

tanulmány

Csányi Vilmos

Oktatáspolitikai problémák egy humánetológiai rendszerszemlélet tükrében 3

Mészáros György

Új episztemológiai kihívása a neveléstudományban 14

Dávid János – Horváth Gergely

Munkaerőpiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében 34

Lakatosné Török Erika

Az innováció értelmezése az oktatásban az információs és kommunikációs technológia vonatkozásában 50

Tóth Edit

Tesztalapú elszámoltathatóság a közoktatásban 60

Géczy János

A szocialista nevelésügy két képi hangszlya 79

szemle

Tóth Edit – Baraszevich Tamás

Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén 92

Aichelburg Márton

Senior Mentor Program 102

Arató Ferenc

Egy általános kooperatív modell lehetőségéről 106

Szatmári-Bajkó Ildikó

Kaosz, rend, látvány 116

Palláné Szénási Magdolna

Grimm-mesék a pedagógiai folyamatban 131

kritika

Bordás Andrea

A társadalmi tőke és az iskola 145
Pusztai Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskola

Darvai Tibor

Kísérlet egy új elmélet meghonosítására 147
Pusztai Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskola

Beck Zoltán

Erdős Lajos mesei világa és mesei 150
Görög-Karády Veronika (2009): Erdős Lajos mesei világa és mesei

Rucska Andrea

Kis könyv a felelősségről 152
Mayer József – Nádori Judit – Vigh Sára (2009): Kis könyv a felelősségről. Adalékok az iskolai agresszió természetrajzához

Szilvássy Orsolya

Hogyan elemezzünk mozgóképet? 154
Kovács András Bálint (2009): Mozgóképelemzés

Bogdán Péter

Budaörsi pedagógusok a cigányságról 157
Budaörsi pedagógusok a cigányságról.
„A Budaörsi Roma Önkormányzat tanár- és gyerektovábbképzése a toleranciáért” című program záródolgozatai.
Diósi Ágnes (szerk.): Ismeretek a cigányságról

melléklet

Kissné Zsámboki Réka

Derék papnék dicsérete 3

Oktatáspolitikai problémák egy humánétológiai rendszerszemlélet tükrében

Aki manapság oktatáspolitikai problémákkal foglalkozik, a legkülönbözőbb területeken találkozik az oktatási intézmények válságjelenségeinek részletes elemzésével (Szilágyi, 2004). Sokan az iskolarendszerek végleges és teljes kudarcát taglalják, mindezt természetesen a modern társadalom egyéb válságainak tükrében.

Ebben a tanulmányban megkísérlem bemutatni ennek a válsághangulatnak az emberi természettel, az emberi viselkedés biológiai összetevőivel való kapcsolatát. Az a véleményem, hogy nem a meglévő rendszerek javíthatása vezet a problémák megoldásához, hanem egy gyökeresen új szemlélet, amely az iskola, az oktatás, a nevelés, a tudásátadás problémáit elsősorban humánétológiai oldalról közelíti meg. (1)

Az ember mint rendszerszervező lény

Az iskola, a tanítás, a tudásátadás válsága azért is különös jelenség, mert az ember agyának nagy komplexitásával, széles memóriaterjedelmével és rendkívül gyors és hatékony tanulási képességével is különbözik az állatoktól. Az emberi viselkedésbiológiát tekintve bármiféle fiatalkori tanulási probléma értelmetlennek tűnik. Természetesen azt is tudjuk, hogy a biológiai meghatározottságok mindig egy kultúra szövevényeiben bontakoznak ki, és ebből egyenesen következik, hogyha baj, válság van, akkor a biológiai adottságok és a kultúra kapcsolatában, kölcsönhatásaiban kell keresnünk az okokat (Csányi, 1999).

Az embert meghatározó biológiai adottságok különböző szerveződési szinteken mutatkoznak, és a csoportszerveződés, szocialitás területén abban jelennek meg, hogy az ember, eltérően legközelebbi rokonaitól, az emberszabású majmaktól, sőt minden más emlőstől is, képes valódi közösségeket létrehozni, míg az állatoknál csak egymással folyamatosan versengő egyedek csoportjait találjuk. Az ember képes a csoportjait individualizálni, az evolúció során megjelent a csoportérdek mint az egyéni érdektől különböző jegy, és a közösség tagjai esetenként hajlandók a saját egyéni érdekeiket a csoportérdek mögé sorolni. A természetes embercsoportokban minimalizálódnak az egyének közötti verseny. Ha szükséges, az ember még életét is áldozza közösségért (Sober és Wilson, 1998; Csányi, 1999).

A közösségek kialakulását számos, alacsonyabb szerveződési szinten megjelenő tulajdonság teszi lehetővé, és igen erős genetikai determinációja van. A közösségek kialakulásában szerepe van az emberi rangsornak, amely vegyes jellegű: nemcsak személyek, hanem közösségi szabályok is állhatnak az egyes pozíciókban. Ez az állatoknál teljesen ismeretlen jelenség. Lényeges tulajdonság természetesen az ember nyelvi képessége,

szexualitásának különleges formái, alacsony agressziós szintje és az ember konstrukciós készsége, amely a nyelven kívül szinte minden más tevékenységében is megnyilvánul, valamint a különféle csoporttevékenységet szinkronizáló viselkedési mechanizmusok, amelyek nagy része szintén emberspecifikus (*Tooby és Cosmides, 1989*). A bonyolult részleteket mellőzve négy, a szociális szerveződési szinten megjelenő tulajdonság fedi le az ember különleges közösségteremtő, rendszerszervező képességeit (*Csányi, 1999*):

- az ember szívesen vesz részt közösségének tagjaival közös akciókban;
- az ember könnyen elfogadja közössége hiedelmeit;
- az ember törekszik arra, hogy tevékenyen részt vegyen közössége szociális konstrukcióiban.

Ha ez a három tulajdonság megnyilvánul és egy bizonyos intenzitással hosszabb ideig (1–2 év) folyik, akkor megjelenik a negyedik tulajdonság is:

Az iskola, a tanítás, a tudásátadás válsága azért is különös jelenség, mert az ember agyának nagy komplexitásával, széles memóriaterjedelmével és rendkívül gyors és hatékony tanulási képességével is különbözik az állatoktól. Az emberi viselkedésbiológiát tekintve bármiféle fiatalkori tanulási probléma értelmetlenné tűnik. Természetesen azt is tudjuk, hogy a biológiai meghatározottságok mindig egy kultúra szövevényeiben bontakoznak ki, és ebből egyenesen következik, hogyha baj, válság van, akkor a biológiai adottságok és a kultúra kapcsolatában, kölcsönhatásaiban kell keresnünk az okokat.

az ember hűségese közösségéhez, és személyes érdekeit a közösség érdekei mögé sorolja.

Bármilyen lényeges emberi szociális kapcsolatot vizsgálunk, a négy rendszerszervező tulajdonság működése jól kimutatható. Így a barátságban, a párkapcsolatokban, a család szerveződésében és a legkülönbözőbb szervezett emberi közösségek tevékenységében (*Durkheim, 1961; Wallace és Hartley, 1988*). Tárgyunk szempontjából a legfontosabb a családi közösség működése, hiszen innen kerülnek az iskolába a fiatalok, tehát példamat is erről veszem.

Az a család működik jól, látja el nevelő, védelmező és szervező funkcióját, amelyben a család tagjainak kialakultak rendszeres közös akciók. Meg lehet szervezni négy-öt ember együttélését a mai modern időkben úgyszólván kapcsolatok nélkül is, de a funkcionálisan működő családban kialakulnak a közös akciók, amelyeket a család tagjai együtt végeznek: ezek lehetnek az életvitellel kapcsolatos aktivitások, főzés, takarítás, különféle szórakozások. De ha együtt kirándulnak, nyaralnak, múzeumot, barátokat együtt látogatnak, akkor is megvalósul a közös aktivitás, amelynek természetesen

része a családhoz tartozó gyerekekkel való foglalkozás, ami nem csak utasításokból és számonkérésekből tevődik össze. A közös akciók során alakulnak ki a közös hiedelmek. Így van ez a családban is. A család felnőtt tagjai megbeszélik a napi eseményeket, történeteket mesélnek, elmondják, hogy bizonyos helyzeteket hogyan helyes megoldani. A figyelő gyermek így szerzi meg a közös hiedelmeket. A hiedelem egészen széles értelemben értendő, tehát hiedelem a vallásos hit, a politikai vélemény, de hiedelem a babona és a mindennapi tudás megannyi komponense. Tehát az is, hogy hogyan kell gyereket nevelni, hogyan kell viselkedni idegenek jelenlétében, mi „jár” a gyerekeknek, felnőttnek, mit szabad és mit nem. A család, ha jól működik, a maga hiedelmeivel a legfontosabb tényező a kultúra kialakításában.

Kevésbé feltűnő, de annál fontosabb jellemzője a jó családnak a közös konstrukció. Ez is sokféle lehet, de mindig abban nyilvánul meg, hogy valamilyen, a család számára fontos esemény, folyamat, közös tevékenység elvégzésének módjáról döntenek. A döntés lehet teljesen egyoldalúan a felnőttek által kialakítva, és természetesen számos eset van, ami kizárólag az ő kompetenciájukba tartozik, különösen, ha a gyerekek még kicsik. Nagyon korai életkorban megjelenik azonban a gyerekek igénye a közös konstrukcióra: arra, hogy megbeszéljék velük a döntéseket, hogy legalább nekik is legyen szavuk az elhatározásokhoz. Hogyan töltsé a család a hétvégét, mire költsek a megtakarított pénzüket, hogyan ünnepeljenek, kiket hívjanak meg és hasonlók. A közös konstrukció tulajdonképpen valamiféle egyetértés a családban az élet megszervezésének kérdéseiben. A közös konstrukciók gyakran öltik szabályok formáját, márpedig az ember fajspecifikus tulajdonsága a nagyfokú szabálykövetés. A szabálykövetésnek a gyakorlatban éppen az a feltétele, hogy a szabály közös konstrukcióban alakuljon ki, vagy valamilyen közös hiedelem vonatkozzon rá (*Schauer*, 1991).

Ha a családban elegendő gyakorisággal vannak közös akciók, kialakultak a közös hiedelmek, és működik a közös konstrukció, akkor megjelenik a hűség tulajdonsága a családtagokban. Ez pontosan kielégíti a közösség definícióját: aki hűséges, az hajlandó a saját érdekeit a család érdekei mögé sorolni. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy mindig és mérlegelés nélkül, hanem azt, hogy a fontos, a család számára lényeges esetekben. Ha a család a fenti feltételek mellett működik, akkor a gyermeki figyelem, szeretet központjaként is funkcionál, ami alapvető fontosságú a megfelelő kötődések kialakulásához nemcsak a korai gyermekkorban, hanem a későbbi felnőtt életben is, és ami nélkül a gyermek megfelelő társas kapcsolatai és teljes értékű személyisége nem alakulhat ki (*Bowlby*, 1969, 1973, 1980). Miután a család csak hatéves korig biztosíthat kizárólagos közösséget, nagyon fontos, hogy a további években is, legalább a pubertásig, az iskola család pótló közösségként legyen képes működni.

A családok nem egyformák, a közös akciók, közös hiedelmek, közös konstrukciók nem mindegyike épül ki egyforma intenzitással, de az egyes alkotórészek bizonyos mértékig képesek egymás hatását pótolni (*Berghe*, 1979). Az eredő tulajdonság, a hűség pedig nagyfokú variabilitást mutat attól függően, hogy az első három tulajdonság milyen mértékben nyilvánul meg hosszabb időszakot tekintve.

Ha a család közösség, akkor a családon belül rangsor is kialakul, és a szülők valamiféle „kulturális” dominanciával – amely nem fizikai erőszakon alapul – rendelkeznek a család dolgainak megszervezését illetően, tehát a család fiatalabb tagjai elfogadják meghatározó szerepüket; ebben az esetben a gyermekek szocializációs folyamatai rendben zajlanak. A majmoknál és az embernél is az egyedek, egyének csak domináns társuktól tanulnak könnyen. Lehet erőszakkal is tanulásra kényszeríteni valakit, de ennek hatása meg sem közelíti a domináns személytől való ismeretelsajátítási hatásfokát.

A később tárgyalandó kérdéseink számára fontos hangsúlyozni, hogy a rendszerszervező képesség minden emberi szociális szerveződésben megnyilvánul. Működése kimutatható az archaikus társadalmak szerveződésében és a modern társadalmak minden olyan csoportjában, amely igényt tart a közösség elnevezésre. Nem elég persze az elnevezés: ha a rendszerszervező tulajdonságok működése korlátokba ütközik, sem közösség, sem hűség nem alakul ki (*Csányi*, 1992).

A rendszerszervező-képesség erős genetikai háttérrel bír, és az ember megszületésekor azonnal jelentkezik. Az emberi újszülöttek nemcsak táplálékot és védelmet igényelnek, mint legközelebbi rokonainak újszülöttei, hanem azonnal kommunikációs igénye is van. A babák az anyai, gondozói figyelem központjába akarnak kerülni, és különféle kommunikációs gesztusokkal igyekeznek ezt elérni (*Gergely*, *Nádasdy*, *Csibra* és *Biró*, 1995). A születéstől folyó intenzív kommunikáció teszi lehetővé a harmonikus szocializációt, ami

tulajdonképpen a közös hiedelmeken, közös konstrukciókon alapszik, amelyekhez a közös akciók vezetnek.

Az emberi viselkedés evolúciójának legfontosabb eredménye a rendszerszervező-képesség kialakulása. Megléte éppen olyan természetes vagy általános, mint mondjuk a nyelvi képességé. Még talán azt kell kiemelnünk, hogy a rendszerszervező képesség olyan közösségekben működik optimálisan, amelyeknek kettő-százötven tagjuk van. Ennyi emberrel lehet biológiai tényezőkön is alapuló kapcsolatot tartani (*Mithen*, 1996). Régebben a közösségek kettéváltak, ha létszámuk ezt az értéktartományt meghaladta. Azóta már más szerveződési formák is megjelentek, és az egyén, valamint a közösség viszonya bonyolultabbá vált a közösségek viszonyával, amelyet az egyezkedések, szabályok határoznak meg; a hűség azonban csak akkor alakul ki, ha valamennyire a primer rendszerszervezők is működhetnek.

Megszaladási jelenségek

A modern társadalmak szociális problémáit nem tudjuk elemezni, ha a „megszaladási jelenségek” evolúciós fogalmát nem használjuk. A „megszaladás” biológiai, evolúciós jelenség, akkor fordul elő, ha valamilyen szelekciós hatás egy tulajdonságot optimális paraméterein túl, minden korlát nélkül változtat, növel. Ilyen például a pávakakasok farktollazata. A színes, komplex mintázati struktúrát a nőtények válogató ízlése futtatta meg, de a hatalmas tollazat a kakas egyéni élete számára nagy teher: a ragadozók sokkal könnyebben kapják el, mint kisebb díszű társait. Azért szelektálódott ki mégis, mert aki megússza a ragadozókat, az sok nőtény kegyeit nyerheti el, és utódai tovább örökölték a feltűnő díszítményt. A megszaladási jelenség időnként egy faj kihalásához is vezethet. Az óriás ősszarvas olyan hatalmas agancsokat szerzett hasonló okokból, amelyek végül lehetetlenné tették életét, így kihalt.

Az embernél észlelhető megszaladási jelenségek kulturális természetűek (*Csányi*, 1999). A civilizáció előtti ember nagyon kedvelte az édes ízt, mert a vad gyümölcsökben a cukor csak az érés tetőpontján jelenik meg rövid időre. Így biztosítja a növény, hogy csak az érett gyümölcsöt szedjék le az állatok, és a magok is érett állapotban kerüljenek megfelelő helyre. Az édes íz kedvelése vezetett tehát a vitamindús gyümölcsökhöz. Manapság évi sok tíz kilogramm cukorral elégítjük ki ezt a kedvtelésünket, ezért „szaladt meg” a cukor kedvelése, ami számtalan élettani károsodás, elhízás, betegség forrása.

Az ősember másik kedvelt íze a zsír volt, amely szintén nagyon tápláló, és a vadon élő állatokban nagyon kevés van belőle. A háziállatokban bezzeg sok. A zsír és az édes cukor együttes hatása már a gyönyörök teteje: ez a modern ember kóros elhízásának alapja. Ez a szenvedélyünk is „megszaladási folyamat” eredménye.

Az ember igen korán megtalálta tudatállapotának módosítási lehetőségeit. A törzsek rituális táncai, a jóga, de sok más rítus és ceremónia vezetett tudatmódosuláshoz. Az emberek régóta használnak növényi eredetű tudatmódosító szereket, drogokat a különböző ceremóniák, rítusok közben. Ezek a szokások azonban ritkán váltak szenvedélyé, mert beágyazódtak a kultúra szövetébe. Nem naponta, hanem bizonyos alkalmakkor, bizonyos emberek élhettek a tudatmódosítás lehetőségével, és legtöbbször valamilyen pozitív, segítő eljárás során. A modern ember úgy kezdi fogyasztani ezeket a drogokat, mint a csokoládét. Megint „megszaladt valami”. A szenvedélybeteget csak az érdekli, hogy kielégítsen egy elsődlegesen élettani vágyódást, megfosztva azt minden kulturális háttérétől. Az alkoholizmus, a dohányzás, a drogfogyasztás ma már a társadalomban élő emberek többségére jellemző.

Magyarországon sokkal többet költenek az autókra, mint az az általános életszínvonalból következne. Nálunk, de persze máshol is, az autó kisebb mértékben közlekedési eszköz, és nagyobb mértékben státusszimbólum. Minden kultúrában vannak státusok, és

ezekhez megfelelő szimbólumok is tartoznak. Baj akkor van, ha ezek a státusok nem illeszkednek a kultúrába, ha a státusokat nem a közösség életében való tevékenység, a közös célokért való munka során nyerjük, hanem egyszerűen megvehetők. Ez is „megszaladási jelenség”. A kultúra saját folyamataival szerzett státusz sokkal értékesebb, mint az, amit meg lehet venni. A természetes státusz lehet eredmény, jutalom, megbecsülés, egy közösségben betöltött funkció, amelyet nem fenyegetnek mások: nem fordulhat elő, hogy holnap valaki egy nagyobb, egy újabb valamit vesz, és a miénk ettől értéktelenné válik. Mindenképpen viszonyt, a közösség többi tagjához kötődő viszonyt fejez ki a státus, és ha ez kimosódik belőle, értéktelen cicomává válik. A modern társadalmakban a piacgazdaságok természete miatt a státusversengés is megszaladt.

Vannak bonyolultabb megszaladási jelenségek is: egyik a hatalom megszaladása. Az ember szüntelenül képes azon munkálkodni, hogy a rangsorban minél előkelőbb helye legyen. Ez a modern embernél is így van. A civilizáció előtti ember esetében a rangsor a kultúra szerves része volt. Az elnyerhető „hatalom” személyes kapcsolatokban kiépülő dominanciát jelentett. A modern társadalmak számtalan hatalmi pozíciót hoztak létre, amelyek lényegében adminisztrációs, szervező, szakértői munka alapján működő döntési központok. A pozíciók betöltőinek a szó etológiai értelmében vett hatalma minimális, mégis a kultúra olyan cicomákkal vette körül ezeket a pozíciókat, amelyek úgy tüntetik fel, mintha valódi hatalomról lenne szó, és a hatalomvágnak nincsen biológiaiilag is érzékelhető felső határa, mint például az éhségnek a jóllakás. Mindenki csak annyit eszik, amennyitől igazán jóllakik, senki sem tud tízszer annyit elfogyasztani, de a hatalom valódi vagy látszólagos növelésének kevesen tudnak ellenállni. Nem fejlődött ki ilyen korlát, mert a kis csoportok terjedelme magától korlátozta az elnyerhető hatalom mértékét. Miután a hatalomvágnak nincsen felső korlátja, az emberek korlátlan hatalmat szeretnének, noha éppen etológiai okokból azt funkcionálisan amúgy sem tudnák érvényesíteni.

Az ember rendszerszervező tulajdonságával kapcsolatosan is jelentkezett egy megszaladási jelenség. Említettem, hogy a rendszerszervező tulajdonság működése a százötvenes létszám alatt optimális. Antropológiai vizsgálatok szerint minden kultúrában megjelennek létszámarányos szerveződések (*Dunbar, 1996*). Ezek legalsó szintje a páros, amelyben két ember kapcsolódik össze valamiért. Ilyen például a partnerkapcsolat, az anya-gyermek kapcsolat, az idősebb gyermek és a felnőtt kapcsolata, a páros munka és a baráti kapcsolat, amelyek funkciója a viselkedés finomfunkcióinak az összehangolása. Ez teszi lehetővé a párok intimitását vagy közös munkavégzését. A következő szint a családi csoport vagy a munkacsoport, amely 5–6 tagból áll, és jellemzője az együtt gondolkodás a gyűjtögetés, a vadászat, a közös munka érdekében. A következő a banda 30–50 fős létszámmal és közös szociális identitással: a banda együtt tartózkodik, és képes életének a megszervezésére vagy valamilyen nagyobb munka, vállalkozás közös összehangolására. A valódi közösségek felső hataraként megjelölt 150-es létszámot több, egymást jól ismerő, bizonyos feladatokra, ünnepekre egyesülő rokon bandák létszáma adja, amit az antropológusok „nexus” néven is emlegetnek, de ennyi volt az átlaglétsszáma az első fálválnak is. A kisebb egységek között az átjárás, csatlakozás, elválás is lehetséges. Végül ismert a „klán” mintegy 500 fővel, amelynek tagjai csak időnként jönnek össze, de megosztják információikat, esetenként erőforrásaikat is egymással, közös nyelvet beszélnek, vagy közös szubkultúrát alakítanak ki közös szimbólumokkal. Ezek aztán még nagyobb létszámú törzsekbe, szövetségekbe is tartozhatnak.

A modern társadalmak finomszerkezete is mutatja ezeket a jellemző létszámokat, de ezek felett elképesztő létszámú szerveződések is megjelentek. Az állam, a nemzet olyan kváziközösségek, amelyek létszáma sok száz milliót is elérhet. Ilyen nagy létszám mellett a közös akciók eleve lehetetlenné válnak, a közös hiedelmek lassan alakulnak ki, és elfogadottságuk ritkán magas fokú. A közös konstrukció a demokratikus államokban, ha a helyi konstrukcióktól eltekintünk, legfeljebb a négyévenkénti választás. Gyengék a

kötőerők, és igencsak gyenge a hatásukra kialakuló hűség. A modern társadalmi organizációk ezért a hűséget kényszerekkel helyettesítik.

Az emberi szociális organizációk létszámainak elképesztő mértékű megnövekedése a történelem legutóbbi szakaszában tipikus megszaladási jelenség, amely ugyan lehetővé teszi, hogy nagyméretű emberpopulációk viszonylag békésen éljenek és szerveződjenek, de számos jelentős hátránya is van. A hátrányok egyik csoportja éppen az iskolával és az oktatással kapcsolatos.

Az iskola még mindig azt hiszi, hogy egy közösséggel, tradíciókkal, erkölccsel jól ellátott helyről kapott néhány órára gyereket, akit majd minden szépre, jóra megtanít, csak figyeljen, legyen nagyon jó, és akarjon sokat tudni. Szegény iskola! Szegény család! Tanulásiélettani tudnivaló, hogy az ember gyereke, éppen úgy, mint a majmok gyerekei (nagyon sok közöttük a hasonlóság), csak domináns személyektől hajlandó tanulni. Ennek számos evolúciós értelme volt: a domináns személyiségek már vitték valamire az életben, tehát tőlük főleg jó dolgokat lehetett tanulni, az a kis, szemüveges, tesze-tosza majmocská pedig saját maga is inkább támogatásra szorulna, nemhogy tőle lehetne valami hasznosat elsajátítani.

Az iskola a modern társadalom találmánya, és azzal kezdődik, hogy a közösségek gyorsan, hatékonyan szeretnék néhány olyan alapismeretre megtaníttatni gyerekeiket, amelyekben a kultúra gyors változásai miatt ők maguk is járatlanok. Megjelenik tehát a nádpálcás tanító és az engedetlen nebulók csoportja. A nádpálca jelenléte biztosítja azt a bizonyos dominanciát, amely a majomfélnél a tanulásához szükséges – ez persze ritkán társult a kulturális dominanciával, de mint szükségmegoldás működött. A szerény kezdet után az iskola egyre gyarapodott, egyre többfelé akarták a gyerekeket megtanítani, és lassan a nádpálcás tanítókat is felváltották a kulturális dominanciával rendelkező művelt tanárok. A fejlett világban az iskola, mintegy százötven éve, kötelező lett, legalábbis alapfokon, és egyben elkezdődik a funkciójával kapcsolatos kálváriája is.

Nézzük a mai időket! Mindenki azt gondolja, az iskola ad nevelést, pótolja a korai szocializáció hiányait, és persze megvalósítja annak a mérhetetlenül sok és értelmetlen tudásanyagának a hatékony átadását, amit az iskolaszervezők fontos tudásnak gondolnak. Rendkívül naiv és kártékony hiedelem.

Vegyük csak sorra, mire lenne szüksége a családból kitett, az iskolába bejövő 6–12 éves gyermeknek!

Hol vannak a családi közösségek?

Az első probléma tulajdonképpen iskolán kívüli. Az ipari forradalom a hatékonyság érdekében mesterségesen szétválasztotta a munkát és a családot. A gyermek nem él dolgozó felnőttek közvetlen közelében, ahol a tanulása és a motivációja a leoptimalisabb lenne. A szülők, vagy legalábbis az apa, dolgoznak. Munkájuk általában olyan bonyolult, hogy még elmesélni sem tudják gyermekeiknek, mit csinálnak, amikor nincsenek együtt. Ez már önmagában is súlyos viselkedésbiológiai következményekkel jár, de ezt tetézi az, hogy a dolgozó szülő csak szerény mértékben tud hozzájárulni a család közösséggé formálásához még akkor is, ha egyáltalán van fogalma arról, hogy ehhez mit is kellene tennie. A gyermek a családban ritkán kapja meg a normális szocializációjához szükséges körülményeket: szeretetet, érzelmi stabilitást, állandó szülői figyelmet, minta- és példaadást számára domináns

személyektől. A társadalom a gyerekeket kitiltotta a munkahelyekről, tehát a tradicionális domináns személytől való tanulás lehetőségét elvette. A családok bomlanak, újraelakulnak, sok a gyermekét egyedül nevelő szülő. A család érzelmgazdag, harmonikus életet élő, konfliktusmentes közösség helyett a legjobb esetben is egyfajta szolgáltató intézménnyé torzul, ahol igyekeznek a gyerekek anyagi problémáit, táplálkozását, ruházódását megoldani, és azt remélik, hogy a nevelést, a tudáselsajátítást majd az iskola oldja meg. Az alapok tehát hiányoznak. A gyerekek igen nagy arányban különböző viselkedési problémákkal kerülnek iskolába.

Fel van erre készülve az iskola?

Sajnos nincsen, hiszen a modern iskola célja a tudásátadás, és nem a stabil, kiegyensúlyozott, motivált személyiség kialakítása, ami a 6–12 éves korosztály számára a legfontosabb lenne. Stabilis, érzelmgazdag valódi közösség kellene, ahol a gyermek megkapja mindazokat az ingereket, amelyek szocializációjához szükségesek. A modern iskola nem ilyen. A modern iskola általában azt képzei, hogy neki a már fegyelmezettre nevelt és tanulásra motivált nebulóknak valamiféle racionális, hatékony „tudást” kell nyújtania, amelyet azok hátrattett kezekkel szépen elsajátítanak.

Hol van a kulturális dominancia?

Az érzelmeiktől elválasztott, tisztán racionális érvekkel motivált tanulásra még a felnőttek nagy része sem képes, nemhogy a 6–12 éves gyermek. Megfelelő tanulási motiváció csak jól szervezett, érzelmileg gazdag környezetben valósul meg, ha jelen vannak kulturálisan domináns személyek, akik a szülők helyét be tudják tölteni. Akik képesek motiválni a gyerekek tanulását közös feladatok során, és akik egy kicsit mindenhez értenek, ami ezeket a korosztályokat érdekli. Hol vannak manapság ilyenek?

Sajnos a kulturális dominancia hiánya miatt a legtöbb iskola nem képes valódi közösségé alakulni, és pótolni a családi szocializációt (Csányi, 2005). Az iskola még mindig azt hiszi, hogy egy közösséggel, tradíciókkal, erkölccsel jól ellátott helyről kapott néhány órára gyereket, akit majd minden szépre, jóra megtanít, csak figyeljen, legyen nagyon jó, és akarjon sokat tudni. Szegény iskola! Szegény család! Tanulásiéletlani tudnivaló, hogy az ember gyereke, éppen úgy, mint a majmok gyerekei (nagyon sok közöttük a hasonlóság), csak domináns személyektől hajlandó tanulni. Ennek számos evolúciós értelme volt: a domináns személyiségek már vitték valamire az életben, tehát tőlük főleg jó dolgokat lehetett tanulni, az a kis szemüveges, tesze-tosza majmocska pedig saját maga is inkább támogatásra szorulna, nemhogy tőle lehetne valami hasznosat elsajátítani.

A majmoknál egyszerű a dominancia kérdése: az erősebb és furfangosabb egyedek a dominánsak. Az emberi rangsor, a katonai szervezeteket leszámítva, sokkal szelídebb, és a rangsor egyes pozíciói szorosan kötődnek a közösséghez, a kultúrához, hiszen a domináns személyiségek kultúrát közvetítenek a generációk között. A régi nagycsaládban az időseknek teljes volt a kulturális dominanciájuk, mert hosszú életük, sok tapasztalatuk, ismeretük ezt vitathatatlanná tette. Amikor a családok az iskolára fanyalodtak, akkor sem volt sok probléma, mert amíg egyszerű ismeretekről, a betűk és a számok rejtelméről volt csak szó, a szigorú tanító úr és a nádpálcája kielégítette a kulturális dominancia kritériumait. Amikor pedig az iskolának összetettebb tudnivalót kellett alkalmaznia, akkor jól megfizette tanárait, olyan életformát tett számukra lehetővé, hogy legyen alkalmuk és anyagi lehetőségük olyan szakmai ismeretek birtokába jutni, amelyek kulturális dominanciájukat biztosítja.

A jelenlegi komoly problémák onnan erednek, hogy a „család” már nemcsak tudás átadását kéri az iskolától, hanem nevelést, szocializációt, érzelmi biztonságot, erkölcsöket: csupa

olyan dolgot, amelyekhez régen a gyerek a családban jutott hozzá. Erre az iskola nincsen felkészülve, és még világosan el se magyarázták neki, hogy megváltozott a szerepköre.

Kulturálisan domináns az a tanár, akit megbecsülnek, jól fizetik, legalább az orvosi kaszttal azonos szinten élő, nagy szaktudású ember, aki anyagilag is megengedheti magának a nagy könyvtárat, a jó számítógépet, a nyelvek tanulását, a nagy utazásokat. Ha ilyen lenne a tanárok helyzete, akkor a legkiválóbb fiatalok mennének tanárnak, mert ez sikerpálya lenne. Ma ügyvédnek, bankárnak, médiaszereplőnek érdemes menni; aki tanárságra adja a fejét, azzal már eleve valami baj van. Ráadásul aki az iskolában kulturálisan domináns személyiség, az a civil életben is az lesz, és ez elkerülhetetlenül vezet a szülővel és az iskolafenntartókkal történő konfliktusokhoz. A kulturálisan domináns személyiségek, ha sorsuk úgy hozta, hogy iskolába kerültek, menekülnek onnan. A kérdés alapja a pedagógiai pálya anyagi megbecsülése. Sajnos a politika képtelen generációnyi időtávlatokban gondolkodni és működni, tehát a kulturálisan domináns tanár ritka, és a teljesen elnöiesedett pedagógiai szakmákban bajosan lehetne gyorsan kialakítani.

A második probléma tehát a megfelelő domináns személyek hiánya az iskolában. A harmadik probléma az iskolai „tudásanyaggal” van. A szülők és sokszor az iskola is azt hiszi, hogy a gyerekeknek azért kell bizonyosfajta ismereteket átadni, mert azokat majd az „életben” használják. Ez a hiedelem is távol áll a realitástól.

A tudás kommunikáció, nem csak technika

Régóta közismert a pedagógiai kutatásokban az a tény, hogy az iskolai előmenetel és a társadalmi siker között alig van korreláció. Tehát az iskola nem olyan követelményeket támaszt, amelyeknek ha valaki megfelel, akkor az gyors társadalmi beilleszkedésre számíthat. Általában mindenki, aki iskolai tantervekkel, a „tudás” tartalmával foglalkozik, azt gondolja, hogy bizonyos műveleteket, megoldási mechanizmusokat és persze rengeteg adatot kell megtanítani: ez a „tudás”. Akik már belátták ennek kétes értékét, azok valamilyen kódösen megfogalmazott „képességeket” szeretnének a gyerekekben kialakítani, amelyeket majd a nagy életben használnak. A két szélsőséges nézet hívei többnyire járatlanok a tanulás élettani folyamataiban. Itt van például a „memoriter” problémája. Aki adatokat akar tanítani, az sokféle, kevéssé hasznos ismerettel töltene fel a gyerekek memóriáját. Aki csak képességeket akar kialakítani, azt gondolja, hogy a memória megterhelése káros a gyermeki szervezetre. Mindkét nézet hibás. Az ember memóriacapacitása elképesztő méretű. Egy másfél-hároméves gyermek gyakorlatilag egyetlen év alatt elsajátítja anyanyelvét, mert motivált erre a tanulásra. Tudjuk, hogy a memória éppen úgy trenírozható, mint az izmok – természetesen nem értelmetlen és haszontalan adattömeggel, hanem motivációt indukáló értelmes szövegekkel. Az iskolából kikerülők többsége nemcsak olvasni nem tanul meg rendszeren, hanem egy történetet sem képes tisztességesen elmondani, mert nincsen gyakorlata a hosszabb szövegek memorizálásában és elmondásában. Pedig ez könnyen megszerezhető képesség: régen a mesemondással érték el az eredményt. A kellően kiépített memória alapvető fontosságú a gyakorlati életben. Mese, irodalom, történelem és a biológia leíró, természetrajzi része kellene hogy nagyobb szerepet kapjon az iskolában.

Ami a képességeket illeti, azok valóban fontosak, és szintén könnyen megtaníthatók, ha valaki tudja, hogy miről van szó. A matematika tanulásának nem az a funkciója, hogy a gyerek majd később harmadfokú egyenletekkel és szögfüggvényekkel babráljon (ha erre van szüksége, sok kézikönyvet talál, amelyek segítik), hanem a logika elsajátítása, mert arra valóban szüksége lesz. Egy jó detektiivregény élvezetéhez is szükséges a fejlett logika. Nem a matematika konkrét ismeretei szükségesek, hanem a gondolkodásmódja. Egy probléma részekre bontása, a megoldások megkeresése és a különböző szintek újbóli integrálása jelenti a szükséges készséget. Egyébként ezt már szerencsére a matematikával foglalkozó pedagógusok jórészt felismerték.

Adatokról és készségekről volt eddig szó, de ezekkel azonos jelentősége van a tanulás egy harmadik funkciójának, amelyről alig esik szó. Az iskolában tanult ismeretek segítenek abban, hogy majd megtaláljuk a megfelelő irodalmat, szakkönyveket, honlapokat, ha konkrét ismeretekre van szükségünk. A matematika segíthet logikusan gondolkodni, de talán a legfontosabb, hogy az iskolai tananyag (bármilyen is egyébként – csak ne változzon túl gyorsan) segít a szociális kommunikációban.

A társadalomban élő ember számára nagyon fontos, hogy felismerje azokat, akik hozzá hasonló műveltséggel rendelkeznek, és maga is képes legyen csatlakozni egy közösséghez az ott szükséges ismeretek kommunikációs készségével. Az iskolai ismeretek, mint ahogy minden fajta fiatalokúakat magába foglaló közösség saját ismeretei is, a társ felismerését szolgálják. A közös ismeretanyagú csoport segíti tagjait információval és más egyéb módon is. Nagyon jól lehet ezt látni, amikor a tananyag hirtelen megváltozik. Néhány év múlva az új anyagot elsajátított generáció sokféleképpen elkülönül a többitől.

Az iskolai képzés, megint csak az irodalom segítségével, a mesék, a versek, a regények bemutatása és jó részük memorizáltatása segítheti az embereket a társadalomba történő beilleszkedésben, a kapcsolati hálók kiépítésében és működtetésében.

Televízió, internet

Az iskolai tudásanyag összeállításának problémája az is, hogy megváltoztak a tudásforrások. Száz évvel ezelőtt az iskola, az egyetemek voltak a legkomolyabb forrásai az ismereteknek, ha valaki meg akart tanulni valamit, csak ezektől szerezhette meg.

Napjainkra ez teljesen megváltozott. Magyarországon a televíziónézésre fordított idő átlaga eléri a napi öt órát. Televíziót a gyerekek is néznek, sőt: műveltségük alapforrása, és gyorsan zárkózik fel ehhez az internet. Tehát nem tiszta lapra ír az iskola! Sokféle és zavaros tudás van a fejekben, és ez nemcsak helyet foglal, de a motivációt is csökkenti. Minden iskolának először pontosan tájékozódnia kellene, hogy miről mit tudnak tanulói, és csak a felmérés után szerkeszthetné meg a tananyagot, ami egyre inkább ismeretszerző és nem ismeretadó anyag lenne. Ez olyan kihívás, amelynek a hagyományos iskola képtelen lesz megfelelni.

Nevelni vagy oktatni?

Örök vitatéma, hogy az iskola neveljen vagy oktasson; a legtöbben azt gondolják, hogy valamennyire mindkettőt kéne tennie. Emögött is találunk biológiai problémákat. Az előző fejezetekből talán világosan kitént, hogy a szocializáció folyamatában az érzelmek, a motiváció, a domináns személyek szeretete, mintaadása és irányítása a döntő. Az, hogy mi a tartalma az átadott ismereteknek, teljesen külön kérdés. A világon sok ezer különböző kultúra él egymás mellett, és a domináns személyek mindig a saját kultúrájuk tartalmát közvetítik (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989). A gyors társadalmi fejlődés miatt gyakran alakul ki az a téves vélemény, hogy az éppen adott kultúra ismeretei elavultak, és gyorsan helyettesíteni kell ezeket valami újjal, mással. Hol van elegendő domináns személy az új ismeretek átadására?

Nyilvánvalóan nincsen. Ezért jelentek meg a tanulást kényszerítő eszközök, a fegyelmezés, tandíj, vizsgák. Az ember parancsra is képes valamit megtanulni, de igen alacsony hatékonysággal. Szegény iskola a ráerőltetett száraz ismeretekből hiába igyekszik valamiféle vonzó, motiváló körtéket varázsolni, ez láthatóan nem megy neki. Egészen pontosan: nem megy nagy sikerrel, de valamennyire mégis. Minél idősebb a gyerek, annál inkább képes a kényszerített tanulásra. A komoly probléma tulajdonképpen nem az, hogy kell-e kényszerített tanulás – kell, mert ezt a modern társadalom nem tudja nélkülözni –, hanem az, hogy az érzelemgazdag, szerető közösségnek kellene az erőszakot alkalmaz-

nia. Ez természetellenes dolog, nem illik az emberi természethez (*Ehrenpreis* és *Felbin-ger*, 1979). A két funkciót szét kellene választani!

Főiskola, egyetem, kutatás, oktatástechnológia

A kényszerített oktatás tipikus példáit a legkülönbözőbb főiskolákban találhatjuk meg. Itt nem akarnak nevelni, úgy gondolják, a hallgató már túl van ezen, az iskola megnevelte, és ide, hozzájuk azért jött, hogy gyorsan, hatékonyan megtanuljon egy előírt anyagot, és abból levizsgázzon. Ez a gyakorlatban működik is, sokféle oklevelet lehet szerezni, amelynek megszerzése során a hallgató legalább azt megtanulta, hogy ezeket az ismereteket hogyan lehet karbantartani, a hiányokat kiegészíteni, hiszen ezek a diplomák is sok évvel vannak elmaradva a gyakorlati élettől.

Érdekes, hogy a klasszikus egyetemi rendszer nagyjából megfelelt azoknak a követelményeknek, amelyek magas szintű tudás megszerzését és alkalmazását teszik lehetővé. Az egyetemen a hallgató talált közösségeket: a tanszékeket és a hallgatói csoportokat, talált domináns személyeket: kiváló professzorokat, és pontosan olyan közegbe került, amely a könnyű, gyors tanuláshoz szükséges. A tudásanyag nem avult el, mert a tanítás elválaszthatatlan volt a kutatástól, a kutatásban a hallgató is részt vehetett, tehát a közös akciók kialakultak, a tanszéktől megszerezte a közös hiedelmeket, és ha normális egyetemre járt, a közös konstrukciókban is lehetett része. Az új egyetemi reformok igyekeznek az egyetem közösségi jellegét megszüntetni, és valamiféle oktatástechnológiai műintézménnyé alakítani őket. A tanszékeket beolvasztják intézetekbe, amelyek nem működnek közösségként. A kutatást felesleges hobbinak ítélik, és igyekeznek elsorvasztani, ami megállítja a tanított anyag gyors és állandó felfrissítését, és elveszi a közös akció lehetőségét a hallgatóktól. Mindezt tetetézi az idióta kreditrendszer, amely ugyan néhány személy kívánságainak valószínűleg megfelel, de lehetetlenné teszi hallgatói csoportok alakulását és összetartását. A csoportkapcsolatok kialakulása az egyetem elvégzésének egyik legfontosabb eredménye. Az autonóm individuum, amelynek érdekében ezt bevezetik, az egyetemi éveiben teljesen magányos lesz, és a gyakorlati életben sem lesz megfelelő kapcsolatrendszere, mert azt az egyetemen nem szerezhette meg.

Bizonyos, hogy amikor gyorsan és hatékonyan kell valamit sok embernek megtanítani, érdemes a kényszerített oktatási formákat használni, de komoly hiba, politikai büntett ezt az emberi természethez maximálisan alkalmazkodó módszerek felszámolásával tenni.

Oktatáspolitikai javaslatok

Az én korszerű iskolám két részből állna. Az egyik része egy meleg, szerető, stabilis közösség lenne, ahova a gyerekek szeretnek járni, és ahol a közös rítusok elvégzésén és közösen elfogadott szabályok megtartásán kívül nincsenek speciális kívánalmak. Sok a közös akció, amelynek során persze sok mindent meg lehetne tanulni. A tanítók domináns személyiségek lennének, bent élnének az iskolában, és szerveznék a közös akciókat, kirándulást, mozit, múzeumot, közösségi gyakorlatokat, a civil társadalom segítségét. A közös akciók révén a gyerek például azt is megtanulná, hogy hogyan lehet valamit elintézni a társadalomban, milyen a társadalom szerkezete, hatalmi, szervezeti felépítése stb. Természetesnek venné, hogy nem azért kell tudnia írni és olvasni, mert ez kötelező, hanem azért, mert csak így tud kommunikálni a társadalommal, konkrét szüksége van rá. Nagyjából olyan érzelmi viszonyok között élne, mint ahogy egy archaikus törzsben éltek. Barátai vannak, nevelői, tagja egy kellemes közösségnek. És mindenben segítenek neki.

Néhány év alatt, miközben csak írni, olvasni, kompjuterezni és angolul tanulna, rájönne, hogy szüksége van bizonyos rendszerezett ismeretekre, és akkor mehetne az iskolám másik részébe, ahol modern oktatástechnikákkal rövid idő alatt megtanítanák valami hasznos

dologra, amelyből azután állami vizsgát tehetne. Fizikát, biológiát, motorokat, elektronikát, bármit – persze egyikhez-másikhoz előismeretek kellene, de ezeket is meg lehetne szerezni gyorsan és hatékonyan. Ezzel megvalósulna a közösség és a kényszeritanítás szétválasztása, a nevelés és az oktatás elkülönítése anélkül, hogy bármelyik is hátrányba kerülne, és az iskola közösségi része továbbra is biztosíthatná a szeretetet, segítséget, érzelmi stabilitást, amelyre a pubertás eléréséig minden gyermeknek szüksége lenne.

Jegyzet

(1) A tanulmány a *Palánkai, Gáspár, Jámor, klizmák csapdájában* című kiadvány (TSR Model Kft.) egyik fejezetének szerkesztett változata.

Irodalom

- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss. I. Attachment*. The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis, London.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss. II. Separation*. The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis, London.
- Bowlby, J. (1980): *Attachment and loss. III. Loss*. The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis, London.
- Berghe, P. L. van den (1979): *Human family systems: an evolutionary view*. Elsevier, New York.
- Csányi V. (1990): A személyiség mint evolúciós rendszer. In Balogh T. (szerk.): *Személyiségkonceptiók. Tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 9–25.
- Csányi, V. (1991): Social creativity. *World Future*, 31. 3–31
- Csányi, V. (1992): Ethological aspects of human needs. In Schaefer, G. (szerk.): *Basic Human Needs: An Interdisciplinary and International View*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 30–40.
- Csányi V. (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csányi V. (2005): *Etológia és Társadalom*. Ulpius-Alibi Kiadó, Budapest.
- Dunbar, R. (1996): *Grooming, gossip and the language*. Faber and Faber, London.
- Durkheim, E. (1912/1961): *The Elementary forms of the Religious life*. Collier, New York.
- Ehrenpreis, A. – Felbinger, C. (1979): *Brotherly community. The highest command of love*. Plough Pub. House, Rifton, N. Y.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human ethology*. Aldine de Gruyter, New York. 848.
- Ellul, J. (1965): *The technological society*. Jonathan Cape, London.
- Gergely, Gy. – Nádasgy, Z. – Csibra, G. – Biró, S. (1995): Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition*, 56. 165–193.
- Mithen, S. (1996): *The prehistory of the modern mind*. Phoenix, London.
- Schauer, F. (1991): *Playing by the rules*. Clarendon Press, Oxford.
- Sober, E. – Wilson, D. S. (1998): *Unto others*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Tooby, J. – Cosmides, L. (1989): Evolutionary psychology and the generation of Culture. *Ethology and Sociobiology*, 10. 29–97.
- Trevarthen, C. (1993): The function of emotions in early communication and development. In Nadel, J. – Camaioni, L. (szerk.): *New perspectives in early communicative development*. Routledge, New York. 48–81.
- Wallace, R. A. – Hartley, S. F. (1988): Religious elements in friendship: Durkheimian theory in an empirical context. In Alexander, J. C. (szerk.): *Durkheimian sociology: Cultural Studies*. Cambridge University Press, Cambridge.

Új episztemológiák kihívása a neveléstudományban

A magyar neveléstudományban az utóbbi időben előtérbe kerültek a kutatómódszertanhoz kapcsolódó problémafelvetések, ritkábban esik azonban szó a mélyebben rejlő tudományelméleti alapokról és alapkérdésekről. Ezzel ellentétben a külföldi (például angolszász) pedagógiában igen nagy irodalma van az episztemológiai jellegű kérdéseknek, vitáknak. A társadalomtudományokban az utóbbi évtizedekben ismét komoly kérdéssé vált, hogy mit értünk tudományon és tudományosságon. Sokféle új hang jelent meg, s ezzel összefüggésben több új episztemológia tűnt fel és követel helyet magának a pedagógiai kutatások világában is, mint például a posztstrukturalizmus vagy az újmarxizmus. Ezek az elméletek számos kihívást hoznak a neveléstudomány számára.

Ekihívásokat igyekszik megjeleníteni ez a tanulmány, mely egy (posztstrukturalista és újmarxista) narratív doktori disszertációhoz (Mészáros, 2009) kapcsolódó, azt megalapozó tudományelméleti fejezet átdolgozott változata. Célja, hogy egy tudománytörténeti keretben, egyfajta tudománytörténeti narratíva megírásával mutassa be a neveléstudomány számára is kihívást jelentő új episztemológiákat, ezek gyökereit és kérdéseit. Kétségtelenül válogató, csonka és bizonyos értelemben személyes, sajátosan autonóm narratíváról van szó. Bizonyos fajta („tradicionális”) tudományosság e szöveg gyengéjeként értékelheti ezt a tényt, épp az itt felvázolt „más” tudományosság viszont mindezt a tudományos írás kikerülhetetlen jellegzetességének tekinti, azt pedig egyenesen előnynek, hogy itt a tudományban egyébként sokszor elrejtőző sajátosságok, mint a „szubjektivitás”, a „csonkaság”, az értelmezés által reflektálttá is válnak.

A pozitívizmusig és azon túl

A nyugati tudományosság története jól felépíthető egy olyan narratívába ágyazva, amelyben egyrészt bizonyos fordulópontokat beszélünk el, másrészt vitákat konstruálunk a különféle megközelítésmódok között. Nincs mód arra, hogy a tudományosság egész történetét a kezdetektől bemutassam e tanulmányban, ezért az utóbbi idők fordulataira, kihívásaira koncentrálok, leginkább a pozitívizmustól kezdve. Természetesen maga a pozitívizmus is leginkább történeti beágyazottságában értelmezhető. Nyíri Tamás (2003, 375.) szerint: „A pozitívizmus gyökere a francia szkepticizmus és materializmus, az angol empirizmus és a kanti fenomenalizmus.” E gondolat mögött persze ott áll egy könnyen kínálkozó (vitákat konstruáló) narratíva, mely egyszerűen kettéosztja a nyugati filozófia és tudomány történetét Platón követőire, a metafizikusokra és a Platónnal szembenállókra, akik relativisták, nominalisták, szkepticisták, sőt nihilisták. E leegyszerűsítő kettősség határozott elutasítását máris szeretném jelezni elbeszélésem elején. A történet sokkal összetettebb. (1) Mindenesetre némi ugrással – a középkorban egymással „vitázó”

Platón és Arisztotelész történetét átugorva – kikerülhetetlen egy nagyon rövid ismeret- és tudományelméleti vázlat megrajzolása a 17. és 18. századtól indulva, mielőtt a pozitívizmusról lenne szó.

A skolasztika hanyatlása után a reneszánsz értelmezhető az eddigi tudás felbontásának korszakaként, míg a 17. és 18. század inkább rendszerező jellegű (Nyíri, 2003). A természettudományok felé fordulásnak nagyon fontos szerepe van a tudományelmélet alakulásában. A korábbiakkal ellentétben nem a teológia lesz „a” tudomány és a „tudományos”, hanem a természettudományoknak nevezett terület, amely a megtapasztalható kutatásaként jelenik meg a meg nem tapasztalható (ezért kritikusan értelmezett) metafizikaival szemben. Leegyszerűsítően két irányzat jelenléte, „vitája” határozza meg a korszakot: a racionalizmusé és az empirizmusé. Módszertanilag a deduktivitás és induktivitás szembenállásaként is olvasható a két megközelítés vitája. Az empirizmus a tapasztalást, a racionalisták a gondolkodást tekintik megismerésünk útjának, (elsődleges) forrásának. Minden ismeretelmélettel foglalkozó filozófus óhatatlanul e vita örökségét kapja és viszi tovább. Így Hume is, aki gyakorlatilag következetesen végigviszi az empirizmusból fakadó gondolkodásmenetet, és eljut az okság elvének tagadásáig. Mái ható – a pozitívizmust megalapozó – nézete szerint a tudomány feladata minél több induktív módon szerzett törvény föltárása, amely közelebb visz az igazsághoz, de azt sohasem érheti el. Szerinte csakis az indukcióval (minél több esetből következtetve) juthatunk valószínű ismeretekhez.

Kant viszont kifejezetten közvetíteni akar a két, általa szélsőségesnek tartott irányzat között, pontosabban egy olyan elméletet ír le, amely szerint szerepet kap mind a tapasztalás, mind a gondolkodás (gondolatok, fogalmak) az emberi megismerésben. Kant sokszor hivatkozott és zseniális ismeret- és tudományelmélete nem választható el személyes történetétől, érdeklődésétől. A tiszta tudomány feltételezése – mely egyetemes és szükségyszerű összefüggésekre jut – értelmezhető úgy, mint matematikai érdeklődéséből, sőt sajátos, rendkívül rendszerezett életviteléből fakadó előzetes nézet (Nyíri, 2003). Azért tartom lényegesnek ezt az értelmezést, mert tudományfelfogása (rejtett formákban) a mai napig kísért, sokszor reflektálatlanul, miközben szinte mindenki megfeledezik erről a személyes eredetről. A másik oldalon az, hogy Kant kiemeli a tudat szerepét a megismerésben, szintén következményekkel járt: a reflektivitás, a megismerési folyamatra, annak határaitra való koncentráció kikerülhetetlenül része lett a tudományelméletnek; metafizika-kritikája pedig alapul szolgált a későbbi relativizáló kritikáknak. Így valamilyen módon Kant örökösének tekinthetők mind a pozitivisták, mind a velük vitatkozók. Általában is elmondható, hogy Kant után a tudományos megismerésről már nem lehet ugyanúgy beszélni, mint előtte. Az egyik legmeghatározóbb irányzat, a pozitívizmus is a kanti kételyek után születik, és abból indul ki, hogy a dolgok lényegét nem ismerhetjük meg, csak a tapasztalásban adott tényeket (jelenségeket) és összefüggéseiket.

A pozitívizmus az a 20. századi tudományelméleti irányzat, mely alapvető pró és kontra vonatkozási ponttá vált. A pozitívizmus (és a pozitívista) mint kifejezés (jelző) a viták során túl is mutat a történeti pozitívizmuson, és egyfajta átfogó fogalomká lett minden olyan elgondolás leírására, amely a tények empirikus úton való megismerhetőségét, az általánosítható, igazolható (verifikálható) tudományos igazságok kimondásának lehetőségét feltételezi a (társadalmi-történeti-nyelvi) értelmezés figyelmen kívül hagyásával. Természetesen a hermeneutikai megközelítés képviselői írják le így a pozitívizmust (vagy egyszerűen használják így a kifejezést) mint nagy „mumust”, amivel újra és újra szembe kell szállni. Ma már gyakorlatilag senki sem nevezi magát pozitivistának, mégis sok kutatót ér ez a vád pontosan a fenti értelmezés fényében. Valójában nehéz feltárni, bemutatni az „eredeti” pozitívizmust, mert a későbbi értelmezések és továbbgondolások óhatatlanul ráterhelődnek a „történeti pozitívizmus” újraolvasására. Mindenesetre Comte egy praktikus megoldási módot kínál a kétely utáni, mégis biztos tudományos ismeret

megszerzésére: a pozitív módszert, mely egy adott területen ismeri el az empirikus verifikálhatóságot anélkül, hogy mélyebb „lényeket”, igazságot keresne. Rábjá marad azonban az előfeltevésnek, hogy a tudománynak egyetemes, szükségszerű igazságokat kell kimondania.

A neopozitivizmus fontos fordulatot jelent, mert ugyan továbbra is az objektivitás és az univerzális érvényesség fogalmához tartja magát, de csak egy adott nyelvi kereten belül. Kant a prioriját a logikai pozitivizmus a nyelvbe helyezi, s ezzel megnyitja az utat a nyelvi fordulat előtt. Nem véletlen, hogy a korai Wittgenstein ebből az iskolából indul el, hogy a nyelvi meghatározottság egyik legradikálisabb megfogalmazójává váljon.

*A feltárandó „valóságos világ”
valójában a modernizmus
konstrukciója, melyet kivétel nél-
kül fehérek építettek fel. Ahogy
Scheurich és Young összefoglal-
ja: „A modernizmus egy olyan
episztemológiai, ontológiai és
axiológiai hálózat, amely olyan-
ná »teszi« a világot, ahogyan a
domináns nyugati kultúra ismeri
és látja azt.” Ez nem azt jelen-
ti, hogy a fehér tudósok, filozófu-
sok rasszisták lettek volna,
hanem csak azt, hogy a saját,
kulturálisan-történetileg
konstituált szubjektivitásuk nyil-
vánvalóan meghatározta tuda-
mányépítésüket, mint ahogy
maguk a tudományos szövegek
is a fehér nyugati civilizáció
kontextusában jöttek létre és
interpretálódtak.*

Carnap és a Bécsi Kör filozófiájának racionalitásfogalma már a relativizálás irányába mutat (Bourdieu, 2005).

Poppert (1997) sokan tekintik a pozitívizmus kritikusának. Rendszere valóban már nem az induktivitásra épül, feladja a verifikálhatóság kritériumát, komolyan véve Hume-ot. Módszeres kutatásokból születő tudományos modellekben és hipotézisekben gondolkodik. A metafizikától a tudományokat elválasztó demarkációs kritériumnak a falszifikálhatóságot teszi meg (Popper, 1997). Az elméletek mindig ideiglenes korroborálásáról beszél, nem végleges igazságról, igazolásról. Meglátásom szerint azonban valójában ő is a pozitívizmus körén belül marad, annak „továbbfejlesztője”, mert – bár a verifikálhatóság problematikus pozitívista kritériuma helyett a falszifikálhatóság fogalmát vezeti be, rendszere, szemben a leegyszerűsítő induktívizmussal, hipotetiko-deduktív, s nagyobb hangsúlyt helyez a tudományos közegre, amelyben az állítások falszifikációja megtörténik, mégis – alapvetően osztozik a pozitívizmussal abban, hogy nem reflektál az értelmezés kérdésére, egyoldalúan a természettudományból indul ki, és gyakorlatilag teljesen kimarad a történetiség aspektusa elméletéből.

Jól látszik, hogy a tudományon a fenti episztemológiák kimondva-kimondatlanul a természettudományokat értik. Dilthey (2004) munkássága azért jelentős fordulópont ezen a téren, mert az általa szellemtudományoknak nevezett nem természettudományos episztémé tudományosságát igyekezett kimutatni, miközben leírta ezek sajátosságait. Bár a legtöbben ma már túlhaladottnak vélik meglátásait, illetve alapvetően sikertelennek próbálkozásait, írásai mégis jól rámutatnak arra, hogy a tudományelmélet mennyire a reneszánsz óta nagyot fejlődő s végül a tudományosságot (egyébként a mai napig) uraló matematikai alapú, a természet tényeit tanulmányozó (természettudományosnak nevezett) irányra épül. (2) Dilthey (2004) valójában szintén tekinthető a pozitívizmushoz kapcsolódónak, hiszen a társadalomtudományok tényeinek igazolhatóságát igyekezik felmutatni akkor is, ha nála ezek a tények alapvetően különbözőek a természettudományokéitól, és a szellemtudományok kérdésfeltevése is más.

Dilthey felvetésein túl a társadalomtudományok felől különösen a történetiség oldaláról érte komoly kihívás a pozitivistá tudományszemléletet. Az első megemlítendő gondolkodó Marx. Alap- és felépítménytanával a tudományt a társadalmi viszonyok termékének tekinti, s történeti oldalról közelíti meg, továbbá felhívja a figyelmet az ideológiák szerepére a tudománytörténetben, valamint a megismerés dialektikájára. Ezzel kikezdi az empirista tudomány univerzalizmusát, naiv realizmusát (*Althusser*, 1968). Marx későbbi követői erőteljesen kritizálták a pozitívizmust. Gramsci (1970) szerint a tudomány mindig valamilyen ideológiába burkolva jelenik meg. A Franfurti Iskola kritikai elmélete, túl azon, hogy újra hangsúlyozza a tudomány történetiségét, határozottan kritizálja a pozitívizmust, méghozzá etikai oldalról (*Horkheimer*, 1976; *Tar*, 1986).

A másik tudománytörténeti kihívás Kuhn (1984) részéről érkezett, aki mintegy lerántotta a leplet a tudományok alakulásáról, megmutatva annak alapvetően történeti és konvencionális gyökereit. Kuhn alapos elemzéssel mutatja meg művében, hogy a tudománytörténet paradigmaváltásai milyen nem „tudományos”, hanem társadalmi hajtóerők nyomán mentek végbe.

Feyerabend és a posztmodern episztemológiák

Az egyik legradikálisabb kihívás nemcsak a pozitívizmust, hanem általában a tudományosságát is Feyerabend (2002) részéről érte. Sokat idézett kijelentése igazi „jobbgyenes” (szövegének stílusát követve) a tudomány „papjainak”: „Nincs tehát világosan megfogalmazható különbség mítoszok és tudományos elméletek között. A tudomány egyike az emberek kialakította számtalan életformának, és nem is föltétlenül a legjobb. Hangos, pimasz, drága és föltűnősködő.” (*Feyerabend*, 2002, 475.)

Egy tudományos szöveg mit tehetne mást, mint gyorsan elhatárolódik egy ilyen mítoszt, vallást, boszorkányságot és tudományt egy szintre hozó, „tudománytalan” megállapítástól. Ezzel azonban furcsamód pont Feyerabend kijelentését igazolná. Hiszen ez nem lenne más, mint merőben autoriter gesztus, mely nem vet számot a szöveg kérdésfölvetésével. Érdemes pedig számot vetni. Mielőtt boszorkányként megégetnénk Feyerabendet, illetve szövegeit, ártalmas relativizmussal vádolva, érdemes komolyan vennünk iróniáját. A kollázsszerűen összeállított *A módszer ellen* szövege, története mintegy elő is segíti az újraolvasás-írás szüntelenül fenntartandó folyamatát. Valójában maga a szöveg ad kulcsot (újra)olvasásához, értelmezéséhez. A kínai kiadás előszavában fogalmazódik meg a világos tétel: „azok az események, eljárások és eredmények, amelyekből a tudomány fölépül, nem rendelkeznek egységes struktúrával”, amely tételt az „antiracionalista” Feyerabend több száz oldalon, rendkívül meggyőző érvekkel, történeti megközelítésben, ha úgy tetszik: értelemre hatóan, „racionálisan”(?) kifejti. Vagyis a „tudományellenes” mű olvasható tudományosként. Feyerabend értelmezői és kritikusai gyakran felejtik el az 1982-es kiadás előszavának elejét, amely a műről mint Lakatos Imrénék írott levélről, a közös vállalkozásról mint pokolian jó mulatásról, valamint az anarchizmus maszkjáról beszél, melyet a szerző szívesen ölt magára. Később, a 3. angol kiadásban implicite dekonstrukciónak nevezi (ki) magát a szöveg szerzője. Ha ezeket a kontextuális elemeket komolyan vesszük, akkor Feyerabend szövegkollázsa értelmezhető rákérdező játékként, gondolkodásra készítésként (ahogy ő maga írja a dekonstrukción), ironikus paradoxonok megfogalmazásaként. Így szemlélve semmiképpen sem antiracionalista ámokfutás a mű, sokkal inkább az irónián és szerepjátékon keresztül kényelmetlen, de valódi kérdések felvetője. Nem arról van szó, hogy minden mese elfogadható és hasznos lenne: az „anything goes” nem ezt jelenti. Sokkal inkább annak veszélyére hívja fel a figyelmet Feyerabend, hogy a nyugati tudományosság egyfajta új vallás(osság)ként jelenik meg, alázat nélkül követel magának társadalmi hatalmat, miközben számos – a saját (valójában egzaktul sohasem működő) mércéi szerint – nem

racionális folyamat vezérli. Feyerabend anarchizmusa a tudományosság egyfajta demokratizálódását, pontosabban a demokratikus társadalmi rendbe beépülését kívánja meg és segíti elő, a köré épült mítosz ironikus, de nem irracionális lerombolásával. McCloskey (2007, 98.) a tudomány retorikusságáról írva veszi védelmébe Feyerabendet, s száll szembe az irracionális bélyegét rásütőkkel. Így ír: „A retorikára való felhívás ugyanakkor nem jelent irracionális érvelésre való felhívást. Épp ellenkezőleg. Annak az irracionálisnak a hátrahagyására szólít fel, ami mesterségesen leszűkíti az érvek palettáját. Arra buzdít, hogy kezdjünk emberi lényekként érvelni.”

Akik irracionálisnak titulálják Feyerabend érvelő szövegeit, azok egyfajta, jól körülhatárolható racionalitás jegyében teszik ezt. A fenti, történetiként aposztrofálható kihívásokon túl több 20. századi episztemológia rámutat arra, hogy a nyugati, (poszt)pozitivistá racionalitás-értelmezés csak egy a lehetséges interpretációk közül. Azért, mert egy megközelítés nem illeszkedik egy specifikus racionalitás-felfogáshoz, még nem irracionális.

A feminista és posztkolonialista kritika erőteljesen megkérdőjelezi, sőt megtámadja a nyugati modern tudományosságot, rákérdezve annak gyökereire. Feminista oldalról (például: *Cixous*, 1997; *Hooks*, 2003; *Haraway*, 2003; *Scheurich és Young*, 1997; *Sprague és Kobrynowicz*, 1999) többen rámutatnak a mainstream tudományfelfogások patriarchális természetére. Egyrészt a tudás mindig kontextushoz, társadalmi-kulturális szituációhoz kötött ('situated knowledge') és testen keresztül, kikerülhetetlenül „testi” ('embodied knowledge'). Ha pedig így tekintünk a tudásra – és az érzékelés középpontba állításával még maga a pozitívizmus is testinek tekinti azt –, akkor a fehér középosztálybeli férfi testből, testén keresztül születő tudásról kell beszélnünk a nyugati tudományosság esetében (*Haraway*, 2003; *Sprague és Kobrynowicz*, 1999). Másrészt, ha a kutatásokra tekintünk, akkor a természeti vagy társadalmi jelenségek egzaktnak titulált föltárása mögött – a feminista kritika szerint – az uralás patriarchális logikája rejtőzik: a dichotomikusan rajtam kívülállóként tételezett „világot” meg kell ragadnom, magamévá kell tennem, hogy megfogható, uralható legyen. A posztkolonializmus hasonlóképp lep-lezi le a nyugati tudományosság másik rejtett (hatalmi) arcát (*Scheurich és Young*, 1997; *Bhabha*, 1994; *McLaren és Farahmandpur*, 2005; *Fine*, 1998; *Kende és Vajda*, 2008): a fehér civilizációhoz kötöttségét. A feltárandó „valóságos világ” valójában a modernizmus konstrukciója, melyet kivétel nélkül fehérek építettek fel. Ahogy Scheurich és Young összefoglalja: „A modernizmus egy olyan episztemológiai, ontológiai és axiológiai hálózat, amely olyanná »teszi« a világot, ahogyan a domináns nyugati kultúra ismeri és látja azt.” (*Scheurich és Young*, 1997, 138.) Ez nem azt jelenti, hogy a fehér tudósok, filozófusok rasszisták lettek volna, hanem csak azt, hogy a saját, kulturálisan-történetileg konstituált szubjektivitásuk nyilvánvalóan meghatározta tudományépítésüket, mint ahogy maguk a tudományos szövegek is a fehér nyugati civilizáció kontextusában jöttek létre és interpretálódtak. Más rassz-alapú episztemológiák (például: *Collins*, 2003) kritizálják a nyugati tudományosság technicizáltságát, személytelenségét, látszólagos érzelemmentességét, egyoldalúságát, amely az általánosnak a partikulárisra szembeni nagyobb igazságértékét állítja, megelégedve arról, hogy az „általános” mennyire nem az valójában, illetve hogy az általánosság (s az általánosítás kritériuma) szintén többértelmű konstrukció.

Az, hogy ezek a kérdések ilyen módon fölvetődnek, elhelyezhető a posztmodernizmus névvel illetett szellemi irányzat (?), gondolkodásmód (?), megközelítésmód (?), ismeretkritikai álláspont (?) kontextusában. Úgy is értelmezhető: ezek a kérdések posztmodern nézőpontból vehetők fel, az teszi lehetővé a problémák ilyen megfogalmazását, illetve (részben) maguk ezek a felvetések a posztmodernizmus megteremtői. Lehetne tehát posztmodern fordulatról, kihívásról is beszélni. Nagyon nehéz azonban meghatározni, mit is tekinthetünk posztmodernnek. A posztmodernizmus mint filozófiai gondolkodásmód (?), pontos körülírásába épp ezért nem megyek bele. Mint mun-

kadefiníció elfogadható, hogy egy olyan „irányzatról” van szó, amely erőteljesen a modernitásban gyökerezik, de túllép azon, és végső soron annak megkérdőjelezését jelenti. Lyotard (1993) szerint a posztmodern állapot a nagy, nyugati, magyarázó narratívák kihunyását jelenti, amelyek helyébe partikuláris narratívák lépnek. A posztmodern kérdéskör itt és más szövegekben erőteljesen kötődik a nyelvi fordulathoz a filozófiában, amely összekapcsolódik a hermeneutikai fordulattal. Saját újraolvasásomban én ezt az irodalomtudomány provokációjaként beszélem el a következő fejezetben. A posztmodernizmus leírása helyett választásom szerint tehát annak egyik kiemelkedő aspektusát (gyökerét?) járom körül.

A posztmodern tudományosságot kritizálják, vagy legalábbis a fenti felvetésekre hagyományos posztpozitivistáktól próbálnak válaszolni Bourdieu és Lakatos. Útkeresésük hasonló. Mindketten az úgynevezett racionalitást akarják „megmenteni”. Lakatos (1997a) úgy véli, hogy a racionalitást kizáró, illetve háttérbe szorító tudománytörténeti és -filozófiai elméletek konvencionálisak, tehát alapvető kritériumként a konvenciót határozzák meg a tudomány alakulásában. A racionalitás ilyen kizárását azonban Lakatos veszélyesnek tartja, ugyanakkor belátja, hogy a történeti kihívásra Popper nem ad megfelelő választ. Ezért, szembehelyezkedve Feyerabend szkeptikus anarchizmusával és Kuhn irracionálisan változó racionális autoritás-konceptiójával, ő egy racionális történeti rekonstrukcióra törekszik: a történeti elemzés racionalitásának felmutatásával igyekszik köztes álláspontot elfoglalni. Nem paradigmákról, hanem kutatási programokról beszél, amelyek elbírálása sem nem a tekintély, sem nem pusztán a józan ész alapján történik meg, hanem akkor tekintjük előrehaladónak őket, ha elméleti növekedésük anticipálja empirikus növekedésüket, vagyis sikerrel jósolnak meg új tényeket.

Lakatos (közvetítő) próbálkozása figyelemreméltó, de erőteljesen kritizálható, mert kihagyja a hermeneutikai dimenziót, valamint az érdekek és értékek dimenzióját, nem reflektál racionalitás-felfogására, és alapvetően természettudományos alapon szól a tudományról.

Ez utóbbi nem jellemző viszont Bourdieu-re, aki kifejezetten tudányszociológiai nézőpontból közelít a kérdéshez. Írásában (*Bourdieu, 2005*) egyensúlyoz a történeti, társadalmi és filozófiai megközelítés között. Kantot újrainv Bourdieu a tudományos tudás szocio-transzcendentális feltételeit igyekszik feltárni. A tudomány szerinte egy olyan társadalmi mező, amelyben az interszubjektivitás, az univerzalizációs mechanizmusok révén az elismert igazság nem lesz csupán történeti-társadalmi kényszerűségek által kialakított konstrukció. Épp a szimbolikus erőviszonyok és az érdekküzdelmek járulnak hozzá ahhoz, hogy a (habermasi) legjobb érv ereje érvényesüljön: az igazságnak ki kell állnia a szabályozott interszubjektív vita próbáját. Úgy véli ezen kívül, hogy a gyenge autonómiával rendelkező társadalomtudományok úgy kerülhetik el a relativitást, és úgy lehetnek tudományosak, ha a saját eszközeikkel reflektálnak magukra. Objektivációs folyamatra van szükség, amely – ismét nem csupán egyénileg, hanem interszubjektíven – objektíválja a kutatás alanyát, tárgyát, nézőpontját. Bourdieu (2005) e folyamatot tekintve kiemeli a tudós saját pozíciójának, érdekeinek tárgyiasítását, amelynek konkrét példáját is adja könyvének utolsó fejezetében.

Bourdieu meggyőző módon rajzol meg egy olyan tudományosságot, amely az interszubjektivitás és a reflexivitás révén kerül el a relativizmust. Elméletének gyenge pontja azonban, hogy gyorsan lesöpri a nyelvi (és textuális) fordulat, az értelmezés kérdését; azt az illúziót teszi magáévá, hogy az objektíválással mintegy ki lehet lépni a társadalmi-kulturális hatások alól, valóban objektívvá lehet tenni a kutatásunkat. Egy alkalommal éppenséggel önellentmondásba kerül, amikor érzelmi (-vállomásos) alapon veti el a tudományosság érzelmi-vállomásos oldalát (erről bővebben lásd: *Mészáros, 2009*).

Az irodalomtudomány provokációja

A fentiekben bemutatott történeti kiindulású kérdésfelvetés, megközelítés mellett a 20. század filozófiáját (annak egy részét) s így tudományelméletét meghatározza a nyelvi-hermeneutikai problémafelvétel, amit már-már közhelyesen 'linguistic turn' (a nyelvi, nyelvészeti fordulat) néven emlegetnek. Ez a nyelvet és az értelmezés kérdését középpont állító gondolkodás összekapcsolódik egyfajta irodalomtudományi fordulattal is. Kétféle értelemben beszélhetünk fordulatról: egyrészt a társadalomtudományokban egyre inkább megjelenik a szövegiség, szövegértelmezés megközelítése, módszertana, tehát ahogy a fejezet címe is mutatja: a társadalomtudományok reagálnak az irodalomtudomány provokációjára, szembesülve a kutatások szövegiségével, a fikció és realitás

A szöveg textus, szöttes, amelynek alapvető pluralitással rendelkezik, és mindig más szövegekkel van kapcsolatban, de többé már nem a filológiai leszármazás értelmében, hanem mert állandó, idézőjel nélküli idézetek alkotják. Ez az intertextualitás jelensége. A szöveg keresztülvág a műveken, és a szerzője sem bír felette autoritással, csak mintegy – ahogy Barthes mondja – vendégként térhet vissza. Nem kíván meg tiszteletet, mint a mű, ezért szétzúzható. A szöveg középpont nélküli, a jelölők vég nélküli játéka jellemzi, sőt maga is játék: az olvasó mint egy partitúrát játszsza. Így eltörlődik az írás és az olvasás távolsága is.

elkülöníthetőségének kérdésségével; másrészt magában az irodalomtudományban megy végbe több fordulat, s pontosan ezek révén lesz az irodalomtudomány a saját határain túllépő episztemológiai, metodológiai kihívás. Ezek a fordulatok a korábbi pozitívista szemléletű, genetikus-filológiai vizsgálódásoktól való eltávolodást jelenti. (3)

Ennek az eltávolodásnak az első képviselői az orosz formalisták, akik gyakorlatilag az önálló irodalomtudomány úttörői voltak. Meglátásaikat azonban általában mára már túlhaladottnak, „kevésnek” is tekintik (vesd össze: Jefferson és Robey, 2003). A mai napig (tovább) él viszont a 20. századi irodalomelméletek másik nagy vonulata, az irodalmon messze túlmutató strukturalizmus. Ez utóbbi kiindulópontja és alapja Saussure elmélete, amely a már említett nyelvi fordulat egyik legnagyobb megtermékenyítője.

A saussure-i nyelvelmélet meghatározó volt az egész 20. században, mára pedig beépült a kanonizált középiskolai nyelvtanításba is. Saussure a korábbi történeti kutatásokkal szemben a nyelv szinkron vizsgálatára irányította a figyelmet. A nyelvet jelek rendszereként írja le. Ezek a jelek önkényesek és differenciálisak. Ez a felismerés egyrészt azt hozza magával, hogy a nyelvre többé nem tekinthetünk úgy, mint a valóság tükrözésére: a jelek a jelölők és

meg azáltal, hogy a gondolatok és hangok kusza kötegét artikulálják; másrészt hogy a nyelvi elemeket egymástól való különbözőségük alapján azonosíthatjuk, és a nyelv tanulmányozásában a jelek kapcsolódása, rendszerben elfoglalt helye kap központi szerepet.

A strukturalisták a nyelvi jelek rendszereként tanulmányozzák a szövegeket, túllépve ezzel a formalistáknál oly lényeges „irodalmi” és „nem irodalmi” szöveg megkülönböztetésen. A francia strukturalizmus pedig eleve az emberi jelenségek, a kultúra világára alkalmazza a saussure-i szemiólogiát: abból kiindulva, hogy minden kultúra jelekből áll, és azok rendszerét, struktúráit kell tehát tanulmányozni. Maga a strukturalista „isko-

la” korántsem egységes, számos irányzata, formája van. A fenti alapgondolat és a tanulmányozásnak egy sajátos, jelekben, struktúrákban gondolkodó módja az, ami mindezekben közös.

A strukturalizmus hamar utat nyit a posztstrukturalizmusnak, amely tovább viszi, úgy is mondhatjuk: következetesen a végsőig elviszi „a referencialitás eltörlése” saussure-i alapgondolatának következményeit. A posztstrukturalizmus alapvetően a strukturalizmusból indul. Többen vannak, akiknek korábbi műveit strukturalistának, a későbbieket posztstrukturalistának címkézik. Nem is mindig egyértelmű, hogy hová sorolható egy-egy szöveg. Barthes az egyik ilyen elméletalkotó, akinek az *S/Z (Barthes, 1997)* című művét határon állónak szokták tekinteni, viszont elég egyértelműen a posztstrukturalista kategóriába tartozónak vélik *A szöveg öröme (Barthes, 1996)* című írását. Ebben Barthes a szöveget helyezi középpontba a mű helyett. Ez az elmozdulás nagyon lényeges lépése a posztstrukturalizmusnak. A szöveg textus, szöftes, amelynek alapvető pluralitással rendelkezik, és mindig más szövegekkel van kapcsolatban, de többé már nem a filológiai lezármazás értelmében, hanem mert állandó, idézőjel nélküli idézetek alkotják. Ez az intertextualitás jelensége. A szöveg keresztülvág a műveken, és a szerzője sem bír felette autoritással, csak mintegy – ahogy Barthes mondja – vendégként térhet vissza. Nem kíván meg tiszteletet, mint a mű, ezért széthúzható. A szöveg középpont nélküli, a jelölők vég nélküli játéka jellemzi, sőt maga is játék: az olvasó mint egy partitúrát játssza. Így eltörlődik az írás és az olvasás távolsága is.

Posztstrukturalistának szokták tekinteni (főleg a kései) Foucault-t (1990, 1996, 2000, 2001, 2004) is, aki a mára már közhelyszerűvé vált ’diskurzusok’ fogalmát használja. Ezek „beszédmódok”, „megnyilatkozások”, melyek ott vannak a társadalmi intézményrendszerek alakulásának gyökereinél, és mintegy ezekből épül fel a történelem, egészen az aktuális folyamatokig, kijelentésekig. Foucault munkáiban valamiféle „történész dekonstruktorként” (4) a történelem partikuláris dokumentumait elemzi, illetve az intézményrendszerek kialakulásának diszkurzív gyökereire kérdez rá, kimutatva és lebontva a hatalmi működéseket. Poszthumanistaként az isten halála után az ember haláláról beszél, akit valójában a diskurzusok konstituálnak (Foucault, 2000).

A posztstrukturalizmus egyik legnagyobb hatású irányzata napjainkban kétségtelenül a sokat emlegetett, kedvelt és támadott dekonstrukció. Mielőtt azonban ennek részletesebb ismertetésébe fognék, mindenképpen említést kell tenni az irodalomtudomány másik (mondhatni szinte versengő) irányzatáról, a hermeneutikáról, amely ugyan szintén kapcsolódik a nyelvi fordulathoz, de alapvetően más utat jár, mint a (poszt)strukturalista kritika.

Az értelmezés tudománya nagyon régi múltra tekint vissza, mégis a 20. században nyert meghatározó filozófiai jelentőséget a hermeneutika. Heidegger (2004) teremti meg ennek alapját, mivel szembehelyezkedve a szubjektivitástól elhatárolódní igyekvő felvilágosodással, az emberi lét alapvető tényezőjének teszi meg a megértés, értelmezés mozzanatát. Ennek legteljesebb végiggondolása azonban az ő nyomdokain járó Gadamer érdeme. Alapművében (Gadamer, 1984) nem egyszerűen egy értelmezésmódszertani értekezést akar adni, hanem arra vállalkozik, hogy az igazságra, annak megismerésére vonatkozó kérdést írja újra a művészeti és történelmi tapasztalat felől. A hermeneutika tehát filozófiává válik, és nem csupán mesterség nála. Heideggert követve kiemeli a megértés történetiségét és előzetesség-struktúráját. Az értelmezés folyamatába mindig prekoncepciókkal lépünk be, amelyek a hagyomány részei, amelyhez tartozunk, és amiből nem tudunk kívül helyezkedni. A kérdéseinket is már eleve meghatározza a hatástörténet, amivel számolnunk kell. Nincs hagyománytól, hatástörténettől független megértés. A prekoncepciók nem kikerülendő és kikerülhető mozzanatok, hanem az értelmezés részei. Átértelmezve a hermeneutikai kört, Gadamer azt a hagyomány és az abból kiinduló, de egyben azt aktívan alakító, értelmező mozgásának körkörös egymásba játszása-ként írja le. Ez nem lezárható folyamat, nincs végleges értelmezés. A megértés nála –

folytatva a hermeneutikai hagyományt – mindig összekapcsolódás, dialógus, amelyben az ismerőség és idegenség kettőssége rejlik. A hagyományba ágyazott szöveg és a jelen azonban csak látszólag két teljesen elkülönülő és összekapcsolandó horizont. Sem a 'jelen', sem a 'történeti' horizontja nem létezik külön. A megértésről mégis mint horizontösszeolvadásról beszél Gadamer a meglevő feszültség miatt: a jelen másságának tapasztalata miatt, melyet a hermeneutika kibont, vállal, de rögtön újból egyesíti is a két horizontot, mintegy megszüntetve a történetit. Látszik ebből, hogy a sokszor elhanyagolt applikáció, alkalmazás mozzanata kap elsődleges szerepet elméletében. A megértés ugyanis mindig önmegértés, önmagunkra rákérdezés is egyben, és így a saját létünk újraértelmezése.

Bár a dekonstrukciót a hermeneutika melletti, sőt azzal szembeni irányzatnak szokták tekinteni, lehetséges olyan értelmezés is, amely azt a hermeneutika radikalizálódásaként írja le (*Caputo*, 1996a). Különösen, ha Caputóval a hermeneutikát a következőképpen határozzuk meg: „...az élet eredendő nehézségéhez való ragaszkodás kísérlete, a metafizikával való elárulása helyett.” (1996a, 13.) Ennek folytatója a hermeneutikát a szakadék szélére sodró (*Caputo*, 1996a, 18.) Derrida és a dekonstrukció.

A dekonstrukció

Lehetetlen vállalkozásnak tűnik a dekonstrukcióról valamiféle átfogó összefoglalót írni, hiszen egy olyan irányzatról van szó, amely inkább rákérdezés, mint kategóriák mentén körülhatárolható elmélet. Nem új filozófiai programról, új világrépről van szó, ahogy Caputo (1996b, 23.) egy másik tanulmányában írja: „A dekonstrukció nem kívánja magát a legújabb metafizikaként felállítani, hogy aztán beletelepedhessünk. Éppen ellenkezőleg: ki akar minket vágni a hóra, meg akar minket fosztani a filozófia kényelmétől, kedvét leli az egész remegésben, vissza akarja állítani a dolgok nehézségét.” Mindennek ellenére megkísérlek egyfajta összefoglalást írni – elsősorban Derrida szövegeire fókuszálva –, ahogy ezt mások is megteszik (például Orbán, 1994; Culler, 1997), tudva, hogy a mélyen gyökerező metafizikai és strukturalista hagyományt nem lehet egészen kiiktatni, és jelezve, hogy a dekonstrukció a szövegekre rákérdezésben él, ez pedig csupán csonka elemzés lesz.

A dekonstrukció tehát nem egy diszciplína (5), ahogy Derrida mondja egy Orbán Jolán (1994, 47.) által idézett beszélgetésben: „Nem filozófia, kérdések a filozófiához.” A jól definiált tudásra kérdez rá, ahhoz intéz kérdést; de nem ellendefiníciót ad, és nem is egy újfajta metodológiát akar teremteni, hanem épp a végérvényes metodikákat, a definiálhatóságot, a nyelvek teremthetőségét vonja kétségbe. (6) A modern nyugati tudomány és metafizika központosító, általánosító, integráló jellegével szemben egyfajta differenciáló gondolkodásmódot képvisel. Az átmenet, a pillanat, a jelenlét kezünk közül kicsúszó hiányára, a jelenlét és hiány egymásba játszására fókuszál. Míg a strukturalizmus logikailag koherens, leírható rendszereket feltételez, addig a posztstrukturalista dekonstrukció úgy véli, a játék kikezdi a struktúrát. Derrida (1994) a struktúra strukturalitására, így középpont-nélküliségére hívja fel a figyelmet.

Míg az egész nyugati filozófiát meghatározta az a feltételezés, hogy a jelentés adott, megragadható, mintegy jelen van, addig Derrida (1991, 1998) következetesen végigviszi Saussure elgondolását, aki a nyelvet különbségek rendszereként írja le. A jel a másokkal való különbözőségében létezik, és így valójában nem mondható, hogy jelenvalóvá tesz egy jelentést. A különbségek játékában semmi sincs közvetlenül jelen. A jel valójában nyom, nincs egyértelmű referencialitása. A jelölőnek a különbségek e rendszerében tehát nincs egy megragadható jelöltje, hanem csak utal egy további jelölőre. Így a jelentés valójában elcsúszik a jelölők játékán a végtelenbe, elhalasztódik anélkül, hogy kijelölhetnének egy középpontot. Ez a disszemináció. A metafizikai hagyomány platóni gyökerű

hamis jelenlét-illúziója többek között abból ered Derrida szerint, hogy a beszéddel szemben az írást másodlagosnak tekintették. A platóni „fonocentrizmus” a beszédet úgy mutatja be (*Derrida*, 1991), mint ami mintegy közvetlenül ragadhatja meg a jelentést, szemben az írással. Derrida kimutatja Platón érvelésének önellentmondását, és az írás elsődlegességét állítja. Az írás nem a beszéd megjelenítése.

A fonocentrizmussal szorosan összefonódik a „logocentrizmus”, amely az alap(vető) ként elgondolt jelentést (logoszt) keresi. A metafizika próbálkozásaiban mindig az alapvetőt, központit keresi, s így az olyan hagyományos oppozíciókban, mint lélek/test, természet/kultúra, transzcendentális/empirikus, szó szerinti/metaforikus, jelentés/forma stb. az egyik fogalom prioritását tételezi fel: az egyik a logoszhoz tartozik, a másik származék vagy tagadás, mindenesetre alacsonyabb rendű (*Culler*, 1997). A dekonstrukció pontosan ezeket a hagyományos metafizikai hierarchikus oppozíciókat akarja dekonstruálni, miközben tudatában van annak, hogy mennyire meghatározó ez a logocentrikus nyelvezet a nyugati filozófiában, amelyből nem tudjuk egészen kivonni magunkat.

Derrida számos filozófust újraolvas-újraír. Fő fogalmai ezen újraolvasások kapcsán tűnnek fel. Austin beszédaktus-elméletét írja például újra (*Culler*, 1997) (7), amikor követi Austint a performativitás elsődlegességének állításában: valójában minden állítás performatív, de lebontja a komoly és komolytalan állítások austinii megkülönböztetését. Austin és Searle érvelése szerint a komolytalan (például színlelt vagy fiktív) performatívumok úgy jöhetnek létre, hogy vannak „komoly”, valóságos, ismételhető, idézhető, iterábilis formulák. Derrida azonban megfordítja ezt a viszonyt, és azt mondja, hogy épp a „komolytalan” iterábilis állítások ismétlései, speciális esetei a „komolyak”. Ez a messzire ható fölvetés azt is magával hozza, hogy nem beszélhetünk az eredetiről és utánezetairől hierarchikus módon (egy újabb lebontandó oppozíció tehát), sőt épp az utánezetek, paródiák, torzítások teszik lehetővé, hogy valami eredetként határozódjon meg az iterabilitás révén. Továbbá Derrida Austin-kritikájában a szándék révén uralkodó jelentésképződést is lebontja, és kimutatja, hogy a jelentés kontextuális tényezőktől függ, a kontextus azonban kimeríthetetlen, uralkodatlan.

Derrida tehát szövegeket elemez, azok feszültségpontjait, oltványait tárja fel, miközben maga is az oltás műveletével hoz létre oltványokat: túlbujánzó, illeszkedő elágazásokat (*Derrida*, 1998). Lebontja a szövegeket, és újraépíti, a tematikus állításaival szemben, épp a szöveg felhasználásával, annak retorikai olvasatát adja. Értelmezés helyett olvasásról beszél.

Itt fontos egy olyan oppozíció lebontásáról említést tenni, amely az episztemológiai kérdésföltevés számára különösen kiemelkedő. Harold Bloom (idézi: *Culler*, 1997) dekonstruálja az olvasás-félreolvasás, a megértés-félreértés hierarchikus szembenállítást azzal, hogy kijelenti: minden olvasás félreolvasás. A megértés valójában a félreértés egy formája, hiszen nincs valami eredeti, megértendő és megértett, és minden olvasat egyoldalú, nincs „totális olvasás”. Ez természetesen azt jelenti, hogy az intézmények által szavatolt jelentésfogalmak, a „megértés, hiteles értelmezés” tekintélye megkérdőjeleződik. A dekonstrukció vállalja ezt, és bátran kérdez rá intézményrendszerünkre. Ezzel lesz tudományos szempontból is forradalmi, ha ezt a marxisták nem is ismerik el.

Amiről még e csonka és lehetetlen bemutatásban szót kell ejteni, az a relativizmus vádja a dekonstrukcióval szemben. Számosan kritizálják és támadják a dekonstrukciót, és az egyik legfontosabb vád a relativizmusé, illetve a szövegközpontúságé. Derrida elhíresült mondata („Il n’y a pas de hors-text.”), ahogy Orbán Jolán (1994) rámutat, nem azt jelenti, mintha tagadná a szövegen kívüli világot. Egyszerűen Derrida egy olvasó-író, aki a végéskig komolyan veszi a szövegek szövegiségét, és nem lép túl textuális kompetenciáján. Az ő feladata a szövegek elemzése, oltása, újraolvasása-írása. Másrészt a szövegen kívüliség tagadása azt jelenti: minden ’valóságos’ (társadalmi, történeti folyamatok) az „általános szöveg” része, vagyis elválaszthatatlan a jelentésképződés diszkurzív struktúráitól, szá-

munkra pedig csakis szövegben adott, amikor beszélünk, írunk róla stb. S nem arról van szó, hogy a szöveget megelőzi valami (élmény, valóság stb.), amiből az származik. Ugyanakkor van valami a szövegen kívül, az van igazán, csak a világ és az azt leképező szöveg oppozíciója nem tartható. Nem is az igazság fogalmának tagadásáról van szó, ahogy Barbara Johnson kifejti (idézi: Culler, 1997), hanem az önmagát helyesnek tekintő olvasat vakságaira mutat rá a dekonstrukció, miközben elismeri, hogy nem lehet egykönnyen megelőzni az igazság fogalmát. „Még ha az igazság csupán a hatalom akarásának fantáziaképe is, *valami* továbbra is jelzi azt a pontot, ahonnan a nemén parancsai hallatják hangjukat.” (idézi: Culler, 1997, 255., kiemelés a szövegben).

A dekonstrukciónak nincs természetesen szisztematikus episztemológiai programja, vagy akár alternatívája. Viszont ahogy a filozófiának kérdéseket tesz fel, úgy az episztemológiának és általában a tudományoknak, a nyugati tudományosságnak is. A derridai inverziók közül az egyik legalapvetőbb (amely ott van mindegyik másik mögött) a tudományokban oly fontos ok-okozat oppozíció dekonstruálása. Valójában az okozat az eredeti, és az ok a származtatott – állítja Derrida Nietzsche nyomán, aki retorikai műveltenek véli ezt a kapcsolatot (erről lásd: Culler, 1997). Nem Hume szkepticizmusa él itt azonban tovább, mert az inverzió a megtartás-eltörlés kettős gesztusában jön létre. Talán itt tapintható ki leginkább a dekonstrukciónak ez a sajátossága, ami episztemológiájának, vagy a hozzá köthető episztemológiai nézőpontnak is kulcsmozzanata. A dekonstrukció alkalmazza azokat a fogalmakat, amelyeket lebont, s így a kritikus nem az eltávolodás, hanem a „tarthatatlan involválódás” pozíciójába kerül, megerősítve a fogalmakat, s mégis megvonva tőlük a szigorú igazolás lehetőségét (vesd össze: Culler, 1997).

A tudományos szövegek ugyan a „klasszikus” dekonstrukciós „elemzéseknek” nem tárgyai, de a dekonstrukció megjelenik számos tudományban, felteszi a maga kérdéseit, és a kutatások kezdik komolyan venni a szövegiséget, valamint a középpont, a jelentés elcsúszását. A pszichológiában, közgazdaságtudományban, pedagógiában találkozunk a dekonstrukciós megközelítéssel. Mindenképpen megemlítendő ezen a ponton, hogyan jelenik meg a dekonstrukció a neveléstudományban. Az angol nyelvű szakirodalomra támaszkodva elmondható, hogy semmiképpen nincs szó arról, hogy ez mainstream irányzat lenne a pedagógiában, de a magyar kutatásokkal ellentétben kiemelkedő helye van e megközelítésnek a külföldi (angol nyelvű) publikációkban (vesd össze: Trifonas, 2003; Lather, 2003; Peters, 2003; Biesta és Egéa-Kuehne, 2001; Blake és mtsai, 1998). A modernitáshoz alapvetően kötődő pedagógia újraolvasásáról és újraírásáról van szó, anélkül azonban, hogy ez valamiféle teljes eltörlés lenne, a nevelés kérdésének kiiktatása. Épp ellenkezőleg: termékeny újraírás ez, mely a hagyományos fogalmak kikezdése által kínálja a megújulás lehetőségét a pedagógia számára. Egy új etika körvonalai jelennek meg az írásokban: a fix struktúrák, sztenderdek visszautasításának, az ítélkezés elítélésének, a le nem zárható jelentésadásnak és főleg a felelősségnek az etikája. A nevelt és a nevelő nem világosan meghatározható s persze kontrollálható szubjektumok többé, hanem „folyamatban lévők”, újraíró újraírók. A nevelés (oktatás, tanárképzés, tanárrá válás, tananyagok stb.) szintén a folyamat, az átmenetiség és (inter)textualitás koncepciói mentén „íródnak el”. A pedagógia mindig is írás volt, és folyamat, a tematizálás, tudománnyá válás során vált struktúrává és sztenderddé, a dekonstrukció, mely maga is a szöveg pedagógiája (Trifonas, 2003), ezért talán olvasható úgy is, mint ami a pedagógiát visszahelyezi a maga soha nem meghatározható helyére.

A posztstrukturalizmus és posztmodernizmus marxista kritikája

Az újmarxista kritikai irányzat alapvetően kétféle pozíciót vett fel a posztstrukturalista, posztmodernista, dekonstrukciós episztemológiákkal szemben: egy dialogikus és egy mereven elutasítót. A disszertációm (Mészáros, 2009) meghatározza a kritikai pedagó-

gia irányzata, s ezért ebben a részben e megközelítés kiemelkedő elméletalkotói esetében mutatom be ezt a két pozíciót, amelyek egyben kronológiailag is elkülöníthetők.

Giroux és McLaren a '90-es évek végéig inkább a párbeszéd jegyében közeledtek a posztmodern episztemológiákhoz. Sokmindent felhasználtak a már idézett szerzők meg-látásaiból szövegekben, különösen az interpretativitás iránti nyitottság érzékelhető. Osztottak a modernitásbeli illúziók lebontásának projektjében is a posztmodernizmussal. Úgy is mondhatnánk: egy „alternatív” posztmodern diskurzus kialakítását tűzték ki célul: például posztmodern pedagógia (Aronowitz és Giroux, 1985), ellenálló vagy kritikai posztmodernizmus (McLaren, 1995), határpedagógia (Giroux, 1993), amelyekben jelen vannak a textuális és feminista kritika diskurzusának fő elemei, mint a modernitás narratíváinak lebontása vagy a diskurzusok konstruálódási folyamataira való odafigyelés. Ez az alternatív beszédmód teszi lehetővé, hogy a kritikai pedagógia valóban emancipatorikus pedagógiai diskurzus tudjon maradni, de egyben rákérdezzen a pedagógia mint tudomány és mint cselekvés konstruáló narratíváira is. Ez az, amit a domináns, inkább még a modernitáshoz kötődő nevelési elméletek nem tesznek meg (Giroux, 1998).

Ebben a párbeszédés hozzáállásban is jelen van azonban a kritika, ahogyan ezt már korábbi tanulmányomban bemutattam (Mészáros, 2005). Az újmarxista elmélet túl is akar lépni a posztmodernizmuson: úgy véli, többet mond annál. A kritikai pedagógia kifogásolja ugyanis, hogy a posztmodern szövegek megmaradnak a textuális analízisnél. McLaren (1995) játékos ('ludic') vagy fantom-, kísérteti ('spectral') posztmodernizmusnak nevezi a dekonstrukciós gondolkodás- és beszédmódot, jelezve e kifejezésekkel ennek „elégtelenségét”. A kritikai pedagógiát művelő szerzők már ebben az időszakban úgy vélik, a totalitás minden formáját elvető, csak „széttöredezetten olvasó” posztmodernizmus nagyon nehezzé teszi általában az emancipációs és etikai diskurzusok legitimitációját (Apple, 1997; Giroux, 1988a, 1988b; McLaren, 1995, 2003).

A '90-es évek végétől határozott eltolódás következik be mindkét kiemelt szerző munkásságában. Giroux-nál ez jóval kevésbé látványos. Új műveiben (például Giroux, 2003) a textuális kritikától való elszakadás érhető tetten, és a konkrét politikai helyzet elemzésének középpontba helyezése, ami nyilvánvalóan köszönhető a megváltozott amerikai helyzetnek is. McLaren azonban nagyon világosan vált (McLaren, 2005; McLaren és Farahmandpur, 2005). Többé már nem újmarxistaként, hanem marxista-leninistaként határozza meg magát, és az angol marxisták táborához csatlakozva nagyon kemény támadást indít a posztmodernizmus ellen (vesd össze: Hill, 2003). A magukat marxistának (marxista-leninistának) valló értelmiségiek világszerte hasonlóképpen reagálnak manapság a posztmodernizmus térnyerésére (Callinicos, 1989). Úgy vélik, hogy akadémiai körökben ez lett az uralkodó nézőpont, és ez igaz a neveléstudományra is. Ez a hegemonia pedig rendkívül ártalmas, mert például Rikowski és McLaren szerint (2003, 3.): „A posztmodernizmus akadályozza radikális és nyitott perspektívák kialakulását, amelyek kihívást jelentenének az egyenlőtlenségekkel és a tőke uralmának a

Rendkívül veszélyesnek gondolom a dekonstrukciót, ha akadémiai várába burkolózva elfeledkezik az elnyomottakról, az intézményes, strukturális elnyomás alatt görnyedőkről, a valóságos, húsba vágó szenvedésről, a gazdasági alapról, de rendkívül veszélyesnek tartom a marxizmust is, ha visszatér egy egyértelmű jelentéstulajdonító, hegemon diskurzus hagyományához, s nem hagyja, hogy a szövegeit, elképzelt vagy megvalósított forradalmi intézményrendszerét kikezdjék, kérdéseikkel hívják ki.

társadalmi élet minden területén végbemenő elmélyülésével szemben.” A dekonstrukciós kritika aláassa a reményt egy jobb jövőben, a felvilágosodás racionális projektjét, szkeptikus, kritikus, relativista és bevallott szándékai ellenére az új konzervativizmus támogatója lesz. Így valójában a tőke uralmának növekedését segíti elő. A különbségek, a töredezettség hangsúlyozásával, és az „éteri” textuális, diszkurzív kritikával szemben ugyanis inkább az összefogásra, egységes fellépésre, a valóságos politikai ellenállásra van szükség – vallják a marxista kritikusok. Kiténik, hogy a posztmodernizmus negatív értékelésének van egy világosan pragmatikus-praktikus oldala: a mélyülő igazságtalanságok korában a „játékoság”, a megkérdőjelezés nem hasznos stratégia; és a tőke globális, ragadozó térhódításában rendkívül aktuálissá válik a visszatérés egy hagyományosabb, radikálisabb marxista elemzéshez. Ez a visszatérés – amely világosan kifejezésre jut McLaren műveiben – hozza magával a radikális szembenállást a reakciónak tekintett „poszt” megközelítéssel. Egy a felvilágosodáshoz kötődő, strukturalista irányzat állítja itt magát szembe egy ezeken túllépővel. A posztmodernizmus-ellenes szövegekben azonban nemcsak a kritika jelenik meg, hanem kirajzolódik egy lehetséges marxista episztemológia is.

Ez a marxista episztemológia a marxi örökség fényében egyetért azzal, hogy nem lehet az igazságot egy metafizikai, a történelmi tényezőktől független fix jelentésként elgondolni, de elutasítja azt, hogy minden igazság érvényességre tarthat számot, mert vannak igazságok, amelyek aszimmetrikus viszonyokat rejtenek. Elutasítandó a fikció és valóság különbségének elmosása is, mert a mindennapi élet materialitásának elkenését hozza magával, amely akadályozza a harcot az igazságtalansággal szemben, akárcsak a töredezett, partikuláris, lokális igazságok kiemelése szemben az egyetemessel, pont ma, amikor a nemzetközi kapitalizmus imperializmusával szemben egységes, globális fellépésre lenne szükség. McLaren és Farahmandpur egy másik szerzőt idéznek (*Ebert*, 1996; idézi *McLaren és Farahmandpur*, 2005), aki mind a metafizikai, mind a posztmodern nyelv-játékok igazságfogalmát elutasítja, és azt írja, hogy az igazság a különféle dinamikus viszonyok közötti dialektikus megértés kérdése: mint az alap és felépítmény, az ideológia és a termelőerők, termelési viszonyok működése közötti kapcsolat. Középponti e dialektikus tudásban az ideológiakritika, amely segít az osztálytudat kialakításában.

Ez a marxista episztemológia tehát visszatér a tőke, a kizsákmányolás, az alap és felépítmény, az ideológia, az imperializmus, az osztály hagyományos marxi fogalmihoz. Módszertanilag pedig – amint az látszik például McLaren új köteteiben (*McLaren*, 2005; *McLaren és Farahmandpur*, 2005) és az internetes *The Journal for Critical Education Policy Studies* tanulmányaiban – átfogó társadalmi-politikai elemzéseket kínál a jelenlegi helyzetről, ezzel kívánva elérni a célt, hogy felrázzák az embereket, az elnyomottakat, s a tőke és a neoliberális gyakorlat elleni politikai aktivitás felé mozgítsák őket, hiszen nem csak diszkurzív, de valóban strukturális, forradalmi változásokra van szükség (*McLaren és Farahmandpur*, 2005).

Ezen a ponton érdemes megemlíteni, hogy a marxi értelmezés (s az ebből következő episztemológia) szemlélhető úgyis, mint egy paradigmaticus váltás a dolgok elemző megértésében, tehát a tudományos megértésben. Először Althusser (1968) beszéli így el Marx gondolatait: értelmezésében eltörlődik a marxi szubjektum-objektum szembenállás. Nemrégiben pedig Allman, McLaren és Rikowski (2005) építik fel mint új episztemológiát a dialektikus filozófia és társadalomelemzés „történetét”. Elbeszélésük szerint Marx a kategorikus, eredményekben gondolkodás helyett egy mélyebb elemzést kínál. Az első (kategorikus) gondolkodásmód valójában az interakcióból származó eredményentításokat veszi figyelembe (vagyis a jelenségeket külső kapcsolatukban vizsgálja), a második, Marx által kínált megközelítés viszont az eredetnél lévő dolgokat tárja fel, melyek nem izoláltak, hanem kapcsolatban léteznek: ez a belső viszonyok vizsgálata. Ez utóbbi kapcsolaton alapuló megértésmód nagyobb reflexív, kritikai és elméleti erőfeszí-

tést kíván. Ennek egyik kiváló példája a munka és tőke viszonyának feltárása és ezen keresztül a kapitalizmus természetének elemzése Marxnál.

A két irányzat „vitája” kapcsán elgondolkodtató egyrészt, hogy a posztstrukturalista szerzők vajon valóban számolnak-e a marxista kihívással, megkérdőjelezzék-e, tevékenységüknek milyen a társadalmi megtermékenyítő ereje, másrészt azonban azt is, hogy a posztstrukturalizmus marxista kritikája vajon valóban megértette-e a dekonstrukciós kritika lényegét. Meglátásom szerint a szövegiségre való radikális rákérdezés kikerülhetetlenül fontos egy „materiálisan” igazságtalan világban is, és nem hozza magával feltétlenül a teljes szkepticizmust, relativizmust, reménytelenséget. A talán mindkét oldal által vallott összemérhetetlenséggel szemben én sokkal építőbbnek látok egy olyan körkörös narratívát, amely a strukturalista marxizmust és más irányzatokat lebontó, mégis a strukturalizmushoz kötődő dekonstrukcióról szól, amit aztán szintén dekonstruál egy a valós igazságtalanságokra, strukturális problémákra figyelő marxizmus, de ez utóbbi a dekonstrukciót mintegy megtartva lép túl rajta, nyitva aztán egy további dekonstrukcióra. Úgy is mondhatom, hogy rendkívül veszélyesnek gondolom a dekonstrukciót, ha akadémiai várába burkolózva elfeledkezik az elnyomottakról, az intézményes, strukturális elnyomás alatt görnyedőkről, a valóságos, húsba vágó szenvedésről, a gazdasági alapról, de rendkívül veszélyesnek tartom a marxizmust is, ha visszatér egy egyértelmű jelentéstulajdonító, hegemon diskurzus hagyományához, s nem hagyja, hogy a szövegeit, elképzelt vagy megvalósított forradalmi intézményrendszerét kikezdjék, kérdésekkel ostromolják.

A narratív fordulat

Az episztemológiai fordulatok sorában feltétlenül említést kell még tenni végül a narratív fordulatról. Ez természetesen szoros összefüggésbe hozható a nyelvi-hermeneutikai fordulattal és az irodalomtudomány kihívásával.

Magában az irodalomtudományban az utóbbi évszázadban erőteljes figyelem fordult a történetmondásra, a történeteket leíró szövegekre. A 20. században pedig kialakult ezek tanulmányozásának metodológiája, szinte önálló diszciplínája: a narratológia. Ezt jó ideig meghatározta az elbeszélés mint egyfajta rendszer értelmezése. Ezt a Currie (1998) által formalistának nevezett elméleti keretet aztán kikezdte egyik oldalán a marxista kritika, amely a szubjektumot szélesebb társadalmi kontextusába helyezte, és a narratívák mögötti ideológiák leleplezését tekintette feladatának, a másik oldalon a dekonstrukció, amely arra mutatott rá, hogy a struktúra az olvasás által jön létre, és nem valami adott, amit az olvasás kihámoz a szövegből. A narratívára már nem úgy tekintenek a posztstrukturalista és/vagy újmarxista értelmezések, mint az élet tükröződésére, hanem mint ami által az ideológiailag meghatározott szubjektum felépül. A dekonstrukció pedig lebontja az egyértelmű, lineáris, törések nélküli, a szubjektumot vagy 'igazságot' koherensen felépíteni akaró elbeszéléseket, különösen a nagy metanarratívákat, valamint a narratíva és kritika, narratíva és elmélet, fikciós és nem fikciós narratíva közötti megkülönböztetéseket. Különös figyelmet szentelnek a dekonstrukciós szövegek a kizárás narratíváira. A következetes felépülés helyett a dekonstrukció a narratív szöveg mozgásában levését állítja középpontba, a meghatározhatatlan kezdetet és véget.

Irodalomelméleti szempontból Ricoeur (1999, 1999a, 1999b, 2006) – valahol a posztmodern és formalista megközelítés közé elhelyezhető – írásai foglalnak el fontos szerepet a narratológia történetében. Szövegei túl is mutatnak azonban a pusztán irodalmi kérdéseken, és inkább filozófiai problémákhoz kapcsolódnak. Ricoeur óriási szövegeanyag újraolvasásával von párbeszédbe egymástól egészen távol álló szerzőket, s így alakít ki egy igen részletes narratológiát. Rámutat bizonyos feszültségteli paradoxonokra: mint a „dolog” és lét cselekvésként való értelmezésének lehetőségére és implikációira; a „van” kopulára mint lenni és nem lenni együttes kifejezésére („egyszer volt, hol nem

volt”); az emlékezés és felejtés kettősségére; a történelem és fikció kereszteződésére; végül az azonosság és a változékonyság összekapcsolódására az önmagasság (’ipse’) és az ugyanazonosság (’idem’) dialektikájában. Ez utóbbi kettősség vezet el narratív identitás fogalmához. Ricoeur itt kapcsolódik egy másik filozófus, MacIntyre (1999) gondolatához, aki elutasítva az én esszencialista felfogását, egy olyan etikát, új erénytant vázol föl a szétzúrt korában, amely az élet elbeszéltségre épít. Az emberi cselekedet mindig egy narratív keretben lesz érthető és beszámoltatható, vagyis etikailag „megmérhető”. Az irodalomtudományban és a filozófiában tehát előtérbe került a narrativitás kérdése, s ez nem hagyta érintetlenül a társadalomtudományokat sem. A ’narratív fordulat’ kifejezés sokkal inkább arra vonatkozik, ami ezekben a tudományokban végbement a narratívum kérdésével való találkozás nyomán. Egyrészt a szociológia, a pszichológia, a történettudomány és az antropológia elkezdett odafigyelni a történetmondásokra, szerepükre az egyén és a közösség életében, a narrative megfogalmazott igazságokra; s különösen arra, hogy mennyire alapvető, mindent átfogó antropológiai tény a történetmondás (László, 2005). Másrészt ennek nyomán általában a tudás, a tudásszerzés, tudásközvetítés narratív voltára figyeltek fel a kutatók, s így a tudomány narrativitására. Míg korábban a kategorikus, absztrakt, struktúrák mentén felépíthető tudást, igazságot magasabb rendűnek tekintették az elbeszéltségre, elbeszélésben létrejövő (ezért – szólt az érvelés – nem igazolható, a fikcióval rokon) tudásnál, igazságnál, addig a pozitívizmus hermeneutikai vagy textuális lebontásával összhangban a kutatók egy része épp az elbeszélés egyenrangúságát, sőt elsődlegességét kezdte vallani. Ebben a szemléletben egyfajta ismeretelméleti kategóriaként tekinthetünk a narratív megismerésre, a narratív igazságra. McLaren (1995) felhívja rá a figyelmet, hogy a ’narrare’: elmondani és a ’gnare’: tudni ige egyazon gyökből származik: az indoeurópai ’gna’-ból, és idézi Conquergoodot (1993), aki szerint a narratíva egy sajátos megismerési mód, mely az absztrakttól eltérő jelentést ad az emberi tapasztalatnak: cselekvő, mozgásban lévő, „rizikót hordozó” jelentést. Dhunpath (2000) a ’narradigma’ (’Narradigm’) kifejezést alkotja meg, hogy kifejezze: az ember alapvetően narratív módon tapasztalja meg és reprezentálja a világot; az életünk narratív.

A narrativitás középpontba állítása terén egyik legmesszebb Brown (1992) megy, aki szerint a narratív logika megelőzi a technikai racionalista tudományost, amely az előbbiből származik. A narratív logika univerzális, hozzátartozik az emberi lényhez. Ennek fényében arra a megállapításra jut, hogy valójában az episztemológiai fordulatok mögött narratív hagyományok közötti konfliktus rejlik, a paradigmatiszta váltások pedig nem mások, mint a kognitív tradíciók narratív logika szerinti újrainírásai. Ezt nem értelmezte így – állítja Brown – egyik tudományelmélettel foglalkozó korábbi kutató sem, mint Kuhn, Polónyi, Feyerabend.

White (1997) a történetírásban, McCloskey (2007) a közgazdaságtudományban értelmezte újra a tudományos módszertant, a diszciplínához tartozó szövegek alapvetően retorikai, metaforikus – s így narratív – természetére irányítva a figyelmet. Az akadémikus pszichológia és pedagógia ellenállóbbnak bizonyult – különösen Magyarországon – e fordulattal szemben. A pszichológiában Jerome Bruner (2005) nevével fémjelvezhető a narrativitás kérdéskörének hangsúlyos megjelenése. Ő azonban inkább a narratológia strukturalista hagyományaihoz nyúl vissza, és élesen megkülönbözteti az általa paradigmatiszta nevezett gondolkodást a narratívától. Az előbbi a matematikára és a természettudományokra jellemző okkereső, logikai érveket felsorakoztató, bejósolhatóságot és ellenőrizhetőséget hordozó megismerési és ismeretközvetítési mód, míg az utóbbi a jelentésadás-értelmezés és a szándékok keresése, a temporalitás és a nem ellenőrizhető valószínűség fogalmait mentén írható le. Egy ilyenfajta, inkább a modernhez, mint a posztmodernhez köthető óvatos „narratíva-megközelítés” jellemzi a témában publikáló magyar pszichológusokat (például *Ehmann*, 2002; *Péley*, 2002; *László*, 2005) is,

akik az elbeszélést inkább forrásként, a narrativitást módszertani szervező elvként használják, de nem azonosulnak semmiféle narratív episztemológiával, sőt az eredményeket tekintve tudományosnak (vagy úgy is mondhatnám: legtudományosabbnak) továbbra is a kvantitatív alapú elemzéseket tartják.

Ezt az éles, egyértelmű szembeállítását a narratív és paradigmaticus tudományos gondolkodás között azonban többen megkérdőjelezik. Így például kézenfekvő módon a fent bemutatott posztstrukturalista megközelítés is. Ebbe az irányba mutat Brown (1992) fent idézett gondolata a narrativitás univeralizmusáról, valamint McCloskey (2007) véleménye, aki úgy véli, hogy a közgazdaságtudomány terén még a matematikai alapú érvelés is (függvényekkel) metaforikus, irodalmi. Nagyon érdekes ezen a ponton Franco Cambi és Maria Piscitelli (2005), valamint társaik kísérlete, akik a narrativitás episztemológiai-antropológiai kritériumát és princípiumát pedagógiai, oktatási alapelvvé teszik, mely transzverzálisan átjárja az összes iskolában tanított tárgy tanítását, mindegyiket narratív módon újraírva, beleértve a természettudományokat és a matematikát is.

A pedagógiában is megjelenik tehát a narrativitás. A nemzetközi szakirodalomban szinte divattémává lett. Több folyóirat szentelt különszámot a narratíva kérdésének, s rengeteg publikáció jelenik meg a témában. (8) A narratív fordulat ígéretes perspektíva egy olyan tudományban, amely alapvetően a valamivé válásról, az ember alakulásának történetéről szól, ráadásul egy interakciós keretben (nevelő személy, intézmény, (kon)textus – nevelt). Ennek ellenére elmondható, hogy ellentmondásos a neveléstudományi közegben mind az interpretativitás, mind az ezen belül elhelyezhető narrativitás mint episztemológiai megközelítések helyzete. A (poszt)pozitivistista tudományosság – melyet olyan nemzetközi fórumok képviselnek, mint a *Learning and Instruction* folyóirat és az EARLI – nem fogadja be ezt az episztemológiai paradigmát; más közegek viszont – mint például az *International Journal of Qualitative Studies in Education* – épp az újító, az eddigi tudományosságot kikezdő kutatásokat, publikációkat bátorítják. A magyar neveléstudományban szintén kezd föltűnni a narratívák témája. Feltétlenül megemlítendő ennek kapcsán Szabolcs Éva (2004) és Golnhofer Erzsébet (*Golnhofer és Szabolcs*, 2005) neve, valamint Vámos Ágnesé (2008).

A narratíva egyfajta hívószóvá vált a társadalomtudományokban, amely a szövegek megkonstruáltságára, metaforikusságára, allegorikusságára, megszemélyesítő jellegére, fikcióhoz közel álló vagy attól nem teljesen elválasztható mivoltára hívja fel a figyelmet, szembenállásban egy logikai, pozitivistista gondolkodásmód megközelítésével. Végző soron kérdésessé válik, hogy létezhet-e a narratívától teljesen eltérő gondolkodás, vagy kimondva-kimondatlanul mindig elbeszélünk, akár a legmerevebb logikai struktúrákat használva is, mert mi, emberek, mindig a „valamivel/valakivel történik (történt) valami?” logikában értelmezzük, s nincs szöveg, amely ebből teljesen kiléphetne. Megemlítendő azonban, hogy posztstrukturalista szemszögből akár az ellenkező kérdést is föltehetjük. Ahogy megbontjuk a narratíva összes konstitutív komponensét: szereplő, idő, folyamat,

A pedagógiában is megjelenik tehát a narrativitás. A nemzetközi szakirodalomban szinte divattémává lett. Több folyóirat szentelt különszámot a narratíva kérdésének, s rengeteg publikáció jelenik meg a témában. A narratív fordulat ígéretes perspektíva egy olyan tudományban, amely alapvetően a valamivé válásról, az ember alakulásának történetéről szól, ráadásul egy interakciós keretben (nevelő személy, intézmény, (kon)textus – nevelt).

egyásra épülés stb., fölmerül a kérdés: vajon van-e narratíva, vajon nem csak mechanika van-e, a részek, és soha nem az egész. Ahhoz azonban, hogy ezt a kérdést föltegyük, egyrészt feltételeznünk kell egy megbontott narratív szerkezetet, melyet a megkérdőjelezés nem töröl el teljesen, vagy legalábbis eltörölve ír újra, másrészt paradox módon e problémafelvetéshez épp a „logikai mechanikától” idegen megközelítésre van szükségünk, a (végleges) meghatározhatóság visszautasítására, amelyet az emberi értelmező narratíva egyszerre tagad és hordoz. A narratívában veszély rejlik, amikor totalizál, ugyanakkor épp a monolit totalitás megbontásának az eszköze is lehet.

Ezen a ponton érdemes visszatérni McLaren (1995) kritikai megközelítésére a narratívával kapcsolatban. A szerző társadalmi érzékenységgel elhelyezi a kérdést a mai poszt-fordista kapitalista rendszerben, amelyben élünk, és amelyben számos narratíva létezik az emberről, haladásról, világról stb. Ezek körülvesznek minket, alakítják nevelési tevékenységeinket és történeteinket. Az identitásképzésre, és a narratívák történetiségére helyezve a hangsúlyt egy pedagógiai szempontot állít középpontba: „szükségünk van arra, hogy képesek legyünk kritikusan olvasni a narratívákat, amelyek már olvasnak minket” (McLaren, 1995, 89.). Így ír: „A narratívák segítenek bennünket, hogy reprezentáljuk a világot. Segítenek abban is, hogy emlékezzünk és egyben megfélekedezzünk a világnak mind az örömeiről, mind a borzalmáról. A narratívák strukturálják álmainkat, mítoszainkat, látomásainkat... Hozzájárulnak ahhoz, hogy megosszuk szociális valóságunkat azáltal, amit abból kizárnak és abba belefoglalnak. Egy olyan diszkurzív eszközt adnak kezünkbe, amellyel a megismerés súlyát az elmondás aktusává változtathatjuk. Egy tapasztalatot történetté átfordítani talán az emberi megértés legalapvetőbb cselekvése.” (McLaren, 92.)

Egy baloldali megközelítésben tehát a narratíva és a technikai-rationálissal szembenálló narratív diskurzus egyrészt arra szolgál, hogy a társadalmi életet egyfajta dialektikus iróniával újraértelmezze, másrészt arra, hogy az aktív szembenállás tere legyen. Megkérdőjelező, lázadó és felszabadító narratívákat kell létrehoznunk, melyek a késő-kapitalizmus piaci, fogyasztói identitásai helyett a határidentitások kialakítását teszik lehetővé. Jól kapcsolható ide Dhunpath (2000) cikke, amely a biográfiai (narratív) kutatást mint ellenkultúrát mutatja be. A tudományon belül maga az ilyen jellegű írás a szembenálló átalakítás gesztusa. E kritikai pedagógiai program az, amelyet én is magamévá teszek, nem elvetve a posztstrukturalizmus, különösen a dekonstrukció szüntelen mozgásban levését.

Jegyzet

(1) Ha már felosztásokról van szó, akkor elgondolkodhatunk egy platóni (idealista) hagyományt, melyben ott van Kant is, és egy arisztotelészi realista hagyományt, amelyben bizonyos értelemben – meglepő módon – egymás mellé helyezhetjük Aquinói Szent Tamást és a pozitivistákat.

(2) Sőt, mint láttuk, erre ráerősít Kant személyes története, s az ebből fakadó tudományfelfogás.

(3) Nem lehet nem megemlíteni ezen a ponton, hogy milyen sajnálatos: a középiskolai (sőt néhol az egyetemi) irodalomtanításban még mindig érvényesül a pozitivistá szemlélet, ami miatt a diákok és tanárok nagy része még mindig a „Mit is akart mondani a szerző?” bugyuta kérdését teszi fel, ha értelmezésről van szó.

(4) Mellözöm itt most a sokat vitatott kérdést, milyen a viszonya a dekonstrukciónak és a foucault-i újhistorizmusnak. Vessd össze: Currie, 1998, 79–91.

(5) Bár paradox (ahogy ezt a marxista és egyéb kritikusok a szemére is vetik), hogy kezd mégis egyfajta akadémiai státusú diszciplínává vagy legalábbis iskolává válni.

(6) Éppen erre hivatkozva utasítják el a dekonstrukció képviselői a fogalmi-elemző kritikákat, mert szerintük ez nem lehetséges. Koherens érvelés ez, mely az inkommezurabilitás posztmodern érvét veszi újra elő, de ugyanakkor nagyon veszélyes is, mert a dekonstrukció kritikájának elutasítása hatalmi, metakritikai pozíciót kölcsönözhet neki.

(7) Culler (1997) idézi Derrida több magyarul még meg nem jelent művét. Az összefoglalást innen vettem.

(8) Például a *Teaching and Teacher Education* 1997. évi 1. száma a narrativitásról.

Irodalom

- Allman, P. – McLaren, P. – Rikowski, G. (2005): After the box people: the labor – capital relation as class constitution and its consequences for marxist educational theory and human resistance. In McLaren, P. (2005, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York. 135–165.
- Althusser, L. (1968): *Marx – az elmélet forradalma*. Kossuth, Budapest.
- Aronowitz, S. – Giroux, H. A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University Of Minnesota Press, Minneapolis.
- Barthes, R. (1997): *S/Z*. Osiris–Gond, Budapest.
- Barthes, R. (1996): *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Budapest.
- Bhabha, H. K. (1994): *The Location of Culture*. Routledge, London.
- Biesta, G. – Egéa-Kuehne, D. (2001, szerk.): *Derrida & Education*. Routledge, London.
- Blake, N. és mtsai (1998): *Thinking Again. Education after Postmodernism*. Bergin & Garvey, Westport.
- Bourdieu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat, Budapest.
- Bruner, J. (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum, Budapest.
- Callinicos, A. (1989): *Against Postmodernism. A Marxist Critique*. Polity Press, London.
- Cambi F. – Piscitelli M. (2005, szerk.): *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Armando, Roma.
- Caputo (1996a): Az élet eredendő nehézségének vizsgálhatósága. In Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1996, szerk.): *Testes könyv I.* ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged. 13–21.
- Caputo (1996b): Hideg hermeneutika: Heidegger/Derrida. In Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1996, szerk.): *Testes könyv I.* ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged. 23–48.
- Cixous, H. (1997): A medúza nevetése. In Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1997, szerk.): *Testes könyv II.* ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged.
- Collins, H. P. (2003): Toward an afrocentric feminist epistemology. In Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford. 47–72.
- Conquergood, D. (1993): Storied worlds and the works of teaching. *Communication Education*, 42. 337–348.
- Culler, J. (1997): *Dekonstruáció. Elmélet és kritika a strukturális utána*. Osiris, Budapest.
- Currie, M. (1998): *Postmodern Narrative Theory*. Palgrave, New York.
- Csapó Benő (2002a, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2002b, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Derrida, J. (1991): *Grammatológia. Életünk – Magyar Műhely*, Budapest.
- Derrida, J. (1994): A struktúra, a jel és a játék az embertudományok diszkurzusában. *Helikon*, 1–2. 21–35.
- Derrida, J. (1998): *Disszemináció*. Jelenkor, Pécs.
- Derrida, J. (2005): *Esszé a névről*. Jelenkor, Budapest.
- Dhunpath, R. (2000): Life history methodology: „narradigm” regained. *Qualitative Studies in Education*, 5. 543–551.
- Dilthey, W. (2004): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat, Budapest.
- Ebert, T. L. (1996): *Ludic feminism and after: Postmodernism, desire and labor in late capitalism*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum, Budapest.
- Feyerabend, P. (2002): *A módszer ellen*. Atlantisz, Budapest.
- Fine, M. (1998): Working the Hyphens: Reinventing Self and Other in Qualitative Research. In Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks. 130–155.
- Foucault, M. (2004): *A boldogság története a klasszicizmus korában*. Atlantisz, Budapest.
- Foucault, M. (1966/2000): *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Osiris, Budapest.
- Foucault, M. (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz, Budapest.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest.
- Foucault, M. (1996): *A szexualitás története I. A tudás akarása*. Századvég, Budapest.
- Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.
- Giroux, H. A. (1988a): Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. *Journal of Education*, 3. 5–30.
- Giroux, H. A. (1988b): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

- Giroux, H. A. (1993): *Border Crossings. Cultural Workers in the Politics of Education*. Routledge, London.
- Giroux, H. A. (1998): Critical Pedagogy as Performative Practice. Memories of Whiteness. In: Torres, C. A. és Mitchell, Th. R. (szerk.): *Sociology of Education*. State University of New York Press, Albany. 143–154.
- Giroux, H. A. (2003): *The Abandoned Generation. Democracy Beyond the Culture of Fear*. Palgrave Macmillan, New York.
- Golnhofér Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Gramsci, A. (1970): *Filozófiai írások*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Haraway, D (2003): Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford. 21–46.
- Heidegger, M. (2004): *Lét és idő*. Osiris, Budapest.
- Hill, D. – mtsai (2003, szerk.): *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books, Oxford.
- hooks, b. (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge, London.
- Horkheimer, M. (1937/1976): Hagyományos és kritikai elmélet. In Papp Zsolt (szerk.): *Tény, érték, ideológia. A pozitivizmus-vita a nyugatnémet szociológiában*. Gondolat, Budapest. 43–116.
- Jefferson, A. – Robey, D. (2003, szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe. Összehasonlító áttekintés*. Osiris, Budapest.
- Kende Anna – Vajda Róza (2008, szerk.): *Rasszizmus a tudományban*. Napvilág, Budapest.
- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.
- Lakatos Imre (1997a): A kritika és a tudományos kutatási programok metodológiája. In Miklós Tamás (szerk.): *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*. Atlantisz, Budapest. 19–63.
- Lakatos Imre (1997b): A tudomány története és annak racionális rekonstrukciója. In Miklós Tamás (szerk.): *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*. Atlantisz, Budapest. 65–128.
- László János (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Új Mandátum, Budapest.
- Lather, P. (2003): Applied Derrida. (Mis)reading the work of mourning in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 3. 3–16.
- Lyotard, J.-F. (1993): Posztmodern állapot. In Bujalos István (1993, szerk.): *A posztmodern állapot*. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai. Századvég, Budapest. 20–87.
- MacIntyre, A. (1999): *Az erény nyomában*. Osiris, Budapest.
- McCloskey, D. (2007): A közgazdaságtan retorikája. *Replika*, 60. 67–107.
- McLaren, P. – Farahmandpur, R. (2005): *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism. A Critical Pedagogy*. Rowman and Littlefield, New York.
- McLaren, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge, New York.
- McLaren, P. (2003): Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times. Rethinking the Political Economy of Critical Education. In Darder, A., Baltodano, M. – Torres, R. D. (2003, szerk.): *The Critical Pedagogy Reader*. RoutledgeFalmer, London. 151–184.
- McLaren, P. (2005, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York.
- Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava. a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 4. 84–101.
- Mészáros György (2009): *Az ifjúsági szubkultúrák szerepe a nevelési folyamatban. Iskolai etnográfia*. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Budapest. 2009. 10. 07-i megtekintés, http://ppk.elte.hu/images/stories/_UPLOAD/DOKUMENTUMOK/Nevelestudomany_PhD/2009/meszaros_gyorgy_disszertacio_2009.pdf
- Nyíri Tamás (2003): *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Budapest.
- Orbán Jolán (1994): *Derrida írásfordulata*. Jelenkor, Pécs.
- Péley Bernadette (2002): *Rítus és történet. Beavatás és kábítószeres létezmód*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Peters, M. A. (2003): Pedagogy and the calculation of the subject. *Educational Philosophy and Theory*, 3. 59–78.
- Popper, K. (1997): *A tudományos kutatás logikája*. Európa, Budapest.
- Ricoeur, P. (2006): *Az élő metafora*. Osiris, Budapest.
- Ricoeur, P. (1999): Az én és az elbeszélte azonosság. In: Ricoeur, P. (1999a): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest. 373–411.
- Ricoeur, P. (1999a): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Ricoeur, P. (1999b): Emlékezet – felejtés – történelem. In N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (1999, szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest. 51–67.
- Rikowski, G – McLaren, P. (2003): Postmodernism in Educational Theory. In Hill, D. és mtsai (szerk.): *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books, Oxford. 3–14.

Scheurich, J. J. – Young, M. D. (1997): Coloring epistemologies. Are our research epistemologies racially biased? (An example of an archeological research) In: Scheurich, J. J. (1997a, szerk.): *Research Method in the Postmodern*. The Falmer Press, London.

Scheurich, J. J. (1997): *Research Method in the Postmodern*. The Falmer Press, London.

Sprague, J – Kobryniewicz, D. (1999): A Feminist Epistemology. In Saltzman Chafetz, J. (szerk.): *Handbook of the Sociology of Gender*. Kluwer Academic, London. 25–43.

Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 3. 27–31.

Tar Zoltán (1986): *A Frankfurti Iskola. Max Horkheimer és Theodor Adorno kritikai elmélete*. Gondolat, Budapest.

Trifonas, P. (2003): Derrida and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 3. 1–2.

Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős; a mese és pedagógiai felhasználása. *Iskolakultúra*, 1–2. 24–38.

White, H. (1997): *A történelem terhe*. Osiris–Gond, Budapest.

Wittgenstein, L. (1998): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Munkaerőpiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében

A pályaelhagyás fogalma értelmezésre szorul. E kifejezés csengése – ismereteink szerint – negatív. A mindennapi szóhasználatban e fogalom normatív, azaz egy elvárást rögzít: aki egyszer egy szakmát megtanult, az „helyezkedjen is el a szakmában”. Ha nem ez történik – kivált, ha tömegesen –, akkor ez a normatív felfogás e folyamatot kedvezőtlennek ítéli. Ennek több racionális, ökonomikus magyarázata is van. Az egyik, hogy a közpénzből finanszírozott vagy támogatott képzés nem válhat fölösleges pénzkidobássá. Másfelől a pályaelhagyás a nem megfelelő képzési kibocsátási szerkezet indikátorának is tekinthető: azért következik be, mert az érintett szakmára már vagy még nincsen szüksége a munkaerőpiacnak. (1)

Értelmezési keretek

A pályaelhagyást elsődlegesen nem azért kell problémának tekintenünk, mert így a tervezetthez képest hiány keletkezhet valamely szakmában, hanem azért, mert azt a veszélyt hordozza magában, hogy a pályaelhagyó későbbi karrierje során nem lesz képes olyan munkatevékenységet végezni, amellyel személyesen is tud azonosulni. A szakmatanulás, egy-egy szakma elsajátítása révén – függetlenül attól, hogy kék- vagy fehérgalléros szakmákról van-e szó – olyan, az azonosulás lehetőségeit magában rejtő „eszközre” tesz szert az egyén, amely hidat képez a társadalmi hasznosság, az önbecsülés és a társadalmi megbecsültség felé. Ha azt tapasztaljuk, hogy egy-egy szakma feladását követően az egyén egy másik „tudás- és képesség-csomagot” alakít ki, és ennek révén találja meg a helyét a munkaerőpiacon, akkor „csak” „korlátozott mértékű” veszteség érte a társadalmat. Ha azonban ez a „másik” nem jön létre, akkor az egyén és a társadalom vesztesége totálissá válik.

Azért is szükséges a pályaelhagyás fogalmának tisztázása, mert a rendszerváltást követően a vállalati szektorban jelentős mértékű technikai-technológiai változások mentek végbe, és a munkakörök gyakorlat- és szak tudás-igénye is megváltozott. Az új nagyvállalati technológiák működtetése már nem feltétlenül igényli a hagyományos értelemben vett, az adott szakmában oklevelet szerzett szakmunkásokat, helyettük sokszor olyan munkavégzőket választanak, akikről kipróbálás útján meggyőződnek, hogy képesek lesznek-e az adott tevékenység megtanulására és folyamatos elvégzésére, és nem a szakirányú végzettséget igazoló oklevél, hanem a tényleges munkavégző képesség, alkalmasság az alkalmazás kritériuma. Ezzel a betanított munka (ehhez kapcsolódóan pedig a pályaelhagyás) a korábbiakhoz képest egészen új jelentést nyert.

A pályaelhagyás kérdését az alábbiak miatt is érdemes megvizsgálni:

Az elmúlt évtizedben jelentős számúra duzzadt az a fiatal generáció, amely szakképzetlenül lépett ki az iskolaköteles korból. E réteg reprodukciója folyamatos.

Az elmúlt évtizedben jelentős munkaerőhiány alakult ki a kékgalléros szakmákban. Ennek ellenére csekély e hiányszakmák vonzereje, és jelentős mértékű a lemorzsolódás, valamint a pályaelhagyás.

Véleményünk szerint a magyar gazdaság elsősorban a nagy szakértelmet igénylő egyedi, kisszériás termékek előállításával foglalkozhat (na) el a mainál jövedelmezőbb pozíciót az európai és hazai gazdaságban. Ehhez jól felkészített, kékgalléros szakmunkásokra van szükség. Vagyis azon a területen kell munkaerő-fejlesztésbe fogni, ahol ma a legnagyobb hiány van, ami elől a fiatalok menekülnek, ami még azok számára sem jelent vonzerőt, akik egyébként mindenféle képzésből kimaradnak.

Ezen tényezők miatt fontos, hogy közelebbről is megismerjük és megértsük a pályaelhagyást meghatározó dimenziókat. Ezek ismeretében arra nézve vonjunk le következtetéseket, hogy mit tehetnek a szakképző intézmények a pályára lépő fiatalok „munkaerőpiaci értékének”, alkalmasságának, esélyei növelésének és ezzel együtt a foglalkoztatói igények – a munkaerő kínálat – javítása érdekében.

Általában a pályaelhagyás fogalmát a tanult szakma elhagyásával szokták azonosítani. Bár e kutatásban nem kényszerültünk a fogalom statisztikai alkalmazására, mégis megjegyezzük, hogy a tanulható szakmák túlnyomó többsége a munkakörök olykor szűkebb, máskor szélesebb skáláján alkalmazható. Vagyis ha a jelenséget mérnünk kellene, akkor azt kellene mérnünk, hogy a szakképzettséggel pályára lépő személy hasznosítja-e képzettségét, és ha igen, milyen mértékben. Végso soron a képzés akkor válik „haszontalanná”, ha ennek során a tanuló nem találja meg azt a szakmai identitását, amelynek alapján a „szakember” munkaerőpiaci pozíciót, társadalmi státust tud elfoglalni. Egy másik kérdés a munkaerőpiaci kereslet, a szakmák iránti szükséglet számítása szempontjából a szűkebb értelemben vett pályaelhagyás mértéke: ha például 50 százalékos a pályaelhagyás, akkor a képzési szükséglet megkétszereződik. A problémák megoldásának útja nem ez. Ezért kutatásunkban elsősorban azt a kérdést vizsgáljuk, hogy milyen tényezők mentén alakul ki, illetve erősíthető a szakmához való kötődés. Vagyis a nappali rendszerű szakképzésben részt vevő tanulók mit várnak a képzettség megszerzésétől, milyen mértékben valószínűsíthető, hogy ezt el is éri, milyen tényezők vonzzák a szakmához, illetve melyek taszítják őket, s a szakképzést körülvevő szereplők mit tesznek/nem tesznek azért, hogy a pályára lépők megtalálják helyüket szakmájuk munkaerőpiacán.

Szakiskolai képzés: kényszer vagy lehetőség?

Munkánk kezdetén két hipotézist fogalmaztuk meg:

(1) Minél sikeresebb a szakiskolai képzési folyamat a szakképzésbe belépő (többségében hátrányos helyzetű, korábbi iskolai pályafutása során sikertelen) fiatalok szakmai képzése, önbecsülésük helyreállítása, társadalmi-munkaerőpiaci integrációjuk megalapozása terén, annál csekélyebb lesz azok száma (aránya), akik, bár megszerezték a szakképzettséget, mégsem ennek mentén helyezkednek el a munkaerőpiacon.

(2) A pályaelhagyási szándék mértékét a releváns helyi munkaerőpiac személyessé váló érzékeltes ismerete, a képzési folyamat során kialakult kapcsolatrendszer megléte, illetve annak hiánya határozza meg.

E hipotézisek szerint az elhelyezkedést megalapozó munkaerőpiaci kapcsolatot a képzési folyamat részeként szükséges megalapozni. Ha ez nem történik meg, akkor a pályaelhagyás mértéke is magasabb. A kutatásban tehát a képzési folyamatot vizsgáltuk az oktatók, a tanulók és a munkaadók nézőpontjából. Több kérdésre is választ kerestünk: A képzési folyamatban sikerül-e helyreállítani az általános iskolai sikertelenségek miatt frusztrált tanulók önbecsülését, s ezzel befogadóképessé tenni őket? Kialakulnak-e a szakmával szembeni pozitív attitűdjeik, vannak-e sikerélményeik, és mit tekintenek annak?

A szakmához való kötődést, illetve ennek kialakulását különösen fontos tényezőnek tekintjük a szakmunkástanulók esetében, mivel többségük számára szülei, családjuk – más tanulócsoporthoz képest – kevés, gyenge támogatást tudnak nyújtani mind a tanuláshoz, mind jövőkép kialakításához s ami a legfontosabb, a társadalmi integrációhoz.

Hipotézisünk szerint, ha a diákokban kialakul a szakmájuk iránti kötődés, a pályaelhagyás esélyei csökkennek. Ez a társadalomszerkezet jövőbeni alakulása szempontjából is kulcskérdés. Ugyanis az iskolahierarchia aljára csúszott szakképzés mentőhálót

jelenthet(ne) a már leszakadt vagy ezen úton „haladó” társadalmi csoportok gyermekei számára. Végző soron ez az az „állomáshely”, ahol utoljára, még rendszerszerű, intézményesített módon, lehet valamit tenni a társadalmi leszakadás reprodukciójával szemben.

Ha összevetjük a diákok fentiekben bemutatott célrendszerét a tanárok, szakoktatók véleményével, akkor azt kell valószínűsíteniünk, hogy az oktatók igen kevésbé ismerik és értékelik a diákok többségének – egyértelműen pozitívnak tekinthető – törekvéseit. Az a meglátásunk, hogy e törekvésekre többnyire nem reflektál az oktatás. Pedig mint láttuk, az önállóságra törekvés, illetve a jól végzett munka sokuknál jelenik meg értéktényezőként. Bizton állítható, hogy léteznek olyan pedagógiai módszerek (erre a későbbiekben visszatérünk), amelyek ennek figyelembevételével képesek eredményesen megszólítani a diákokat, ha mégoly „problémásak” is. Mindezt az sem teszi indifferenssé, hogy a diákok közel ötöde szemmel láthatólag valóban motiválatlannak tűnik (bulizás, haverok preferenciája).

A szakképzésben részt vevő diákok szakmaválasztási motívumai

Fontos kérdés, hogy a szakmát választó diákok milyen szándékkal érkeznek a szakiskolákba, illetve szakközépiskolákba, milyen kép él bennük választott szakmájukkal kapcsolatban. Amennyiben e diákok saját döntésükből, érdeklődésüket követve választanak egy-egy szakmát, és a képzési folyamat során e kötődésükben megerősítik őket, akkor jó eséllyel feltételezhető, hogy a képzés befejeztével a szakmájukban helyezkednek el. Más a helyzet abban az esetben, ha a diákok csupán valamiféle kényszer (elérhető iskola, érdemjegyek ezt tették lehetővé, szülői befolyás stb.) hatására „választanak” szakmát. Ilyenkor lényegében teljes mértékben az iskola feladata az, hogy e diákok számára lehetővé tegye a korábban említett pozitív kötődés kialakulását; ha e folyamat sikertelen, okkal tekinthető a pályaelhagyáshoz vezető első lépésnek.

Kutatásunk első fázisában végzett pilot-felmérésünkben az egyik székesfehérvári TISZK-hez tartozó intézményekben megvizsgáltuk, hogy a kilencedikes szakiskolai, illetve szakközépiskolai diákok minek alapján választották szakmájukat. Eredményeink értelmében kijelenthető, a tanulók elsősorban

szüleikre támaszkodtak a pályaválasztási döntésben: az összes válaszadó 72 százaléka jelölte ezt meg indokként. A második legfontosabb tényező – messze elmaradva a szülői befolyás mögött – a saját tapasztalat, ami azt jelenti, hogy a válaszoló diák látott már választott szakmájában dolgozó szakembert: az összes válaszadó majd’ egyharmada ezt a választ (is) megjelölte. A legkevesebben a tanári befolyást említették. A nemek tekintetében lényeges eltérés alig tapasztalható: a fiúk többen nyilatkoztak közel álló

szakember befolyásáról, míg a lányok a barátok, ismerősök nagyobb befolyásáról számoltak be. Összességében a válaszok alapján elmondható, hogy a szülők és rokonok befolyása domináns e tekintetben.

Arra a kérdésre, hogy milyen nem személyes információforrások segítették a válaszolókat a szakmacsoport-választásban, a fiúk és a lányok némileg eltérő válaszokat jelöltek meg. Mindkét nem számára a legkiemelkedőbb információforrást a pályaválasztási portálok és az iskola tájékoztató füzetei jelentették, azonban míg a fiúk számára ezek kiemelkedően fontos tényezők voltak a többivel szemben, addig a lányok szinte egyenrangúan kiemelték a TV-műsorok, a magazinok és az internetes oldalak jelentőségét is. Mindenképpen figyelemreméltó – és a pályaeorientációs tevékenységek alacsony hatékonyságáról árulkodik –, hogy az üzemlátogatások és az iskola bemutató tanítása számított a legkevésbé megfelelő információforrásnak. (Ennek megítélése a két nem között azonos.) Ez nem azt jelenti, hogy ezek feltétlenül érdektelenek a számukra, vagy elkerülik a figyelmüket, sokkal inkább számuk, minőségük, esetleg irányuk nem megfelelő: az üzemlátogatásokat a diákok keveslik.

Az a tény, hogy a diákok szakmaválasztását befolyásoló tényezők közül a szülők szerepe a legbefolyásosabb, elsősorban azért problematikus, mert az elmúlt évtizedekben különösen a szakiskolákba jelentkező gyerekek szüleinek munkaerőpiaci-társadalmi tapasztalatai erősen megkoptak. Amíg korábban, a 1980-as évek végéig szinte mindvégig organikus útja volt a pályára lépést megelőző ismeretszerzésnek, amely elsősorban a munkahely és a lakóhely mainál sokkal szorosabb kapcsolatán nyugodott, addig a rendszerváltást követően a pályaeorientáció jellemzően az intézmények (általános iskolák) falai közé szorult. A helyi társadalom és a munka világa közötti kapcsolatok lényegében megszűntek. Ennek következtében az addig jól ismert és kiszámítható munkaerőpiaci viszonyok is egyik pillanatról a másikra átalakultak, és az emberek (azaz a szülők) elveszítették azon igazodási pontjaikat, amelyek alapján korábban tájékozódni tudtak a munka világában. Mindezt tetézi, hogy a jelek szerint az oktatási rendszer nem képes hatékonyan ellátni a pályaeorientáció terén reá háruló feladatokat, és nem alkalmas arra, hogy megalapozott pályaválasztási stratégiákat tárjon a diákok és szülők elé, megalapozandó a releváns szakmaválasztási döntéseket.

A diákok számára egy szakma kiválasztásakor elsősorban a magas jövedelem, az elhelyezkedési lehetőség, illetve a külföldi munkavállalás jelent kedvező kilátást. E dimenzió a válaszoló tanulók csaknem kétharmadát a közepesnél erősebben befolyásolta a választásban, csaknem egyötödükre pedig erősen hatott. Mindezt érdemes megvizsgálni a családi háttér tekintetében is. Az adatok arról árulkodnak, hogy a magasabb státus nagyobb mértékű jövőorientáltságot is takar, tehát e családok inkább mérlegelnek a szakma várható jövője, elhelyezkedési esélyei, a magasabb várható jövedelem mentén, míg az alacsonyabb státusú családok esetében ez kevésbé jellemző. Ugyan a megkérdezett tanulók mintegy fele állította azt, hogy a szakmaválasztáskor szakmai elhivatottság alapján igyekezett dönteni, de ebben az esetben is az előbbihez hasonló összefüggést találunk: a magasabb státusú háttérrel rendelkezők összetettebb képpel rendelkeznek lehetőségeikről, több szempont mentén mérlegelnek, mint az alacsonyabb státusú családok gyermekei.

Ennek ismeretében kijelenthető, hogy a tanulók egy része minden lehetséges szempont mentén mérlegelte szakma- és iskolaválasztását, míg mások a számukra vélhetőleg jegyeik alapján kijelölt pályára léptek, és emögött jól láthatóan megjelenik a családi háttér és a család társadalmi státusa.

Adataink arról is árulkodnak, hogy a szakma- és iskolaválasztást nem a racionalitás, az elhivatottság határozza meg legfőképpen, hanem vélhetőleg a család, a szülők hozzáállása, motivációja, példamutatása, tehát a családi háttér, értékrend, státus. Látható, hogy a szakiskolások érzik inkább „kényszerpályának”, nem igazi döntésnek a szakmaválasztást, mint a szakközépiskolások. A szakképzésbe kerülők nagyon nagy százaléka egy

„nehézségi erőt” követve kerül be az intézményekbe, nem pedig saját érdeklődését követve választ magának szakmát és iskolát. Ennek (is) eredménye az, hogy a szakiskolákba belépő diákokat a pedagógusok „motiválatlanoknak” tartják.

A diákok életcéljai (2)

Költői a kérdés, hogy vajon mennyire motiválatlanok a szakiskolák-szakközépiskolák diákjai. Milyen célokat fogalmaznak meg a szakmatanulással kapcsolatban? Valóban megállja a helyét a szakoktatók azon panasza, hogy „ezekkel a gyerekekkel nem lehet semmit se kezdeni”? Vannak-e olyan értékeik, amelyekre alapozva eredményesen lehet őket oktatni? Megvizsgáltuk tehát a diákok életcéljait.

„Azért tanulok, hogy legyen majd munkám” (4,3), „Arra készülök, hogy önállóan élhessek” (4,1), „Dolgozok azért, hogy magam dönthessek vásárlásaimról” (4,0): ezek a kijelentések mint életcél-megfogalmazások azt mutatják, hogy a szakmai oklevél megszerzése előtt álló tanulók az önálló egzisztencia megszerzését tartják a legfontosabbnak. Ezt mutatják a zárójelbe írt, 5-ös skálán adott pontértékek. Egységes választásról van szó: valamennyi szakmacsoport tanulóira ez az átlag jellemző (ideértve a technikusokat is). A szakiskolai diákok összetételéhez mindenképpen figyelemre méltó adalék, hogy „A rám bízott feladatokat szeretem jól elvégezni” állításra igen magas (4,2) átlagot adtak a tanulók.

Azonban vannak, akik az önálló egzisztencia megteremtésénél kicsit fontosabbnak tartják, hogy megfeleljenek szülei elvárásainak. Felismerhető az a tanulói csoport is, amely még nem beszél önálló életről, a tanulással való küzdelem köti le az erejét, no meg a szülői fenyegetettség kezelése, hiszen nap mint nap hallja, hogy azért kell küzdeni, hogy azok közé tartozhasson, akik jobban élnek („Fontos nekem, hogy szüleim elismerjenek” [4,0]; „Érzem, hogy mások jobban élnek” [3,2]).

E két csoport mellett a harmadik gyerektípus cselekedeteit a kellemes életvitel, a „haverok, buli, fanta” életeszménye rendezi: ők a „Szeretek bulizni” (3,6), „A haverjaimra hallgatok” (2,4), „Ha lehet, elmegyek otthonról” (3,5), „Kerülöm a tanulást” (2,7) állításokat értékelték a legmagasabbra.

Az önálló egzisztencia megteremtését a szakképző intézmények tanulóinak 61 százaléka, míg a szülők elvárásainak, más minták figyelembevételének fontosságát a vizsgált tanulók 22 százaléka tekinti elsődlegesnek. Mellettük azonban 18 százalékos a bulizást életcélként vagy legalábbis jelenleg belátható életüket meghatározó célként tekintő csoport nagysága. E három típus nem egyenlő arányban található az érettségig igénylő és nem igénylő szakmacsoportokban. A technikusok között magasabb értéket kapott mind az önálló egzisztencia megteremtését, mind a szülői és más elvárásoknak való megfelelést elsődlegesnek tartó célkitűzéseket követők csoportja, illetve a bulizást, a szülőktől való menekülést elsődleges célként tekintők aránya is kisebb körökben. A fentiekben bemutatott életcél-típusokba tartozásra nem ad magyarázatot a szülők iskolai végzettségéből és a tanulók lakóhelyéből gyűrt státuszváltozó. A tanulók – legalábbis e két tényező alapján kialakított – státusa nem magyarázza meg, hogy miért is választják az egyik, másik vagy éppen a harmadik életcél.

Ha összevetjük a diákok fentiekben bemutatott célrendszerét a tanárok, szakoktatók véleményével, akkor azt kell valószínűsíteniünk, hogy az oktatók igen kevéssé ismerik és értékelik a diákok többségének – egyértelműen pozitívnak tekinthető – törekvéseit. Az a meglátásunk, hogy e törekvésekre többnyire nem reflektál az oktatás. Pedig mint láttuk, az önállóságra törekvés, illetve a jól végzett munka sokuknál jelenik meg értéktényezőként. Bizton állítható, hogy léteznek olyan pedagógiai módszerek (erre a későbbiekben visszatérünk), amelyek ennek figyelembevételével képesek eredményesen megszólítani a diákokat, ha mégoly „problémás” is. Mindezt az sem teszi indifferenssé, hogy a diákok közel ötöde szemmel láthatólag valóban motiválatlannak tűnik (bulizás, haverok preferenciája).

A szakmai kötődés kialakítása

Milyen kapcsolat alakult ki a diák és a szakma között? Mi köti a tanulókat szakmájukhoz, s tanulmányaik, gyakorlati munkájuk során megszerettek-e benne valamit? Az interjúk során számtalan választ kaptunk. Voltak, akik tényleg a szakmáról kezdtek el beszélni, s a gépeket, azok használatát említették, amit meg lehet kedvelni, esetleg jól, „szakoktatói dicséretre méltóan” is lehet csinálni. Mások a munkakörülményekről, egy-egy munkatevékenységgel kapcsolatos sikereikről számoltak be, vagy éppen arról, hogy az adott munkával megbecsülést lehet kivívni. A kérdőív megszerkesztéséhez az interjúkból összegyűjtött válaszok alapján attitűd-skálákat készítettük, s ezek értékelésére kértük a megkérdezett diákokat. A kérdés a következő volt: Mit és mennyire szerettél meg a most tanult szakmádban? A kérdés megfogalmazásakor abból a feltételezésből indultunk ki, hogy amit megszeret a diák, az köti is a szakmához, és csökkenti annak elhagyásának valószínűségét.

Kérdőívünkben a szakmában végzett munka jellemzőinek értékelésére kértük a tanulókat. E munkajellemzők kiterjedtek az adott szakma technikai feltételeire, az alkalmazott gépekre, eszközökre, a munkavégzés fizikai körülményeire, a munkavégzéshez kapcsolódó társas és munkaszervezeti jellemzőkre. (Abból indultunk ki, hogy a gyakorlati munkát is végző diákok már szereztek tapasztalatokat szakmájuk vonzó és taszító jelenségiről, melyek gyengíthetik, illetve erősíthetik kötődésüket.) Az e tényezőkre adott átlagértékek az ötfokú skálán meglehetősen szűk intervallumban, 2,9 és 4,2 között mozognak. Tovább nehezíti az adatok értékelését, hogy az egyes szakmák tanulói között alig érzékelünk magyarázható különbségeket. Ezért faktoranalízist alkalmaztunk annak érdekében, hogy megtudjuk, a megkérdezettek által elvégzett értékelés-értékdadás mögött meghúzódik-e valamilyen rendezőelv. A faktorokat értékcsoportokként elnevezve jutottunk el a szakmával és annak gyakorlásával kapcsolatos értékek megragadásához.

Korábban láttuk, hogy a diákok a tanulás elsődleges céljának az önálló egzisztencia megteremtését tartják. Ez jellemző a tanulók – szakmacsoportonként eltérően – 60–70 százalékára. Most láthatjuk, hogy ezt a célt miként kötik össze a jövőbeli munkával, ahol a tanulók technikai-társadalmi közegbe helyezik magukat, s a pontszámokkal az egyes elemek súlyát, fontosságát is megjelölik. A sikerorientáltság, a szakmai kihívás, amely során az erő, a kitartás és a találékonyság vezet a munka eredményéhez, kapta a legmagasabb pontszámot. Pozitív kamaszos életszemlélet, „erőfitogtatás” jelenik itt meg. Fontos tulajdonságok, amelyekre nemcsak oktatást, hanem pedagógiai programot is lehet építeni, ha felismerik ezt a sok iskolában, sok oktató előtt rejtve maradó értéket. Ezt követi a státusz-biztonságra való törekvés az előbbihez hasonló mértékű „támogatottsága”, amely arra a bizodalomra épül, hogy a szakma gyakorlásával, valaminek a létrehozásával a munkaszervezetten belül és azon kívül társadalmi megbecsülés és tisztességes megélhetést biztosító jövedelem jár.

A következő három értékcsoporthoz, amelyeket a tanulók a munkában keresnek, így „a magának való önépítés”, „az öntörvényű munkavégzés” és „a számítógép-rajongás” köré szervezett sajátos magányosságnak az előzőknél csekélyebb a támogatottsága, de mint látni fogjuk, az ilyen fajta beállítódottság elterjedtsége nem jelentéktelen.

Annak függvényében, hogy a diákok mely értékcsoporthoz adták a legmagasabb pontszámot, kialakítottuk a szakmai kötődés típusait. Eszerint a diákok egyötöde a szakmát, a munkát önmaga építésére, kipróbálására „használja”. Egyhetedük a szakmát, a munkát a társadalmi státusteremtés eszközeként tekinti. Közel 15 százalékuk értékrendje szerint a szakma egyenlő a technika világával, annak aktív használatával. Másik közel 15 százalékuk számára a szakma azzal a szűkebb társadalommal egyenlő, amelyben azt gyakorolni lehet: a hangsúly ez esetben a munkavégzés emberi környezetén van. E négy csoportot, amely együttvéve a diákok kétharmadát jelenti, olyanoknak tekintjük, akik – érték-

rendjük alapján – jó úton vannak ahhoz, hogy megtalálják a helyüket a tevékenykedő-termelő társadalomban. Azonban a diákok egyharmada még nem jutott el ide. Jól ismerjük ezt a gyerektípust: „pöszmög” valamivel, hobbijának él, tán kissé öntörvényű, akár annak ellenére is, hogy képes értékes munkára.

Az egyes értékcsoportok mentén kialakult szakmához való kötődés alapján létrejött diákcsoport-típusok nem mutatnak szoros kapcsolatot a diákok szociális-társadalmi hátterével, így a szakmai kötődés alapvetően nem a tanulók hátterével függ össze.

Összefoglalásként elmondható, hogy a diákok elsődlegesen nem a szakképzés során tanított szakmai fogások alkalmazásában lelik örömeiket, hanem a munka tárgyi és társadalmi eredményeiben: egyrészt a munka „kézzel fogható” eredményét, másrészt a munkáért járó megbecsülést és a munka révén megszerezhető „megélhető” tartják a legfontosabbnak. A szakmai kötődés erősítését (is) megcélzó szakoktatásnak arra kell törekednie, hogy a szakmatanulás sokszínű motívumainak mindegyikét érvényesnek tartsa, olyanak, amelyet egyszerre szükséges erősíteni, illetve arra is törekedni, hogy a diákok más motívumok irányába is nyitottabbakká váljanak. Ezzel a pályaelhagyás valószínűsége csökkenthető.

Megállapítható tehát, hogy a diákok fejében egyértelmű kép él munkaerőpiaci igényeikről (stabil, legális munkaviszony, kiszámítható bér, megbecsültség, jó társaság, jó főnök); ezzel szemben a szakképzés során megszerzett ismereteik – melyek elsősorban a szakmai gyakorlat tapasztalataira támaszkodnak – alapján nem képesek differenciált képet alkotni a munkaerőpiacról, azokról a viszonyokról, melyek rájuk várnak.

A képzés során alkalmazott módszerek és az oktatás sikertényezői (3)

Kutatásunk egyik kiindulópontja az volt, hogy a szakma iránti kötődés és a pályaelhagyás között erős kapcsolat fedezhető fel, azaz ha a képzés során pozitív kötődés alakul ki a diákokban szakmájuk iránt, akkor sokkal feltételezhető, hogy igyekezzenek is abban elhelyezkedni. Emiatt válik fontos kérdéssé, hogy a szakma megszerettetése milyen eszközökkel lehetséges az iskola részéről. Ezért a megkeresett iskolákban megvizsgáltuk az alkalmazott pedagógiai módszereket. A vizsgálat „számára” 15 pedagógiai-képzési módszert definiáltunk. A módszerek egyik csoportja tisztán pedagógiai jellegű, azaz közvetlenül a tanulók személyiségének fejlesztésére irányul. Ilyenek a dicséret és a személyes, illetve

szakmai példamutatás, valamint a következetesség. A módszerek másik csoportja általában a pedagógusi-képzői munkához kapcsolódik. Ezek a meggyőző magyarázat, a gyakorlati példákra épülő magyarázat, valamint az életszerű példákra épülő magyarázat.

A harmadik csoportba tartozó módszerek a gyakorlati képzés során végzett feladatok köré csoportosulnak. Arra építenek, hogy a tanuló megérti-megtapasztalja-e magát a munkát, annak értelmét, illetve a munkán keresztül felismeri-e saját értékeit. A szakoktatók sokéves tapasztalatai jelennek meg ebben: felismerték, hogy a munkamozdulatok begyakorlása, részfeladatok elvégzése nem elegendő a tanulók motiválására. Ezért úgy gondolják, hogy az értelmes, változatos és felelősséggel járó feladatok elvégzésével különösebb magyarázat nélkül is megértik a tanulók, hogy az, amit csinálnak, fontos: ez hozza létre a motivációt, a munkához való pozitív hozzáállást.

A kérdőívben arra kértük a szakoktatókat, hogy néhány kompetencia-csoporthoz (például: tanuláshoz való viszony; önbizalom; a munkához való hozzáállás fejlesztése) rendeljenek hozzá olyan módszereket, amelyekkel azok – szerintük – eredményesen fejleszthetők.

Az adatok elemzése, az interjúk feldolgozása során azt tapasztaltuk, hogy a szakoktatók a tanuláshoz való viszony és az önbizalom fejlesztése kompetenciák esetében egyaránt jelentős szerepet tulajdonítanak a közvetlenül a tanuló személyiségére ható „beavatkozásnak” a dicséret formájában, s ezzel együtt fontos eszköznek tekintik az „éles”, felelősséggel járó feladatok kiadását, elvégzetetését. Amíg azonban a tanuláshoz való pozitív viszony kialakításánál olyan további, viszonylag közvetlen „eszközök” hatásában bíznak, mint a szakmai és személyes példamutatás, addig az önbizalom fejlesztésénél a dicséret mellett arra építenek, hogy a tanulók a feladat értelmét, célját ismerve, saját – a szakoktató által elismert – munkájuk eredménye alapján építik fel önmagukba vetett bizalmukat. A hangsúly a munkához való hozzáállás fejlesztése esetén is a dicséretre és a felelős (termelő) munkafeladatokon, illetve ezen keresztül a munkához való viszony pozitív alakulásán van. Fontos kiemelni a tanítás ezen, a kisipari tanoncoktatás hagyományaira visszamutatató módszerének új formában való továbbélését. Ilyenkor a szakoktató a „mester” szerepét is betölti, és a feladat értelmét, a minőségre való törekvést nem kell különösebben magyarázni: a tanuló valódi termelő-szolgáltató „pozícióba” kerül. A szakoktatók a tanítás-tanulás ezen formáját tekintik a leghatékonyabbnak. Ekkor ugyanis a szakmai újdonságok olyan megismertetésére van mód, amikor „látni is”, „fogni is”, „csinálni” és kellő magyarázat alapján „megérteni” is lehet a technikai újdonságokat. A tanulókat ez jobban vonzza, mint a hagyományos, frontális oktatás, ilyenformán ez a módszer a szakma iránti elköteleződés fontos „eszköze”. (Hamarosan árnyaltabbá tesszük a képet, és bemutatjuk, hogy nem mindegyik szakoktató és nem minden esetben tulajdonít ekkora szerepet a gyakorlati oktatásnak.)

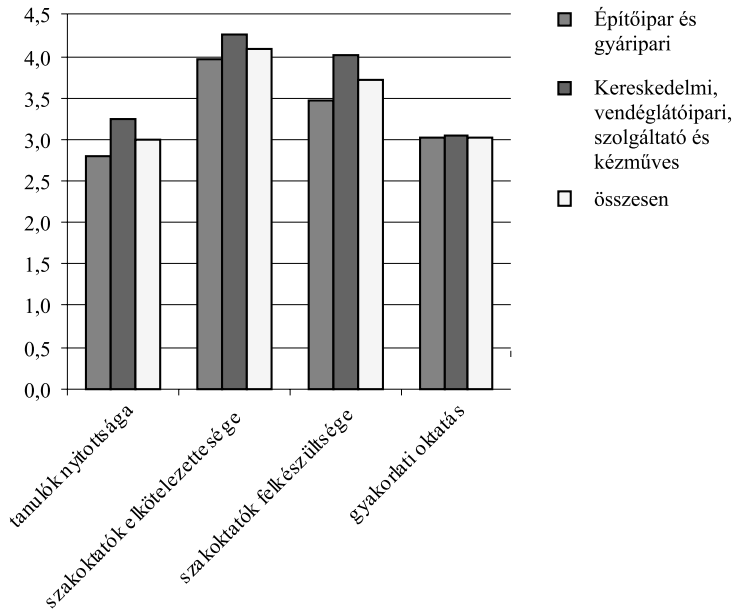
A szakoktatóktól megkérdeztük azt is, hogy szerintük mi járul hozzá leginkább a szakma sikeres tanításához. A tanítás 15 sikertényezőjét értékeltettük a szakoktatókkal (például: tanulók nyitottsága; tanulók érdeklődése; iskola felszereltsége; szakoktatók felkészültsége). A lehető legmagasabb értékeket kapták a saját felkészültségükkel kapcsolatos állításaik. Fontos megjegyezni, hogy ezek között éppúgy találni a szakoktató pedagógiai érzékével kapcsolatos, mint a szakmai tudásra vonatkozó állításokat. A válaszok szerint ugyanis a szakma eredményes tanítását mindenekelőtt a tanárok elméleti felkészültsége (ötfokú skálán 4,3), a szakoktatói példamutatás (4,2), a szakoktatók motiváltsága (4,0) határozza meg. Ezzel szemben az iskola tárgyi felszereltsége kevésbé hangsúlyos tényező a sikeres oktatást illetően (3,5–3,6) a szakoktatók szerint, és legkevésbé a tanulók nyitottsága és felkészültsége a meghatározó.

Az árnyaltabb kép kedvéért e sikertényezőket faktoranalízis segítségével csoportosítottuk, ennek alapján a tanítási siker négy tényezőcsoportját állapíthatjuk meg. Eserint szinte minden a szakoktatók elkötelezettségén és szakmai felkészültségén múlik. Korábban láttuk, hogy jelentős szerepet tulajdonítanak a személyes jelenlétnek, példamutatásnak, dicséretnek, de ugyanakkor magának a munkafeladatnak, illetve a munkafeladat (projekt) köré szervezett tanításnak-tanulásnak is. A diákok szerepét valószínűleg azért értékeli alacsonyabbnak, mert nehezen birkóznak meg velük. De miért értékeli le a gyakorlat szerepét (*l. ábra*), hogyha a fentiekben láttuk, hogy tevékenységük lényegének tartják azt? Talán azért, mert a gyakorlatok szervezettsége, feltételei, eszközei, a feladatok megteremtése mind-mind napi leleményükön múlik?

A szakoktatók által alkalmazott, véleményeik szerint sikeres pedagógiai módszerek vizsgálatának megdöbbentő, ellentmondásos tapasztalata a pedagógiai szemlélet paternalizmusa: a diákokat passzívnak, motiválatlannak, fegyelmetlennek „képzeli el”, s ezzel szembeállítja saját elkötelezettségüket és szakmai tudásukat.

Kutatásunk során ezzel szemben arra a meggyőződésre jutottunk, hogy e diákok küzdenek azért, hogy megformálják céljaikat, tanult szakmájukban megtalálják céljaik megvalósításának eszközét. Ugyanakkor nemcsak mi, hanem a szakoktatók is látják, hogy a diákok passzivitása és motiválatlansága különösen akkor jelentkezik, amikor a szakmai

oktatás (most figyelmen kívül hagyva a 9–10. osztály megpróbáltatásait) felaprózott munkamozdulatokra korlátozódik ahelyett, hogy valamilyen kész terméket, azaz értéket hozna létre. Ehhez persze sokszor hiányoznak a technikai és pénzügyi feltételek.



1. ábra. A tanítás sikertényezői a szakoktatók szerint

A diákok válasza is megerősítik az eddig írottakat. Nagy részük elsősorban a gyakorlati képzést tartja sikeresnek, és sokan egyenesen elvesztegetett időnek tartják az elméleti képzést. Nagyra értékelik, ha olyan munkát végezhetnek, amelynek eredményét „megfoghathatják”, és másoknak is megmutathatják (például szüleiknek), és azokat a pedagógiai módszereket értékelik eredményesnek, amelyek erre lehetőséget adnak. A szakoktató személyiségével kapcsolatban alapvetőnek tartják, hogy ismerje a szakmáját, de nem elégszenek meg azzal, ha csak elmagyarázza nekik az egyes munkafolyamatokat, hanem elvárják tőle, hogy meg is tudja azokat csinálni.

Összességében elmondható, hogy a szakoktatók igen nagy jelentőséget tulajdonítanak önműn szerepüknek a szakmatanítás során. Mindezt némileg alátámasztják a diákok elvárásai (felkészültség) is, de a szakoktatók azon véleményének megalapozottsága, miszerint elsősorban az ő felkészültségük a sikeres oktatás legfőbb letéteményese, nem állapítható meg egyértelműen. Az a kép mindenestre kirajzolódik, hogy a szakoktatók felismerik a gyakorlati oktatás jelentőségét: azt, hogy a diákok elhivatottságának, munkakedvének befolyásolására a gyakorlatias jellegű foglalkozások, az értékteremtő munka a legalkalmasabb eszköz. Tapasztalataink szerint ezen keresztül „megfoghathatók” a diákok, hiszen sikerélmények érik őket, amely a szakma megszeretésének egyik kulcsmozzanata.

A diákok munkaerőpiaci ismeretei

Kutatásunk egyik alapkérdése volt, hogy a tanulók mennyire ismerik vállalati-gazdasági környezetüket, egyszerűen a munkaerőpiacot, ahol végzettségük megszerzését követően nagy valószínűséggel megpróbálnak majd elhelyezkedni. Arra voltunk kíváncsiak, ezek az ismeretek mennyiben határozzák meg a tanult szakmájukon belüli, avagy azon

kívüli elhelyezkedési szándékaikat. E szándékokból, hipotézisünk szerint, ha megállapítani nem is, de valószínűsíteni már lehet pályaelhagyási szándékaikat. A pályaelhagyás szempontjából tehát kulcskérdés, hogy az elhelyezkedés előtt álló fiatal szakemberek iskolaéveik alatt milyen képet alakítottak ki magukban munkaerőpiaci környezetükről, és hogy annak viszonyrendszerében hol helyezik el magukat.

Megvizsgáltuk, hogy a tanulók milyen munkatapasztalatokat szereztek eddig szakmájukban, mindenekelőtt a gyakorlólhelyeken. A diákok e munkaerőpiaci tapasztalatok tükrében már képesek felülvizsgálni elvárásaikat, céljaikat, azaz reális kép alakul ki bennük arról, hogy a megtapasztalt környezetben lehetséges-e céljaikat, elvárásaikat megvalósítani. Amennyiben e kérdésre nemleges választ adnak, akkor nagy valószínűséggel a pálya elhagyása mellett döntenek. Okkal feltételezhető ugyanis, hogy a diákok, pályakezdők személyes és szakmai céljaik realizálását ott kívánják megkezdeni, ahol erre a legnagyobb esélyt remélik. Láttuk, hogy a diákokat az anyagi szempontokon túl az önállóság, a szakmai kiteljesedés vágya is hajtja, és első, szakmájukkal kapcsolatos tapasztalataikat elsődlegesen olyan szempontból értékelik, hogy az általuk megismert környezet mennyiben teszi lehetővé, hogy céljaikat megvalósítsák. Adatfelvételünkben megvizsgáltuk, hogy a diákok milyen körülmények között töltik/töltötték szakmai gyakorlatukat, és ez lehetővé tette a diákok benyomásainak vizsgálatát.

A diákokkal készített interjúk alapján ismertük meg azokat a szempontokat, amelyek teljesülését első, illetve további munkahelyeiktől elvárják. Ennek alapján fogalmaztuk meg a kérdőív kérdéseit (1. táblázat).

1. táblázat. A kérdőív kérdései

<i>Megítélésed szerint, ha munkába lépsz, mennyire bízatsz az alábbiakban?</i>
1. Tartós munkahelyre találsz
2. Bejelentett/szerződéssel foglalkoztatnak
3. Méltányos bért kapsz
4. Bízatsz abban, hogy megkapod a béredet
5. Nem kell többet dolgozni a napi 8 óránál
6. Kímélik egészségégedet
7. A szakmádnak megfelelő tevékenységet folytathatsz
8. Lesz munka folyamatosan
9. Megbecsülnek munkádért
10. Teljesítményedért elismerve emelik béredet
11. Ha jól dolgozol, felelősségteljesebb munkát kapsz
12. Ha bizonyítasz, önállóan végezheted munkádat

Faktoranalízissel megvizsgáltuk, a válaszok mögött vannak-e „rejtett” szempontok, rendezőelvek. Kialakulnak-e válaszcsoportok, amelyek összefüggésbe hozhatók például a diákok szakmai kötődés-típusaival? A feltételezés az volt, hogy a diákok különféle képet alkothatnak a munkaerőpiaci viszonyokról attitűdjeik és a rendelkezésükre álló (korlátozott mértékű) saját ismeretek alapján. Azonban a faktoranalízis nem hozott létre önálló, együtt járó válaszcsoportokat. Ennek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy ugyan a diákok egyes csoportjai más mértékeket (pontszámokat) adtak az egyes kérdésekre, vagyis más mértékben „bízna” abban, hogy számukra kedvezők lesznek a munkaerőpiaci viszonyok, de rejtett értékelő szempontjaik nincsenek. Így csak annyit állapíthatunk meg, hogy a diákok számára legfontosabb tényezők a munkaerőpiacon a következők: a szerződés biztonsága; a bérezés biztonsága; megfelelő munkakörülmények; megbecsültség; előmenetel.

A diákok ötfokú skálán adott válaszaik munkaerőpiaci kilátásaikat illetően arról árulkoznak, hogy a tanulóknak nincsenek differenciált munkaerőpiaci ismereteik. A válaszokra kapott átlagok jellemzően 3,0 körül alakultak, ami azt jelenti, hogy a diákok legtöbb esetben a „közepes”, „sem-sem”, „is-is” válaszlehetőségekkel éltek. Ez arról árulkozik, hogy fejükben nem él tiszta kép a munkaerőpiaci lehetőségekről. Különösen figyelemreméltó, hogy a teljesen más foglalkoztatási háttérrel rendelkező gépipari és építőipari szakmák tanulói is egyként adnak ilyen „semleges” válaszokat.

A diákok válaszaikat egybevetettük a szakoktatók által ugyanezre a kérdésre adott válaszokkal. Elegendő ránézni az alábbi, a szakoktatók véleményének értékelését közlő táblázatra. Amíg a diákok válaszaik az 5 fokú skálán 3,0 és 3,8 között mozognak, addig a szakoktatók sokkal borúlátóbbak a diákokra váró munkaerőpiaci viszonyok megítélésénél, ugyanis válaszaik az 1,9 és 3,1 közötti intervallumban helyezkednek el.

2. táblázat. A szakoktatók véleménye a kérdőív kérdéseivel kapcsolatban

<i>Memyre bízhatnak a diákok abban, hogy...</i>	
1. Tartós munkahelyre talál	1,9
2. Bejelentett munkahelye lesz	2,4
3. Méltányos bért kap	3,5
4. Megkapják bérüket	3,1
5. Nem kell többet dolgozni a napi 8 óránál	2,4
6. Kiméli egészségét	2,3
7. A szakmájának megfelelő tevékenységet folytathat	2,9
8. Lesz munkája folyamatosan	2,5
9. Megbecsülést kap a jó munkáért	2,6
10. Teljesítményét elismerve emelik bérét	2,5
11. Ha jól dolgozik, felelősségteljes munkát kap	3,1
12. Ha bizonyít, önállóan végezheti munkáját	3,1

Az adatok alapján megállapítható, hogy a diákok nemcsak derűlátóbbak, mint tanáraik, hanem differenciálatlanabban is látják a várható viszonyokat. A válaszok egysíkúságából csupán a munkakörülmények emelkednek ki, hiszen 4–6 tized ponttal alacsonyabban ítélik azokat a többi szemponthoz viszonyítva. Az interjúk alapján általánosságban azt mondhatjuk, hogy a diákok szüleiktől, már dolgozó barátaiktól, saját munkahelyi gyakorlati tapasztalataik alapján vagy éppen szakoktatóiktól tudják, hogy a rájuk váró helyzet nem rózsás, de nem látják át a részleteket, ellentétben a szakoktatókkal, akik, mint az adatokból láthatjuk, a diákok várható munkaerőpiaci helyzetét negatívan látják, és ezen belül a legális, szerződéses és tartós munka területén látják a legsúlyosabbnak a helyzetet.

A munkaerőpiaci viszonyok értékelése számításaink szerint nem magyarázható a szülők iskolai végzettsége és a megkérdezett lakóhelye alapján kialakított státushoz való tartozással, annak nincsen szerepe a vélemények alakulásában. Ellenben, miután az iskolákat területi-munkaerőpiaci pozícióik alapján három csoportba soroltuk – kedvezőtlen (Miskolc), átmeneti (Kecskemét) és kedvező (Budapest, Székesfehérvár) térségi pozíciócsoportok –, az adott város lokális munkaerőpiaci pozíciójának figyelembevételével megállapítottuk, hogy a diákok értékelésének iránya és a térség objektív munkaerőpiaci pozíciója között van összefüggés. Ez egyértelműen látszik a kedvezőtlen és átmeneti munkaerőpiaci pozíciók összevetésénél: az objektíve kedvezőtlen munkaerőpiaci pozícióban lévő térségek diákjai környezetük munkaviszonyait is kedvezőtlenebbeknek látják. Nem ilyen egyértelmű az összefüggés a kedvezőtlen és a kedvező térségek összehason-

lításánál, egyrészt mert az eltérések csekélyebbek vagy nincsenek, másrészt mert egy-egy esetben az irányok is eltérők.

Föltehető a kérdés, hogy vajon van-e kapcsolat a diákok szakmai gyakorlata során gyűjtött tapasztalatai és a munkaviszonyok értékelése között. Vizsgálatunk alapján nem állítható, hogy a munkaerőpiacon szerzett tényleges tapasztalatok alapján kialakított véleménykülönbségek jelennek meg a diákok munkaviszonyokra vonatkozó ítéleteiben. Ebből az a következtetést vonható le, hogy a tanulók nem saját tapasztalataikra építették válaszaikat. Ha van egyáltalán valamilyen magyarázat a különbségekre, akkor annak alapja vagy az iskola, a szakoktatók által átadott tapasztalat, vélemény vagy a szülőké, illetve a kortárs csoportoké. Azt már láttuk, hogy a szakoktatók és a tanulók értékelése között jelentős az eltérés: a tanulók pozitívabb véleményt alkottak. Sajnos a két külön kérdőíves felvétel nem teszi lehetővé, hogy egy-egy szakoktatóhoz hozzákapcsoljuk tanulóikat, s így vizsgáljuk meg hatásukat. Ezért a szakoktatói vélemények közvetlen hatásait nem tudjuk nyomon követni.

Megállapítható tehát, hogy a diákok fejében egyértelmű kép él munkaerőpiaci igényeikről (stabil, legális munkaviszony, kiszámítható bér, megbecsültség, jó társaság, jó főnök); ezzel szemben a szakképzés során megszerzett ismereteik – melyek elsősorban a szakmai gyakorlat tapasztalataira támaszkodnak – alapján nem képesek differenciált képet alkotni a munkaerőpiacról, azokról a viszonyokról, melyek rájuk várnak. Mindebből több dolog következik. Egyfelől megállapítható, hogy a szakképzés jelenleg nem képes hatékony munkaerőpiaci szocializációt biztosítani a diákoknak. Másfelől pedig, mivel a tanulók nincsenek pontosan tisztában szakmájuk vállalati-gazdasági környezetével, ezért céljaik megvalósulását sem látják pontosan ebben a térben. Ez könnyen eredményezheti, hogy amennyiben egy másik szakmában akadnak olyan lehetőségre, amely ugyan szintén kevés információ alapján, de vonzóan tűnik, akkor nagyobb valószínűséggel hoznak meg egy felületes döntést – azaz azelőtt hagyják el tanult szakmájukat, mielőtt igazán megismerték volna azt.

A szakmaelhagyás mérlegelése és mögöttes motívumai

Miután megvizsgáltuk a diákok célrendszerét, a szakmához való kötődésüket, valamint azt, hogy milyenek látják a munkaerőpiacon rájuk váró munkaviszonyokat; a tanulóknak feltettük a címben megfogalmazott kérdést: vajon gondoltak-e arra, hogy ne a szakmájukban helyezkedjenek el, azaz gondoltak-e a pályaelhagyásra? A diákok igen nagy része – lényegében valamivel több mint felük – kacérkodik azzal a gondolattal, hogy elhagyja tanult szakmáját; legnagyobb arányban a technikusok nyilatkoztak így.

Figyelemreméltó, hogy a diákok túlnyomó többsége nem azért latolgatja a pályaelhagyást, mert tanulmányai 3–4. évében rájött volna arra, hogy rosszul választott szakmát, sokkal inkább arról van szó, hogy mai tudásával, értékrendjével szakmacsoportján belül mást választana – olyat, ami személyes érdeklődésének, vonzalmának jobban megfelel.

Néhány bekezdéssel feljebb azt állapítottuk meg, hogy a diákok munkaerőpiaci ismeretei felületesek, mi több, e képük nem saját tapasztalataikon alapul, inkább a környezettükből elcsípett információk, közvetett tapasztalatok alakítják. Most azt kérdezzük: vajon e bizonytalan (akár pozitívabb, akár negatívabb) kép közrejátszik-e pályaelhagyási szándékaik alakulásában? Logikus lenne, hogy azok, akik negatívabban látják a munkaerőpiaci viszonyokat, inkább gondolnak a pályaelhagyásra. A kérdés megválaszolására egy egyszerű metódust alkalmaztunk: a pályaelhagyást tervezők csoportjának munkaerőpiaci viszonyokra vonatkozó osztályzataiból kivontuk a pályaelhagyást nem tervezők osztályzatait. Így láthatjuk a két csoport osztályzatai közötti különbséget. Ha ez az érték negatív, akkor elmondható, hogy azok, akik tervezik a pályaelhagyást, negatívabban ítélik meg a rájuk váró munkaerőpiaci viszonyokat.

Az így kapott értékek azt mutatják meg, hogy a lehetséges pályaelhagyás milyen mértékben magyarázható a tanulók munkaerőpiaci ismereteivel és tapasztalataival. A kérdés az, hogy vajon a környezetükben lévő munkaerőpiac negatív üzenetei növelik-e annak esélyét, hogy azok a tanulók, akik ma még csak gondolkoznak arról, hogy inkább nem a szakmájukban helyezkedjenek el, így is fognak-e tenni. Vizsgálatunk azt mutatja, hogy a munkaerőpiac diákpercepciója és a pályaelhagyás, illetve ennek latolgtatása között szoros összefüggés van.

A potenciális pályaelhagyást, azaz a pályaelhagyás valószínűségét legerősebben a munkaerőpiacon eluralkodott bizonytalan bérezési viszonyok határozzák meg. A diákok a legkevésbé abban hisznek, hogy munkájukért meg fogják kapni az őket megillető, kialakított bért, illetve hogy az méltányos is lesz, azaz arányban lesz munkájukkal, összhangban lesz a megélhetési viszonyokkal. Szomorú érdekesség, hogy a munkaszerződés körüli bizonytalanság kisebb mértékben hat a pályaelhagyás gondolatára a bérezés bizonytalanságánál. Vagyis a bért, a munkaadó bérfizetési kötelezettségét a diákok nem a munkaszerződésből eredeztetik. Ez azt jelenti, hogy nagyon sokan közülük elfogadják, természetesnek tartják a fekete vagy szürke foglalkoztatást – kivált az építőipari tanulók.

Általában már az általános iskolát követő továbbtanulás irányainak megválasztásában kiemelkedő szerepet tölt be a munkakörülmények megítélése. A munkakörülményektől való félelem, ezen belül elsősorban a piszkos, olajos, malteros kéz, ruházat, illetve az ilyen környezet, valamint a fizikai értelemben vett nehéz munka alapvetően taszító szerepet tölt be a pályaválasztásnál. Ha nem célozhatják meg az érettségit, akkor szívesebben választanak „tiszta” munkával járó szakmákat. Elsődlegesen ilyenek tekintik a kereskedelmi szakmákat, ahol akár csinos utcai ruhában is lehet dolgozni. Azok azonban, akik mégis az általunk vizsgált szakmákat tanulják, azt közelebbről is megismerve tudják: ma már nem olyan piszkosak e munkák, mint az a köztudatban él. Ha valamilyen mértékben mégis, akkor e ténnyel iskolai-munkaerőpiaci gyakorlatik során megbarátkoznak.

Korábban láttuk, hogy a diákok megfogalmazott életcéljai és a szakmához kötődés motívumai között kiemelkedő szerepet tölt be munkaszervezetben belüli és azon kívüli megbecsültség megszerzése. Kérdés, hogy a pályaelhagyás latolgtatásában milyen szerepet tölt be az a félelem, hogy a szakmai munkavégzés révén sem lehet elérni a kívánt megbecsültséget. Számításaink azt mutatják, hogy mindhárom vizsgált szakma diákjaira erősen hat ez a negatív jövőkép, vagyis a megbecsültség hiányától való félelem. Kiugróan magas ez az épületgépészeknél, akik sem a szerződés, sem a bérezés bizonytalanságát, sem a munkakörülményeket nem értékelik olyan riasztónak, mint az olyan munkaszervezeti viszonyokat, amelyekben csak korlátozott lehetőséget látnak önbecsülésük és az ehhez szorosan kapcsolódó „külső” megbecsültség felépítésére.

Vizsgáltuk azt a kérdést, hogy a pályaelhagyást latolgtatók milyen alternatív célokat tűznek maguk elé, illetve mivel magyarázzák szándékait. Megállapíthattuk, hogy két uralkodó motívumcsoport van. Az egyik pozitív abban az értelemben, hogy az élet- és pályalehetőségek kitérülését eredményezheti, mint például a továbbtanulás és a vállalkozóvá válás; a másik negatív, azaz kényszerek szülik, olyanok, mint a vágyottnál alacsonyabb bér, illetve elérhető megbecsültség, a rossz munkaviszonyok vagy éppen a munkaerő-kereslet vélt vagy valós hiánya. Kutatásunk szerint nagyjából ez utóbbi válasz-csoporthoz kapcsolódik a külföldi munkavállalás terve mint megoldás. Fontos megjegyezni, hogy a válaszok között elenyésző szerepet kap a szakmaszeretet hiánya. Vagyis nem a téves szakmaválasztás, hanem a széles értelemben vett munkaerőpiaci kínálat gyengeségei, ellentmondásai lökik a diákokat a pályaelhagyás irányába.

Következtetések és javaslatok (4)

Vizsgálódásunk eredményeképpen a következőket állítjuk:

A pályaelhagyás gondolatával a szakiskolai tanulók 50–60 százaléka foglalkozik.

Minél erősebb a diákok kötődése szakmájukhoz, annál kevésbé valószínű, hogy gondolkodnak a pályaelhagyáson.

A tanulók számára a „magas kereset” és a „gyors elhelyezkedés” mellett hasonlóan fontos, hogy munkájuk révén mind társadalmi környezetükben, mind a munkaszervezetben megbecsültséget vívjanak ki.

A pályaelhagyás latolgatása és a munkaerőpiaci viszonyok megítélése között szoros az összefüggés: a munkaerőpiacon tapasztalható olyan anomáliák, mint a fekete foglalkoztatás, a bérfizetés bizonytalansága és a munkaszervezetek „humánus” működésének hiányai, erősen taszítják a tanulókat a szakmájukban való elhelyezkedést illetően.

A zavaros munkaviszonyokra utaló ismeretek, hírek manapság erősebbek, mint az ugyanazon munkaerőpiaci környezet foglalkoztatóitól érkező pozitív, vonzó munkaviszonyokról szóló üzenetek. Nem tapasztalható – még ha munkaerőhiány is van egy-egy szakmában –, hogy a vállalkozók törekednének vonzó üzenetek kibocsátására, és hogy részt kívánnának vállalni a munkaerő-nevelés feladatából, ezzel is kifejezve, hogy fontos számukra a pályakezdő munkavállaló.

A pályára lépő diákok kétharmada a pályára lépés pillanatában nem tudja, hogy hol is helyezkedhetne el, alig támaszkodhat az iskolán keresztül megszerezett kapcsolatokra.

A pályára lépő diákok túlnyomó többsége nem rendelkezik a munkakeresés, saját maga „eladásának” technikáival.

A pályaelhagyás és a diákok tájékozatlansága, valamint a pályaelhagyás, illetve a „csodavárás” (irreális elhelyezkedési lehetőségek) szoros összefüggést mutatnak.

Hiányzik az iskola, a foglalkoztatók, a szülők együttműködése mellett megvalósított munkaerőpiaci szocializáció.

A pályára lépők felkészületlenségét csak erősíti, a pályaelhagyás valószínűségét növeli az a körülmény, hogy a pályára lépők túlnyomó többsége mögött hátrányos helyzetű, sem tanulási, sem életcélképzési, sem elhelyezkedési támogatást nyújtani nem képes családok állnak.

A pályára lépők tájékozatlanságát, bizonytalanságát növeli az iskolai környezet, maga az iskolarendszer, valamint a társadalmi környezet negatív értékítélete azokról a rétegekről, amelyek „abba a helyzetbe kerülnek”, hogy gyermekeiket kékgalléros munkára készítsék fel.

A diákoknak erősen elnagyolt, differenciálatlan képe van a munkaerőpiaci viszonyokról. Az általuk kialakult kép csak igen gyengén épül objektív tapasztalatokra.

A diákok munkaerőpiaci viszonyok tekintetében kialakult értékpreferenciái tükrözik a hazai munkaerőpiaci viszonyok súlyos torzulásait, bár a diákok sokkal pozitívabbnak látják, gondolják környezetük munkaerőpiaci viszonyait, mint a náluk tapasztaltabb szakoktatók.

A pedagógiában is megjelenik tehát a narrativitás. A nemzetközi szakirodalomban szinte divattémává lett. Több folyóirat szentelt különszámot a narratíva kérdésének, s rengeteg publikáció jelenik meg a témában. A narratív fordulat ígéretes perspektíva egy olyan tudományban, amely alapvetően a valamivé válásról, az ember alakulásának történetéről szól, ráadásul egy interakciós keretben (nevelő személy, intézmény, (kon)textus – nevelt).

A pályaelhagyás komplex válságtünet, amely az iskolarendszerű szakképzés egészét érinti. E válságtünetek enyhítésére, illetve megelőzésére megítélásunk szerint az alábbiakra van szükség:

1. A szakképző iskoláknak tudomásul kell venniük, hogy náluk csapódnak le a szegregált oktatási rendszer negatívumai, azaz hozzájuk az adott évfolyamok legtöbb problémával küzdő diákjai kerülnek. Ezt meg kell próbálniuk kezelni, ellenkező esetben még nehezebb helyzetbe kerülnek. Ha nem kezdik meghonosítani e hátrányos helyzetű diákokkal történő együttműködés jelenleginél hatékonyabb módszereit, akkor aligha várható, hogy sikeresek legyenek a szakmai elkötelezettség, az önálló, megbecsülésnek örvendő, pozitív önértékelésű fiatal szakemberek kibocsátásában, és ezáltal a munkaerőpiac szakember-igényeinek kielégítésében. A további szakiskolai fejlesztéseknek tehát ebbe az irányba is hatniuk kell. Ehhez a szakképző iskoláknak különféle háttérszolgáltatásokat is nyújtaniuk kell. A szakiskolákra hárul(na) tehát az a feladat, hogy a tanulásra, illetve munkavégzésre alkalmassá tegyék a hátrányos helyzetű gyerekeket.

Mit is értünk „alkalmassá tevés” alatt? Azt, hogy a szakképző iskolák tudomásul veszik, hogy diákjaik nagy része olyan környezetből érkezik, amely nem teszi lehetővé a hagyományos tanítási utak követését (otthoni tanulás, szülők együttműködése stb.); pedagógiai tevékenységüket ennek megfelelően szervezik meg, oktatási módszereik igazodnak e diákok képességeihez, hátteréhez.

E felkészítésnek két fő irányra kell koncentrálnia.

Mentális felkészítés: Iskolai szociális munkások alkalmazása, akik a diákok családi körülményeit térképezik föl, és tájékoztatják a pedagógusokat, szakokatatókat, illetve adott esetben az iskola vezetését a diákok otthoni problémáiról annak érdekében, hogy kialakíthatók legyenek az egyéni tanulási utak. E diákok képességeit és otthoni körülményeit figyelembe vevő megközelítés, amely az egyéni előrehaladás segítségét jelenti, egyben nagy lépés a felzárkóztatás, a lemorzsolódás csökkentése felé, valamint a tanulási nehézségekkel és magatartási problémákkal küzdő diákok integrálására.

Ugyanezt segítheti elő a fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok, akik magát a tanulási folyamatot támogathatják.

Szakmai felkészítés: A szakképzésbe kerülő diákok érdeklődését nagyon nehéz felkelteni a 9–10., illetve 9–12. évfolyamok alatti elméleti oktatással. Ezért az iskoláknak az elméleti oktatásba a lehető legtöbb gyakorlati elemet kell bevezetniük. Erre kiváló lehetőséget nyújt a modulrendszerű oktatás, amennyiben az egyes elméleti moduloknál a gyakorlati megközelítés is nagy hangsúlyt kaphat.

A gyakorlati képzés során módot kell találni arra, hogy a diákok tényleges termelő munkát, értékteremtő tevékenységet végezzenek. A produktív munka kialakítja bennük a felelősségérzetet, és a diákok számára lehetőség nyílik arra, hogy sikerélményeket szerezzenek. A kézzelfogható manipulatív tevékenység a legalkalmasabb eszköz arra, hogy a diákok megszeressék szakmájukat.

2. Elengedhetetlennek tartjuk, hogy a szakképző intézmények a szakmatanítás mellett tudatosan vezetett munkaerőpiaci szocializációt is folytassanak. Ez akkor lenne a leghatékonyabb, ha az iskolák a vállalatokkal karöltve szerveznék. (5) Ennek keretében valószínűleg meg, hogy a diákok objektív, reális információkat kapjanak a rájuk váró munkaerőpiaci viszonyokról, így lehetőségük lenne saját elvárásaik és a valóság között hidat építeni. Ezzel a foglalkoztatók is szembesülnének egy számukra is fontos feladattal: rákényszerülnének, hogy megfogalmazzák azokat a viszonyokat, amelyek között ők, illetve munkavállalóik tevékenykednek. Szembesülhetnének azzal, hogy az általuk működtetett viszonyok vonzóak avagy taszítóak-e. Így azt is megtapasztalhatják, hogy milyen szerepet szükséges vállalniuk az utánpótlás nevelésében.

A munkaerőpiaci szocializációnak nemcsak a konkrét szakma megtanítására, az egyes munkafolyamatok ellátására kell felkészíteni a diákokat, hanem meg kell ismertetni velük szakmájuk helyi és országos (akár nemzetközi) technikai-vállalati-társadalmi környezetét is, mert a képzés során átadott/létrehozott releváns munkaerőpiaci ismeretek és főként tapasztalatok csökkenthetik a pályaelhagyás valószínűségét.

3. A pályaeorientációs tevékenységeknek már az alapfokú oktatás során meg kell kezdődniük. Ennek során a gyerekeknek képet kell kapniuk a környező társadalmi világról, azaz szűkebb és tágabb környezetük működésének törvényszerűségeiről, működési mechanizmusairól, szerveződési elveiről, dinamikájáról stb. Ennek egyik legfontosabb eleme, hogy az iskolának teret kell biztosítania olyan fórumok számára is, ahol a gyerekek közelebbről is megismerkedhetnek többféle foglalkozásnak legalább az alapfogásaival (például szakkörök). Rendkívül fontos, hogy ezen tevékenységek, foglalkozások során ne csak a technikai fogások elsajátítására helyezték a hangsúlyt, hanem legalább ugyanekkora jelentőséget tulajdonítsanak a fiatalok későbbi munkavégzési kultúráját, munkamorálját megalapozó élmények, normák és tudáselemek átadásának.

Mihamarabb változtatni kell azon a közgondolkodásban is megszilárdult vélekedésen, hogy a műszaki szakmák lesajnált, alacsony presztízű foglalkozásoknak számítanak. A műszaki-fizikai területen sikeres gyerekeknek – különösen a hátrányos helyzetűeknek – meg kell adni azt a pozitív visszacsatolást, ami a későbbiekre (például a szakmaválasztásra) nézve is meghatározó lehet számukra. Addig is, amíg ez nem oldódik meg, a szakképzőknek meg kell találniuk a módját a hatékony pályaeorientációnak, amellyel megteremthető a szakmai kötődés, az önbecsülés, a saját képességek felismerése és e képességek társadalmi elismerésének megalapozása.

Elengedhetetlen ehhez a vállalatok szerepvállalása is. Az iskoláknak és a vállalatoknak össze kellene fogniuk; az utóbbiaknak meg kellene érteniük, hogy szakember-igényeikért nekik is tenniük kell bizonyos erőfeszítéseket.

Jegyzet

(1) A tanulmány teljes szövege az alábbi linken érhető el: <http://www.3kconsens.hu/files/Munkaeropiaci%20eselyek%20es%20palyaelhagyas.pdf>

(2) A tanulmány további részeiben bemutatott adatok, összefüggések Székesfehérvár, Miskolc, Kecskemét összes (valamint Budapest néhány) gépipari, épületgépészeti és hagyományos építőipari szakiskolájának 11–12. osztályos, összesen 2200 tanulójától és az iskolák 77 szakoktatójával kérdőívvel gyűjtött adatokon nyugszik. Az adatok értelmezéséhez javító-szereplő és gépészmérnöki kontrollcsoportokat is képeztünk. A vizsgálat során tanulókkal, közismereti és szakoktatókkal is készítettük interjúkat.

(3) Az adatok a szakoktatókkal készített kérdőívekből származnak.

(4) E tanulmány terjedelmi keretei nem teszik lehetővé, hogy a vizsgálat minden megállapítását igazoljuk.

Mégis fontosnak tartjuk, hogy a tanulmányban nem érintett összefüggésekre vonatkozó következtetéseket, javaslatokat is bemutassunk.

(5) A jelenlegi rendszerben az iskolák (szakoktatók) kirekesztődtek a tanulók iskolán kívüli gyakorlatának nyomán követéséből. Megszűntek erre fordítható kapacitásai is. Elveszítik a pedagógiai kapcsolatot diákjaikkal. Nemcsak szakképzési szempontból káros ez a folyamat, hanem pedagógiai szempontból is, a munkaerőpiaci szocializáció elősegítése pedig lehetetlenné válik. E keretek között nem térhettünk ki arra a problémára, amelyet a foglalkoztatók a pályakezdemők „munkához való hozzáállásának” gyengeségeiként fogalmaznak meg. E jelenség mögött is a munkaerőpiaci, munkaszervezeti szocializáció megoldatlansága húzódik meg.

Az innováció értelmezése az oktatásban az információs és kommunikációs technológia vonatkozásában

A tudomány és a gazdaság világában, valamint a mindennapi életben is gyakran használatos az innováció fogalma, melyet a hétköznapi szóhasználatban az új ötletek, új eszközök bevezetéséhez, használatához, egy folyamat, rendszer megújításához kötünk. Az innováció jelentheti a dolgok átalakítását, megújítását, új termékek, produktumok létrehozását, de mindenképpen tartalmazza a változás mozzanatát. A fogalom meghatározásakor fontos figyelembe venni azt a kulturális és történeti kontextust, melyben vizsgálódunk, mert ami az egyik társadalmi környezetben innovációnak minősül, lehet, hogy a másikban nem az.

Az innováció fogalma

A társadalomkutatókat igen régen foglalkoztatja az a kérdés, hogy milyen jellemzői vannak az új gondolatok, gyakorlatok, technikai újítások bevezetésének. Schumpeter (1939) a termelési tényezők vonatkozásában foglalkozik az újítás, az innováció fogalmával. Azokat az ugrásszerű, minőségi változásokat tekinti innovációnak, melyek a fejlődés mozgatórugói. Az új kombinációk létrehozása mindenekelőtt a gazdaságban és a társadalomban meglévő energiák, eszközök és tudásbázis újfajta egyesítését, egymáshoz rendelését, valamint a gazdaság meglévő termelőeszköz-állományának, kapacitásainak és az emberi képességeknek új módon, a megszokottól eltérő célokra történő alkalmazását jelenti.

A kulturális változások terjedésével kapcsolatban Tarde (1903) két fontos összetevőre: az invencióra, vagyis az új gondolat megszületésére, és az imitációra, vagyis az utánzásra hívja fel a figyelmet. Véleménye szerint az újítások az adott társadalom elitjének körében születnek, és koncentrikus körök mentén terjednek az utánzás, másolás, vagyis imitáció révén. A kezdeti lassú terjedés időszakában a befogadók száma kicsi, de amennyiben az újítás egybeesik az adaptálók értékeivel, normáival, érdekeivel, vagy legalább közel áll azokhoz, ezt a szakaszt egy fellendülés követi. Ezután lelassul, majd le is állhat a növekedés, tehát a folyamat egy normál S-görbével írható le (*Dessewffy és Galács, 2003*).

Sorokin (1941) az újítások terjedésének, diffúziójának okát több tényező kölcsönhatásában látja, és véleménye szerint nem egyértelmű, hogy a kiindulópontot mindig az elit körében kell keresni, mert azok újításokat „importálhatnak” az alacsonyabb státusú csoportoktól.

Az innováció folyamatával, mechanizmusaival kapcsolatban Kline és Rosenberg (1986) az úgynevezett láncszem-modellben azt fejti ki, hogy az innováció során hangsú-

lyos szerepe van az egyes fázisok közötti állandó visszacsatolásnak, tehát a folyamat nem lineáris. Az innováció nem egyszeri, befejezett cselekmény, hanem egy szinte végtelen folyamat. A láncszerűen felépített modellt igyekszik teljesebbé tenni az innovációs kör modellje, melyben a folyamat elemei megegyeznek az előző modell elemével, de fontos tényezőként szerepel az egyes elemek akár egyidejű és nem egymás utáni jelenléte, egymásra gyakorolt hatása. Míg a láncmodell a szakaszok időbeli sorrendjét tartja meghatározónak, addig a körmodell a kölcsönhatások rendszerét hangsúlyozza.

Rogers (1995) diffúziós elméletében az innovációt olyan gondolatként, gyakorlatként vagy tárgyként definiálja, amelyet az egyén vagy más alkalmazó újnak értekel. Az innovációs folyamat fázisai szerinte a felismerés, a lehetséges problémák feltárása, az ötlettől a megvalósításig történő fejlesztés, az üzleti alapokra helyezés és végül a terjesztés és adaptálás.

A diffúziós folyamatban fontos összetevő maga az újítás, azok a kommunikációs csoportok, melyek az elterjedésében szerepet játszanak, az idő, mely alatt a változás végbe megy, és az adott társadalmi rendszer.

Meglátása szerint az adaptálás ütemét jelentős mértékben meghatározza, hogy a potenciális felhasználók szempontjából az adott újítás rendelkezik-e a következő tulajdonságokkal:

- relatív előny,
- kompatibilitás,
- a kipróbálhatóság mértéke,
- komplexitás,
- megfigyelhetőség.

A relatív előny arra vonatkozik, hogy az újítás mennyivel jobb a már meglévő rendszerénél, eljárásnál, tehát megéri-e bevezetni. A kompatibilitás a lehetséges alkalmazók értékrendjével, normáival kapcsolatos illeszkedést mutatja. Amennyiben túl nagy az eltérés a kialakult gyakorlathoz, formához képest, akkor ez lényeges akadálya lehet az újítás terjedésének. A kipróbálhatóság alatt a minél kisebb kockázattal járó kísérleti lehetőségek alkalmazását értjük. A komplexitás az újítás érthetőségére, használhatóságára vonatkozik, mert amennyiben túl bonyolult, nehezen átlátható az újítás, akkor az adaptálás üteme lassabb, mint az egyszerű mechanizmusok esetében. A megfigyelhetőség az újítás következményeinek, eredményeinek mértékére vonatkozik, tehát amennyiben rövid idő alatt jól láthatóan mutatkoznak az eredmények, akkor az adaptálás sebessége is megnő.

Rogers az innovációs folyamat három típusát különbözteti meg. A folyamatos megújítás ('continuous innovation') egy már meglévő termék megváltoztatása, az előzőkhöz képest új módon való alkalmazása. A dinamikus változó újítás ('dynamically continuous innovation') jelentheti a termék jelentős megújítását vagy radikális átalakítást, de ezt a felhasználók a már meglévő ismereteik birtokában tudják alkalmazni, használni. Az ugrásszerű innováció ('discontinuous innovation') esetében olyan mértékű a változtatás, hogy a fogyasztóknak teljesen új használati módot kell megtanulniuk (Forkosh-Baruch, Mioduser, Nachmias és Tubin, 2005).

Rogers (1995) a potenciális felhasználókat öt kategóriába sorolja a szocio-ökonomiai státus, a kommunikációs viselkedés és a személyes jegyek alapján. Az általa felállított ideáltípusok a következők: újítók, korai adaptálók, korai többség, kései többség és lemaradók.

Az újítókra (az összes adaptáló 2,5 százaléka) jellemző a kockázatvállalás, a széles kapcsolatrendszer. Általában rendelkeznek az anyagi, technikai forrásokkal és szellemi tőkével. Kapcsolataik révén ők azok, akik másokat is bevonnak a diffúziós folyamatba.

A korai adaptálók (az összes adaptáló 13,5 százaléka) a társadalom meghatározó személyiségei, és ebből adódóan a többiek számára mintát, mércét jelentenek. Az átlagnál

többnyire magasabb társadalmi státusszal és iskolázottsággal, valamint nagyobb jövedelemmel rendelkeznek.

A korai többség (az összes adaptáló 34 százaléka) tagjai az előzetes tapasztalatok alapján döntenek a csatlakozásról, ritkán foglalnak el a társadalomban meghatározó, irányadó pozíciókat.

A kései többséget (az összes adaptáló 34 százaléka) gazdasági vagy szociális szükséglete ösztönzi az újítás adaptálására.

A lemaradók (az összes adaptáló 16 százaléka) igen nehezen fogadják el az újításokat, mert ragaszkodnak a kialakult viszonyokhoz, gyanakvással fogadják a változásokat, kerülnek a bizonytalan helyzeteket.

Az újítókra (az összes adaptáló 2,5 százaléka) jellemző a kockázattal járó vállalkozás, a széles kapcsolatrendszer. Általában rendelkeznek az anyagi, technikai forrásokkal és szellemi tőkével. Kapcsolataik révén ők azok, akik másokat is bevonnak a diffúziós folyamatba. A korai adaptálók (az összes adaptáló 13,5 százaléka) a társadalom meghatározó személyiségei, és ebből adódóan a többiek számára mintát, mércét jelentenek. Az átlagnál többnyire magasabb társadalmi státusszal és iskolázottsággal, valamint nagyobb jövedelemmel rendelkeznek.

A korai többség (az összes adaptáló 34 százaléka) tagjai az előzetes tapasztalatok alapján döntenek a csatlakozásról, ritkán foglalnak el a társadalomban meghatározó, irányadó pozíciókat.

Az utóbbi évtizedekben a fogalom multidiszciplináris értelmezésére került sor, és szinte nincs is olyan társadalomtudomány, amelynek ne lenne érdemi mondanivalója az innovációról (Gáspár, 1998).

Az innováció Gáspár László (2002) szerint célirányos, szakszerű, intenzív fejlesztő tevékenység. Hatására a szervezet, a struktúra, a működés, a technológia, a „termék” (szolgáltatás), az elterjesztés, a felhasználás stb. megújul. Az innováció kiindulópontja az új lehetőség felismerése, végpontja pedig a felhasználói kör által elismert, sikeres megvalósítás. Az innovációs lánc lépései Gáspár (1992) szerint a következők:

- az új felismerése,
- gyakorlati kipróbálása,
- viszonylag széles körű adaptációja,
- a kísérleti és adaptációs tapasztalatok elemzése és általánosítása,
- modelljegyek megállapítása a szükséges korrekciók figyelembevételével,
- tömeges bevezetés,
- korrekciók a felhasználói visszajelzések alapján.

Fullan (2001) az innovációs folyamatban az egyes események meghatározott sorrendjét hangsúlyozza, mely szerint az innováció első fázisa a bevezetés időszaka, amikor elhatározzák, hogy megújítják a működő gyakorlatot. A második fázis az implementáció, a megvalósítás időszaka. A harmadik

fázisba a megújított gyakorlat fenntartása, folytatása, mindennapi alkalmazása tartozik.

Az innováció tehát olyan változás, változtatás, amelynek célja a kialakult gyakorlat meghaladása, a fennálló rendszer, módszer, eszköz, termék fejlesztése, pozitív irányú befolyásolása. Olyan alulról vagy oldalról induló folyamat, mely a „célkitűzés–hatósági értékelés–bevezetés” helyett a „felvetik–kigondolják–terjed” evolúció mentén írható le (Dobos, 2002). Kezdeményezői a reálfolyamatokkal közvetlen kapcsolatban levő, a szüntelen változó gyakorlat kivánalmaival lépést tartó személyek. Az innovációs folyamat lételeme a hálózat, a partnerség. Ahhoz, hogy terjedni tudjon, szükség van az inno-

vációt támogató, kipróbáló, fejlesztő egyénekre, intézményekre, intézmények hálózatára, amely lehet virtuális hálózat is. Az innováció sikerét a használhatóság, hasznosság, vagyis a változtatás, átalakítás elfogadása, terjedése, beépülése mutatja, legitimálja. Eredménytelensége a visszautasításban, a régi mechanizmusok változatlan alkalmazásában érhető tetten. Értékelése folyamatos, a visszacsatolásokon keresztül történik. Az innovátorok, még ha látens módon is, de megkérdőjelezzik a működő rendet, felfedik a hiányosságokat, tehát érzékelik a problémákat, igényük van a változtatásra, próbálnak egyezkedni, megfogalmazzák a jövőre vonatkozó elképzeléseiket, megoldási javaslatokat készítenek és próbálnak ki.

Az innováció mikroszinten zajló fejlesztés, azaz nem átfogó modernizációs eljárás, tehát meg kell különböztetni a reformtól, mely makroszintű, felülről lefelé irányuló, többnyire hatósági, adminisztratív döntés hatására indított folyamat.

A továbbiakban az innováció fogalmát pedagógiai szempontból kívánjuk meghatározni, és az információs társadalom, valamint az egész életen át tartó tanulás kontextusába helyezzük.

Nemzetközi kutatások az IKT pedagógiai innovációs hatására vonatkozóan

Már a '80-as években felvetődött, hogy az IKT-eszközök jelentős hatással vannak az oktatási folyamatra, az oktatás szervezésére, a tananyagok tartalmára, a tanítás módszereire (Gibson, 2002). Megfigyelhető az is, hogy egyre erősödik a nyomás a tantervek és tanítási módszerek szisztematikus átalakítására, megújítására, melynek hatására a figyelem az oktatásban jelentkező innovációra irányul (Kozma és Anderson, 2002). Mindezek következtében a pedagógiai kutatások egyre hangsúlyosabb területe az oktatásban jelentkező innováció vizsgálata.

Az innováció fogalmát az oktatás területén többnyire egyértelmű összefüggésben említik az információs és kommunikációs technológiák térnyerésével és a technológiához kapcsolódó pedagógiai reformokkal (Balanskat, Blamire és Kefala, 2006; Pelgrum és Anderson, 1999; Pelgrum és Voogt, 2007; Westera, 2004). Az oktatási reformok, amelyek egyaránt vonatkoznak a pedagógiai célok és a pedagógiai gyakorlat megújítására, számos országban szorosan összekapcsolódnak az IKT-használat támogatásával a tanulási-tanítási folyamatban (Condie és Munro, 2007; Kozma és Anderson, 2002).

Az oktatásban jelentkező innováció meghatározásakor fontos kérdés, hogy milyen természetű a változás, változtatás, milyen megnyilvánulásai vannak az innováció térnyerésének a pedagógiai gyakorlatban, van-e befolyása a tanári tevékenységre és a tanulási folyamatra (Fullan, 2008).

Az IKT-val támogatott innovációt számos kutató a hagyományos oktatási paradigma meghaladására és a tanulóközpontú és konstruktivista szemléletű pedagógia kialakítására alkalmas folyamatként, valamint az egész életen át tartó tanulási képesség támogatójaként definiálta (Mioduser, Nachmias, Tubin és Forkosh-Baruch, 2003; Pelgrum, Brummelhuis, Collis, Plomo és Janssen, 1997). Az elérendő képességek között említik

– az önálló, önszabályozó tanulást, amelynek során a tanárok és a tanulók felelősséget vállalnak saját tanulási céljaikért, önállóan alakítják saját és/vagy társaik tanulási folyamatát,

– a kollaboratív módszerek alkalmazását, melyek segítségével képesek társaikkal együttműködni, projektekben dolgozni, a valós élethez kapcsolódó reális és komplex problémákat megoldani,

– az új, tanulást segítő eszközök adaptálását, a technológiával támogatott környezetben az információk megszerzésének, elemzésének, értékelésének képességét,

– a különböző diszciplínák összekapcsolását,

– valamint a tananyagnak és a tanulási szituációnak megfelelő tanulási stratégiák megválasztását (*Knapper és Copley, 2000*).

Mindezek alapján úgy tűnhet, hogy a technológia fejlődése/fejlesztése mint hajtóerő szükséges az innovációhoz. Figyelembe kell azonban venni, hogy milyen célt fogalmaztunk meg, és ennek vonatkozásában kell szemlélnünk a technológia hatását, azt, hogy valóban innovációról van-e szó. Ugyanis az a veszély is fenyegethet, hogy a technológia fejlesztésével nem jár együtt az eredeti cél – jelen esetben a tanítás/tanulás folyamatának megújítása – elérése (*Mioduser, 2005*).

1999–2003 között az IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) nemzetközi kutatócsoportja a SITES M2 (The Second Information Technology in Education Study: Module 2) programban 28 országot bevonva készített összehasonlító vizsgálatot az innovatív pedagógiai gyakorlat feltárására (<http://sitesm2.org/>), az innováció jellemzőinek, illetve az innováció „szintjeinek” meghatározására (*Kozma, 2003*).

Az oktatási folyamathoz kapcsolódóan az innovációs folyamatokat pedagógiai/módszertani és intézményi szinten is vizsgálhatjuk. Az SITES M2 kutatás a pedagógiai szint elemzésére fókuszált, és azt vizsgálta, hogy

- milyen módszertani megközelítések jellemzők a technológiával támogatott oktatás során,
- milyen tényezők mentén hasonlítható össze az innováció,
- és hogyan lehet meghatározni az innováció szintjeit a pedagógiai folyamatok vonatkozásában.

A kutatás (*Kozma és McGhee, 2003*) tehát az IKT-eszközökkel támogatott oktatási környezetben az innovatív pedagógiai gyakorlatot vizsgálta, és a módszertani kihívásokat vette számba. Négy területre, a tanári gyakorlatra (beleértve a tanítási módszereket, módokat, tanári szerepeket), a tanulói magatartásra (tanulói szerepek, tanulói aktivitás), általános IKT-használatra és az IKT iskolai használatára fókuszált. Ebből a négy tényezőtől az első kettő a tanulók és tanárok vonatkozásában az általános pedagógiai gyakorlatról, az IKT-használat és az IKT-hoz kapcsolódó pedagógiai gyakorlat pedig a technológiával támogatott innovációs folyamatról tanúskodik.

Az IKT pedagógiai innovációjával kapcsolatban hasonló célkitűzéssel Mioduser és Nachimias (*Mioduser és mtsai, 2003; Tubin, Mioduser, Nachimias és Forkosh-Barush, 2003*) vezetésével végeztek kutatást Izraelben, valamint Hongkongban (*Law, 2003, 2004; Law, Yuen, Chow és Lee, 2003*).

Az izraeli kutatók (*Mioduser és mtsai, 2003*) az IKT iskolai folyamatokra gyakorolt hatását vizsgálták, beleértve a mindennapi iskolai rutint az IKT kezdetleges használatától a jól begyakorlott, széles körű, profi használói szintig. A kutatás alapján négy területet különböztettek meg, melyek mindegyike fontos abból a szempontból, hogy az IKT milyen hatást gyakorol az iskolai miliőre. Az első az idő/hely tényező (fizikai tér/helyszín és digitális tér/helyszín, az idő dimenziója a tantervhez kapcsolódóan), a második a tanulói szerepek, a harmadik a tanári szerepek, a negyedik pedig az IKT hatása a tananyagra, annak tartalmára, a pedagógiai programra és az értékelésre. Az innováció szintjére vonatkozóan az IKT-val támogatott pedagógiai gyakorlatot alkalmazó 10 eset elemzése alapján három szintet határoztak meg, melyek közül az elsőt a technológia adaptálása jellemzi, melynek hatására minimális változások figyelhetők meg a pedagógiai gyakorlatban. A második szinten már jelentősebb átalakítások tapasztalhatók, míg a harmadik szinten mindenre kiterjedő a változás, változtatás. A kutatás során megállapították, hogy nincs feltétlen összefüggés az innováció szintje és a vizsgált négy dimenzió mindegyike között.

Law és munkatársai (2003) az IKT osztálytermi vonatkozásaira összpontosították figyelmüket. Ez a kutatócsoport több módszer segítségével igyekezett meghatározni az

IKT-használat innovatív hatásait. Hat szempontból vizsgálták a jellemzőket: oktatási célok, tanári szerepek, tanulói szerepek, IKT-használat kifinomultsága, tananyagban való megjelenés, a tanítás/tanulás életszerűsége (kapcsolódása a mindennapi élethez). Kutatásaik alapján megállapították, hogy a tantervi innováció együtt jár az IKT-használattal. A felsorolt hat tényező közül a legerősebb összefüggést az IKT-használat minősége, kifinomult, sokrétű használata között találták a pedagógiai innovációval. Az innovációs tényezők kapcsolatát vizsgálva a kifinomult IKT-használat és a tanári szerepek, valamint a mindennapi élethez való kapcsolódás korrelált egymással. Az összes tényező közül a tanári szerep mutatta a legmagasabb korrelációt a többi tényezővel, jelezve, hogy ennek a dimenzióknak kulcsszerepe van az innovációs szintek elemzésekor.

A kutatások megállapították, hogy a tanárok nagy részét még mindig a hagyományos tanári szerep jellemzi, és a tanítási módok között továbbra is jellemző a frontális, a tanár által szervezett és vezetett osztálymunka. Az új technológiai és az új tanítási módszerek, tanulásszervezési módok megjelennek ugyan a tanítási gyakorlatban, de szerepük még nincs eléggé tisztázva az innovációval kapcsolatban. Az IKT-eszközhasználat hozzájárulása az innováció kibontakozásához inkább általánosságban értendő, és nem kötődik speciálisan az oktatás bizonyos szakterületeihez (Law és *mtsai*, 2003). A leggyakrabban használt digitális források két kategóriába sorolhatók: az egyik az önálló kutatómunka támogatása, mint például a szimulációk, modellek, elemző eszközök használata, a másik a hagyományos pedagógiai gyakorlat támogatása, mint például a tananyagokhoz gyűjtött források felkutatása vagy a gyakorlófeladatok adaptálása.

Annak ellenére, hogy mind a két kutatás témája a pedagógiai innováció, a változás/változtatás különböző dimenzióit vizsgálták a kutatók. Míg a Mioduser és munkatársai (2003) által vezetett kutatás globálisan igyekszik megragadni az IKT iskolára és azon belül a tanulás/tanítás folyamatára gyakorolt innovatív hatást, addig Law és munkatársai egyértelműen a tananyag és az osztálytermi folyamatok elemzésére alapozzák megállapításaikat az innovációval kapcsolatban.

Law, Kankaanranta és Chow (2005) az IEA SITES M2 kutatás hongkongi és finn adatait elemezve az innovációs folyamat jellemzőit vizsgálta. Megállapították, hogy szignifikáns eltérés mutatkozik az IKT-val támogatott pedagógiai innovációs folyamat Fullan (2001) által meghatározott fázisaiban. A különböző kultúrákban eltérő jellegzetességek tapasztalhatók a bevezetés, implementáció és a fenntartás, alkalmazás időszakában. Szintén lényeges különbségeket tártak fel az IKT pedagógiai hatásaira vonatkozóan, mert a finn vizsgálat az IKT-használat és a kommunikáció kapcsolatát emelte ki, a hongkongi kutatók az IKT alkalmazását mint a tanulási folyamatot segítő, támogató eszközrendszer elemzték. A finn innovációs tevékenység szorosan összekapcsolódott az online tanulási környezetek kommunikációs lehetőségeinek kihasználásával, a kollaboráción és interakciókon alapuló tanulási módokkal. A Hongkongban vizsgált esetekben az innováció inkább az eszközök használatát és a tanári kompetencia fejlesztését jelentette, és nem volt jellemző a kollaboráció. A különbségek oka valószínűleg az eltérő kulturális és oktatástörténeti háttérben, érték- és normarendben, valamint oktatáspolitikában, oktatási rendszerben, IKT-stratégiában keresendő.

Az IEA SITES M2 adatainak másodelemzése alapján Forkosh-Baruch és munkatársai (2005) három szintjét különítik el az innovációnak. Az asszimiláció ('assimilation') szintjén a pedagógiai folyamat feltételei megváltoznak ugyan, de sem a tanterv, tananyag, tanítási cél, sem a tanítási folyamat szervezése (például: órabeosztás), sem a tanítási környezet (például: osztályterem, szaktanterem), sem pedig a tanításhoz használt források (például: tankönyv, munkafüzet) nem változnak. Az úgynevezett átmeneti ('transition') szinten az IKT-val támogatott környezetben új és hagyományos oktatási módszerek, tartalmak és oktatásszervezési módok együtt vannak jelen. A transzformáció ('transformation') szintjén alapvetően megváltozik az oktatás egész rendszere. A hagyományos

mányos megközelítés mellett új tanulói és tanári szerepek jelennek meg, új típusú tanulási tartalmak, új tanítási módszerek, új idő- és térkihasználás jellemzi az oktatást. Ez a felosztás tulajdonképpen megfelel Rogers (1995) tipológiájának, tehát a folyamatos, a dinamikus és az ugrásszerű innováció típusainak.

Vizsgálatukban azokat az iskolákat, ahol az IKT-val támogatott innovatív pedagógiai gyakorlat a tanárok és/vagy diákok csak egy meghatározott részénél (15 százalék) van jelen, „innovációs szigeteknek” nevezik. Itt jellemző az új módszereket alkalmazó tanárok és diákok magas szintű motivációja, mely faktor nagymértékben hozzájárul az innovációs folyamat felgyorsulásához. A hely- és időtényező, a tanulói szerep, a tanári szerep, a tananyag tartalma, a didaktikai cél, az alkalmazott módszer alapján a pedagógiai folyamatot az átmeneti (‘transition’) szinthez sorolták. Ennek megfelelően a hagyományos és új tényezők együttes jelenlétét állapították meg. Azokat az iskolákat, ahol az innováció a teljes pedagógus- és/vagy diáklétszám 50 százalék fölötti részére jellemző volt, az „iskola egészére kiterjedő innováció” megnevezéssel illették. Ezekben az iskolákban erőteljes vezetői ösztönzés nyilvánult meg az innovációra vonatkozóan, és ez formálisan is megjelent az iskola céljai között. Jellemző volt a tanár-tanár és tanár-diák kollaboráció is. Megállapították, hogy az iskolavezetők és döntéshozók számára igen nagy kihívást jelent megtalálni az egyensúlyt az újszerű pedagógiai gyakorlat és a hagyományos iskolai funkciók között.

Az innováció, a változás/változtatás igénye számtalan forrásból származhat. Az IKT-eszközök oktatásban történő alkalmazása nemcsak technikai adaptációt kíván, hanem olyan folyamatokat gerjeszt, melyek hatására új feltételekhez kell igazodni az intézményvezetőknek, tanároknak. Az innovációs mechanizmusok leírása, megértése segítheti a tanítás-tanulás folyamatának, módszereinek, tartalmának megújítását.

A pedagógiai innovációra vonatkozó kutatások egy része az oktatás intézményrendszerének vizsgálatára irányult (Yuen, Law és Chow, 2004), és a Fullan (2001) által javasolt következő három faktort vizsgálta:

- a változás komplexitása, megnyilvánulása, összeegyeztethetősége;
- a lokális környezet, tehát az iskolai környezet, az iskolavezetés és a tanárok jellemzői;
- externális faktorként pedig a kormányzat, az üzleti világ és a szakértői szervezetek hatása.

Megállapították, hogy az iskola vezetése és az iskola stratégiája meghatározó szerepet tölt be a diffúziós folyamatban (Granger, Morbey, Lotherington, Owston és Wideman, 2002). Az innováció ilyen jellegű támogatását elengedhetetlennek tartják a sikeres gyakorlat elterjedésében. Javaslatukban az újítások sikeres adaptációja érdekében kiemelték nemcsak a tanárok, de az iskolavezetők és -fenntartók képzését, valamint a finansziális támogatás jelentőségét.

Hazai kutatások az IKT pedagógiai innovációs hatására vonatkozóan

Az IKT pedagógiai innovációs hatását hazánkban is több vizsgálattal igyekeztek felmérni (Kőrösné, 2001). Az Oktatáskutató Intézet Értékelési Központja részt vett az 1999-es SITES (Second Information Technology in Education Study) felmérésében (Pelgrum és Anderson, 1999), melynek során reprezentatív minta alapján kiválasztott 260 iskolában vizsgálták az informatikai eszközhasználatot és a hozzá kapcsolódó pedagógiai gyakorlatot. A kérdőíves adatgyűjtésben az iskolák igazgatói és az informatika oktatásá-

ért felelős pedagógusai vettek részt. A vizsgálat eredményei szerint a nemzetközi összehasonlításban a magyar intézményvezetők élen járnak az IKT intézményi és osztálytermi alkalmazásának támogatásában, és a hagyományos módszerekkel szemben előnyben részesítik az új tanulási módokat.

Kőrösné (2000) kutatásában a pedagógusok innovatív gyakorlatról alkotott véleményére volt kíváncsi. Arra keresett választ, hogy a tanárok az új technika alkalmazását is feltételezve mikor neveznék innovatívnak a pedagógiai gyakorlatot. A válaszokból kiderült, hogy az innováció fogalmát több témakörhöz kötötték, melyek természetesen összekapcsolódnak, egymásba mosódnak. Ezek között szerepelt az IKT-eszközökkel támogatott tanulási környezet képesség- és személyiségfejlesztést segítő szerepe, a tanulási módszerek változása, a tananyaghozó struktúrájának átalakulása. A tanárok saját tanítási tapasztalataik alapján mindannyian a pedagógiai innováció egyik kulcsszereplőjének tartják a tanár személyét.

2000-ben az Oktatáskutató Intézet és az Informatika- és Számítástechnika Tanárok Egyesülete (ISZE) az innováció megjelenési formájaként vizsgálta az iskolai honlapokat. Reprezentatív minta alapján kiválasztott 100 középiskola honlapját elemezték a design és interaktivitás, a tartalom és a biztonsági és technikai megoldások szempontjából (Ats, Bondor és Kovács, 2000), és megállapították, hogy az iskolák még nem élnek igazán az interneten való jelenlét lehetőségeivel. Ennek egyik okaként az informatikai fejlesztések hiányosságait, másikként pedig a pedagógusok nem elégséges informatikai képzettségét, felkészültségét említik.

2007-ben a CEDEFOP megbízásából az Oktatásfejlesztési Observatory munkatársai (Köpeczi-Bócz, Bükk és Vinczéné, 2007) vizsgálták a szakképzésben oktató tanárok körében az úgynevezett innovatív pedagógiák megjelenését, térnyerését. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanárok többsége még mindig vonakodik bevezetni az óráin az úgynevezett innovatív pedagógiai módszereket és eszközöket. Sokan fogalmazták meg ellenérvként az idő- és forráshiányt, ami a kutatók véleménye szerint jól mutatja, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége nincs igazán tisztában a fent említett módszerek lényegével.

Ahogy a nemzetközi gyakorlatban, úgy a hazai kutatásokban is gyakori, hogy nem vizsgálják szisztematikusan az innovációs folyamatot, hanem összegyűjtik, leírják a „best practice” körébe sorolható innovatív gyakorlatokat, és követendő vagy követhető példaként tárják azokat az oktatás résztvevői elé.

A másik gyakran használt módszer, hogy platformot teremtenek azoknak az iskoláknak, amelyek törekszenek arra, hogy az új kommunikációs és információtechnikai eszközrendszert beilleszték az iskola tanulási környezetébe. Ilyennek tekinthető az Innovatív Európai Iskolák Hálózata (European Network of Innovative Schools), mely 2000 júniusától 20 európai ország több száz megfelelő informatikai infrastruktúrával és tapasztalatokkal rendelkező iskoláját foglalja magába. A hálózat keretében az iskolák egységes keretrendszerben mutatják be eredményeiket a következő témakörök szerint: technikai infrastruktúra és kapcsolatrendszer; pedagógiai és oktatásszervezési eszközök és módszerek; korszerű tudás és képességek. A kapcsolódott iskoláktól elvárják, hogy folyamatosan fejlesszék tanulási környezetük informatikai infrastruktúráját, korszerűsítsék pedagógiai módszereiket, valamint osszák meg a rendelkezésükre álló releváns információkat és tapasztalatokat. Késznek kell lenniük új projektpartnerekkel való együttműködésre, de számítanak részvételükre új kezdeményezések elindításában, kipróbálásában is.

Összegzés

A pedagógiai innovációra vonatkozó kutatások áttekintése alapján megállapítható, hogy a nemzetközi vizsgálatok többnyire elméleti megközelítésből kiindulva igyekeznek feltárni az innovációs folyamat jellemzőit, mechanizmusait (Kozma és McGhee, 2003;

Forkosh-Baruch és mtsai, 2005). Vizsgálják az innováció fázisait, szintjeit, az innovációban részt vevők típusait, egyrészt mikroszinten, a pedagógiai gyakorlat szempontjából (Law és mtsai, 2003; Law, 2003, 2004), másrészt pedig makroszinten, intézményi, szervezeti, stratégiai megközelítés alapján (Granger és mtsai, 2002; Mioduser és mtsai, 2003; Tubin és mtsai, 2003; Forkosh-Baruch és mtsai, 2005). A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok felhívják a figyelmet a kulturális különbségek jelentőségére, amelynek következtében lényeges eltérések vannak a pedagógiai innovációs folyamat bevezetése, implementációja, fenntartása, alkalmazása során (Law és mtsai, 2005).

A hazai kutatások tényfeltáró jelleggel írják le az innovációs gyakorlatot (Áts és mtsai, 2000; Köpeczi-Bócz és mtsai, 2007), az innovációra vonatkozó, többségében az iskola-vezetők és pedagógusok önreflexión alapuló nézeteit (Kőrösné, 2000, 2001).

Az innováció, a változás/változtatás igénye számtalan forrásból származhat. Az IKT-eszközök oktatásban történő alkalmazása nemcsak technikai adaptációt kíván, hanem olyan folyamatokat gerjeszt, melyek hatására új feltételekhez kell igazodni az intézmény-vezetőknek, tanároknak. Az innovációs mechanizmusok leírása, megértése segítheti a tanítás-tanulás folyamatának, módszereinek, tartalmának megújítását.

Irodalom

- Áts József – Bondor Erika – Kovács László (2000): *A magyar középiskolák honlapjainak elemzése. Beszámoló tanulmány*. 2009. szeptember 9-i megtekintés, <http://www.oki.hu/other/melleklet/honlapelemzes.html>
- Balanskat, A. – Blamire, R. – Kefala, S. (2006): *The ICT Impact Report. A review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe*. European Communities – European Schoolnet, Brussels.
- Condie, R. – Munro, R. (2007): *The impact of ICT in schools – a Landscape Review*. Becta Research, Coventry.
- Dobos Krisztina (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*. 9. 38–48.
- Forkosh-Baruch, A. – Mioduser, D. – Nachmias, R. – Tubin, D. (2005): „Islands of innovation” and „school-wide implementations”: two patterns of ICT-based pedagogical innovations in schools. *Human Technology*, 2. 202–215.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Fullan, M. (2008): Curriculum Implementation and Sustainability. In *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. SAGE Publications. 2009. szeptember 18-i megtekintés, http://sage-ereference.com/hdbk_curriculum/Article_n6.html
- Gáspár László (1998): *Általános innovációelmélet*. Magyar Innovációs Szövetség.
- Gáspár László (2002): *Az innováció elméleti alapjai. Innovációelméleti fogalomtár*. NJIE, Sarkad. 2007. május 20-i megtekintés, <http://members.chello.hu/apéiron/innovacio/>
- Gibson, I. W. (2002): Leadership, Technology, and Education: achieving a balance in new school leader thinking and behavior in preparation for twenty-first century global learning environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 3. 315–334.
- Granger, C. A. – Morbey, M. L. – Lotherington, H. – Owston, R. D. – Wideman, H. H. (2002): Factors contributing to teachers’ successful implementation of IT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18. 480–488.
- Kline, S. – Rosenberg, N. (1986): An overview of Innovation. In Landau, R. – Rosenberg, N. (szerk.): *The Positive Sum Strategy, Harnessing technology for Economic Growth*. National Academy Press, Washington D. C. 275–305.
- Kozma, R. B. – Anderson, R. E. (2002): Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18. 387–394.
- Kozma, R. (2003, szerk.): *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective*. ISTE, Eugene, OR.
- Kozma, R. – McGhee, R. (2003): ICT and innovative classroom practices. In Kozma, R. – Voogt, J. – Pelgrum, W. – Owston, R. – McGhee, R. – Jones, R. – Anderson, R. (szerk.): *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective*. ISTE, Eugene, OR.
- Köpeczi-Bócz Tamás – Bükki Eszter – Vinczéné Fekete Lídia (é. n.): *Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon. Részletes témaelemzés*. ReferNet Magyarország. 2009. szeptember 10-i megtekintés, <http://www.refernet.hu/index.php?id=32>
- Kőrösné Mikis Márta (2001): Az IKT innovatív iskolai gyakorlatának vizsgálata nemzetközi kitekintésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 87–96. 2009. szeptember

tember 9-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-07-it-Korosne-Infomacios>

Kőrösné Mikis Márta (2000): Az innovatív pedagógiai gyakorlat definíciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 60–70.

Law, N. (2003): Innovative Classroom Practices and the Teacher of the Future. In Dowling, C. – Lai, K. W. (szerk.): *Information and Communication Technology and the Teacher of the Future*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 171–182.

Law, N. (2004): Teachers and Teaching Innovations in a Connected World. In Brown, A. – Davis, N. (szerk.): *Digital Technology, Communities and Education*. Routledge Falmer, London. 145–163.

Law, N. – Yuen, H. K. – Chow, A. – Lee, Y. (2003): *A comparative study of „Innovative Pedagogical Practices Using Technology”: a secondary analysis by the Hong Kong Study Centre*. Centre for Information Technology in Education, University of Hong Kong, Hong Kong. 2009. szeptember 9-i megtekintés, <http://sitesdatabase.cite.hku.hk/online/index.asp>

Law, N. – Chow, A. – Yuen, H. K. (2005): Methodological approaches to comparing pedagogical innovations using technology. *Education and Information Technologies*, 1–2. 7–20.

Mioduser, D. – Nachmias, R. – Tubin, D. – Forkosh-Baruch, A. (2003): Analysis schema for the study of domains and levels of pedagogical innovation in

schools using ICT. *Education and Information Technologie*, 8. 23–36.

Papert, S. (1980): *Mindstorms: children, computers and powerful Ideas*. Harvester Press, New York.

Pelgrum, W. J. – Anderson, R. (1999, szerk.): *ICT and the emerging paradigm for life long learning: A worldwide educational assessment of infrastructure, goals, and practices*. IEA, Amsterdam.

Pelgrum, W. J. – Voogt, J. M. (2007): *Innovative Didactics via Web-based Learning. Final Report*. Print Partners Ipskamp, Enschede.

Rogers, E. M. (1995): *Diffusion of Innovations*. 4. kiadás. Free Press, New York.

Schumpeter, J. A. (1939): *Business Cycles*. McGraw-Hill, New York.

Tarde, G. (1903): *The Laws of Imitation*. Henry Holt, New York.

Venezky, R. L. – Davis, C. (2002): *Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World*. OECD/CERI, Paris.

Westera, W. (2004): On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation. *Higher Education*, 47. 501–517.

Yuen, H. K. – Law, N. – Chow, Y. (2004): *Comparing Innovations: Educational and Institutional Issues*. IEA International Research Conference, Ciprus, 2004. május.

Tesztalapú elszámoltathatóság a közoktatásban

Az elmúlt húsz évben a legtöbb fejlett ország közoktatási rendszerében felértékelődött az elszámoltathatóság funkciója. A fogalom szinte jelszóvá vált, igen gyakran meghatározza a hazai oktatáspolitikai vitáit is, és számos diskurzus tárgya egy jól működő közoktatási elszámoltathatósági rendszer kialakítása és működtetése. A tanulmány a standardizált teszteken alapuló elszámoltathatóság folyamatát és modelljeit mutatja be nemzetközi szakirodalom alapján. Ismerteti a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatóság mérési gyakorlatát, a mérési információk értelmezési és felhasználási lehetőségeit, valamint összefoglalja az Amerikai Egyesült Államokban bevezetett szövetségi elszámoltathatósági rendszer főbb jellemzőit. A tanulmány nem értékeli az elszámoltathatósági rendszereket és a tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásukat, ugyanakkor megfelelő elméleti keretet nyújt a szerteágazó nemzetközi gyakorlatok és tapasztalatok megismeréséhez.

A közoktatás a közszolgáltatások egyike, így rendszeres értékelése az állam feladatai közé tartozik. Az államnak intézményein keresztül számot kell adnia a közoktatási rendszer működéséről állampolgárainak, be kell számolnia a kitűzött célok és az elért eredmények viszonyáról. Az értékelés ezen okból történő lebonyolítását a közoktatási rendszer elszámoltathatóságának ('accountability') biztosítása hívja életre. Az értékelésből nyert, mindenki számára hozzáférhető információk birtokában az állampolgárok befolyással lehetnek a közoktatás alakulására, az oktatáspolitikusok nagyobb mértékben tudják igazítani a közszolgáltatást a társadalmi igényekhez, elvárásokhoz, és a mérési-értékelési információk birtokában a közoktatás döntéshozói számára is megnyílik a korrekciós lépések irányába ható ösztönzési rendszerek kidolgozásának lehetősége.

Az oktatásban a felelősség és a működtetés decentralizálása egyre inkább megköveteli az iskolák értékelésének és elszámoltathatóságának szükségességét a fejlett országokban. Az iskolák számára a tanítás során biztosított nagyobb szabadság az elmúlt évtizedekben létrehozta az állam részéről az iskolák teljesítményének értékelése iránti igényt a megfogalmazott tartalmi és teljesítmény-standardok betartása, a diákok fejlődésének nyomon követése és elősegítése érdekében. A tanfelügyeleti rendszert számos ország régóta használja az iskolák teljesítményének monitorozására és értékelésére. A tanulók standardizált tesztekkel történő értékelése az OECD-országokban egyre nagyobb és általánosabb szerepet kap az oktatás értékelési és elszámoltathatósági rendszereiben (OECD, 2007). A standardizált teszteken alapuló elszámoltathatóság ('standard based accountability' vagy 'test based accountability') biztosítása a világ egyre több államában kerül az oktatási reformok középpontjába, és/vagy működtetnek – elsősorban az angolszász területeken (lásd például Broadfoot, 1996) – ilyen rendszereket. Magyarországon

az Országos Kompetenciamérés szintén ezen koncepció szerint formálódik és működik, ezért is aktuális a terület tárgyalása hazai környezetben.

A téma kutatása világszerte több évtizedes múltra nyúlik vissza, ugyanakkor a magyar pedagógiai és közgazdasági szakirodalomban szembevető azon elméleti munkák hiánya, amelyek a tesztelésen alapuló elszámoltathatóság működési mechanizmusait, lehetőségeit és kockázatait mutatják be. Radó Péter (2007) tanulmányában arra keresi a választ, mely eszközök alkalmasak hazai kontextusban az elszámoltathatóság biztosítására. Kertesi Gábor (2008) az Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal számára készített tanulmányában áttekinti az iskolai mérési-értékelési-elszámoltathatósági rendszerek megtervezésekor felmerülő elméleti kérdéseket, illetve bemutatja a jelenleg érvényben lévő magyar értékelési rendszer sajátosságait. Halász Gábor (például: 2002, 2004) munkáiban az értékelésben, ellenőrzésben megmutatkozó nemzetközi tendenciákat ismerteti és hasonlítja össze. Több hazai tanulmány jellemzően a téma egy-egy részterületét tárgyalja. Elsősorban a hozzáadott pedagógiai érték területén találunk elméleti és empirikus kutatásokat (például: Kovács, 2000; Csapó, 2002; Balázs és Zemléni, 2004). A közoktatásban alkalmazott teljesítmény-alapú ösztönzőrendszereket foglalja össze Muraközy Balázs és Horn Dániel (2005) tanulmánya, Vigh Tibor (2007) a vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását mutatja be.

Jelen tanulmányunk szakirodalmi elemzésen alapul, célja, hogy a tesztalapú elszámoltathatóság értelmezésével egy lehetséges átfogó elméleti keretet adjon a szerteágazó nemzetközi gyakorlatok és tapasztalatok összegzéséhez. A tanulmány nem terjed ki az elszámoltathatósági rendszerek értékelésére, tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásai leírására. Az első részben a fejlett országokban az elszámoltathatóság előtérbe kerülésének okait összegezzük. Ezt követően értelmezzük az elszámoltathatóság fogalmát, kiemelve a tesztalapú elszámoltathatóságot. A harmadik részben tárgyaljuk a tanulói teljesítmények mérési és értelmezési lehetőségeit, a következő tartalmi egységben pedig az interpretálás és a felhasználás módjait. Az ötödik részben az Amerikai Egyesült Államokban működő elszámoltathatósági gyakorlatot mutatjuk be példaként. A tanulmány összegzéseként a téma oktatáspolitikai jelentőségét fogalmazzuk meg.

Az elszámoltathatóság megjelenése a közoktatásban

A közszférában az elszámoltathatóság előtérbe kerülése része annak a nemzetközi trendnek, hogy egyre több államban kap hangsúlyt a közszféra egyes szektoraiban a hatékonyság és az eredményesség kérdése, valamint teljesítményének ezen szempontú mérése (OECD, 2008a). Az államok azzal a céllal működtetnek elszámoltathatósági rendszereket, hogy elősegítsék az erőforrások felhasználása, az eredményesség, a termelékenység összehasonlíthatóságát az egyes intézmények között – például az egészségügyben vagy az oktatásban (OECD, 2008b). A közoktatásban az elszámoltathatóság erősítése mellett szól az az aggodalom, hogy az egyes iskolák teljesítményében nagyfokú a heterogenitás és a különböző részcsoportok között szintén jelentős különbségek mutatnak ki a teljesítmény terén (OECD, 2007). A világ legjobban működő oktatási rendszereit elemző McKinsey-jelentés (2007) rávilágított arra, hogy az OECD-országok jelentősen növelték az oktatásra fordított kiadásokat, új oktatási programokat indítottak el, ennek ellenére számos országban nem javult az oktatási rendszer teljesítménye, sőt, akadt olyan is, amelyben romlott (Barber és Mourshed, 2007).

A közoktatás szabályozása és az elszámoltathatóság a hatvanas évektől kezdődően a kilencvenes évekig a gazdaságilag fejlett országok legtöbbszörében jellemzően direkt úton történt, az erőforrásokra, a bemenetre (például a tanár-tanuló arány, az adott képzettséggel rendelkező tanárok aránya, a tanórák száma, az egy tanulóra jutó kiadás nagysága) és a folyamatokra irányult. Törvények szabályozták az oktatási intézmények működésének

körülményeit, s meghatározták a követendő gyakorlatot (Weiss, 2005). A forrásokat különböző oktatási programokra adták, és ezektől várták a kimeneti eredmények javulását. A szabályozások viszonylag kevés információn alapuló döntések eredményei voltak, mégis valószínűsítették – különösen egy-egy reformidőszak elején –, hogy azok a javulás irányába hatnak (például: Linn, 2000, 2005a; Hamilton, Stecher és Klein, 2002). Ugyanakkor az iskolai erőforrások megváltoztatásával, az oktatásra fordított kiadások növelésével a tanulók teljesítménye sok esetben elmaradt a várttól.

A piaci elszámoltathatóság működése esetén az oktatási rendszert a szabályozott piacon a kereslet és a kínálat törvényei határozzák meg. A szakirodalom szerint az ilyen rendszerekben juttathatók érvényre leginkább a fogyasztók jogai, és ez a modell érzékeny leginkább az egyes fogyasztók igényeire. Darling-Hammond (2000) szerint e modell alkalmazása azokban az esetekben a leggyakoribb, amikor az oktatási rendszeren belül a fogyasztói preferenciák jelentősen eltérnek egymástól, és az államnak nem fűződik érdeke ahhoz, illetve nincs megfelelő kapacitása arra, hogy ezeket kontrollálja vagy kielégítse. Ilyen indíttatásból jöttek létre az Amerikai Egyesült Államokban például a magán, alapítványi ('charter') iskolák, iskolázási utalványokat ('vouchers') elfogadó iskolák.

A kilencvenes évektől a teljesítmények stagnálása más eszközök bevezetését tette szükségessé: egyre inkább előtérbe került az eredményesség vizsgálata, a ráfordítások és az eredmények kapcsolata. Az oktatáspolitikai figyelme az oktatási inputok és a folyamatok előírása helyett az oktatási programok hatása, a tanulmányi eredmények ('outcomes') felé fordult. Az új, indirekt szabályozó keret az eredményeket emelte a középpontba, ugyanakkor az iskolák kezébe adta a döntési lehetőséget, hogyan kívánják azokat elérni (milyen osztálylétszámmal, tanár-diák aránnyal stb.). E szabályozás alapelve szerint a nyilvános ellenőrzés, az eredményekről való beszámolás kötelezettsége megújulást, versenyt indukál az oktatási intézményekben és az intézmények között, növekedést idéz elő a teljesítményekben. Előfeltevése, hogy a tanulók eredményeinek középpontba állítása, a rendszeres visszajelzés úgy változtatja a tanulók, tanárok és iskolák viselkedését, hogy az a kijelölt célok irányába hat (Hanushek és Raymond, 2002).

Az elszámoltathatóság fogalma

A közoktatásban érvényesíthető elszámoltathatóságnak számos definíciója ismert, illetve számos tanulmány használja e fogalmat annak pontos meghatározása nélkül. Heim (1995) szerint az oktatáskutatás és az értékelés szakirodalmában abból indul ki, hogy az elszámoltathatóság intuíción alapuló, mindenki számára egyértelmű fogalom, ugyanakkor kontextuális, fluid és pervazív

természete miatt adekvált meghatározása nehézkes.

A fogalom egyik első meghatározását Lessing, Parnell és Kaufman (1971) adja, akik a felelősséget ('responsibility') állítják a középpontba. Leírásuk alapján, ha valamiért elszámoltatható valaki, akkor az felelős azért, s felelős valakivel szemben. Ez azt jelenti az oktatásban, hogy a pedagógusok felelősséggel tartoznak egyrészt a szülőknek azért, hogy milyen hatékonysággal tanították gyermekeiket, másrészt az adófizetőknek azért, hogy milyen hasznosan költötték el a költségvetési forrásokat (Lessinger, Parnell és Kaufman, 1971).

Stecher (2002, 5.) rövid megfogalmazásában „az elszámoltathatóság az oktatásban az oktatási rendszer felelősségre vonása az általuk előállított termékek (például: tanulók tudása) minőségéért.” Heim (1995) szerint az elszámoltathatóság olyan összetett jelenség, amely egyszerre foglalja magába a felelősség, az ellenőrzés és az értékelés jellemzőit.

Caldwell (2002) leírásában az iskolák elszámoltatása egy rendszerszintű monitoring és szabályozás része, amit jellemzően az állam oktatásért felelős minisztériuma alá tartozó hivatal végez. A monitoring magába foglalja azokat a mechanizmusokat, amelyek segítségével a hatóságok nyomon követik a rendszer működését, illetve kiterjed a visszacsatolásra az iskolák, érintettek és a nyilvánosság felé.

Darling-Hammond és Ascher (1991) az elszámoltathatóságot a közoktatás alapfogalmának tekintik, amelynek meghatározásáról és megvalósításáról az elképzelések folyamatosan változnak. Az elszámoltathatóság kétirányú természetét hangsúlyozzák, miszerint nemcsak az iskolák és a tanárok tartoznak felelősséggel a szülők, a nyilvánosság és az oktatáspolitikára, hanem a szülők is elszámoltathatók gyermekeik iskolába járatásáért.

A szakirodalom jelentős része a definícióalkotás helyett az elszámoltathatóságot általában három-négy kérdés megválaszolásán keresztül közelíti meg, és gyakran ezek mentén határozza meg egyes típusait. Wagner (1989) szerint az elszámoltathatóságnak azt kell tisztáznia, milyen szintű a beszámolás; ki számol el kinek; kik vonják felelősségre a közoktatási rendszert; mi az elszámolás tartalma; és milyen következményekkel jár a beszámoltatás. A legegyszerűbben és leggyakrabban megfogalmazott négy kérdés: Ki a felelős? Miért, milyen területért felelős? ('For what?'); Ki felé kell elszámolnia? (lásd például: *Darling-Hammond és Ascher, 1991; Darling-Hammond, 2000; Leithwood, 2001*); Milyen következményekkel jár az elszámoltathatóság? (*Stecher és Kirby, 2004*). A fent kiemelt néhány definíció-változat is az ezekre a kérdésekre adott válaszokat összegzi.

Az elszámoltathatóság típusai

Attól függően, milyen hangsúlyt kapnak az oktatási rendszerekben az elszámoltathatóság egyes eszközei, eltérő rendszerekről beszélhetünk. Az első klasszifikációt Becher és munkatársai alkották meg, ők a morális, a szakmai és a szerződéses elszámoltathatóság csoportjait különítették el (idézi *Robertson, 2003*). Darling-Hammond és Ascher (1991) öt típust határoztak meg: a politikai, a jogi, a bürokratikus, a szakmai és a piaci elszámoltathatóságot. Ezt a tipológiát Adams és Kirst (idézi *Stecher és Kirby, 1998*) a morális típussal egészíti ki. Stecher és Kirby (2004) osztályozása az oktatásban érvényesülő elszámoltathatóság négy modelljét tételezi: a tesztalapú ('test-based') vagy teljesítmény-alapú ('performance-based'), a bürokratikus, a piaci és a szakmai elszámoltathatóságot. Leithwood (2001) az elszámoltathatóság négy megközelítését különbözteti meg a lehetséges vezetési stílusokat figyelembe véve: a piaci, a szakmai, a decentralizált és a menedzsment-szemléletet érvényesítő elszámoltathatóságot. Az alábbiakban Darling-Hammond és Ascher tipológiáját tekintjük át.

Heim (1995) leírásában a politikai elszámoltatás esetén a politikai hatalom a demokratikus kontroll eszközeit használja fel a kinevezett hivatalnokok hatalmának befolyásolására és kikényszerítésére. A rendszer éppen a demokratikus kontroll miatt érzékeny a választók igényeire; gyakran maguk a kliensek is közvetetten részt vesznek az elszámoltatási folyamatokban. Ugyanakkor a közelvárás megfogalmazásának pontatlansága, az eltérő igényű, pluralista közösségek érdekeinek való megfelelés nehézsége akadályozhatja az elszámoltathatóság biztosítását. Darling-Hammond és Ascher (1991) e típus hátrányaiként említik, hogy egyrészt a politikai érdekek miatt a kisebbségek jogai jellemzően figyelmen kívül maradnak, másrészt a választóknak általános esetben 4–5 évenként van lehetősége a döntéshozók döntéseinek helyességét megítélni.

A jogi elszámoltathatóság esetén – Heim (1995) megfogalmazásában – a törvények, rendeletek betartatásán keresztül történik az érintettek elszámoltatása. Formális keretek között minden szereplő panasszal élhet, ha vélelmezi, hogy jogai sérültek; jogorvoslatra pereken, határozatokon keresztül van lehetősége. Egy ilyen modellben az egyének és csoportok jogai és kötelezettségei pontosan definiáltak. A jogi elszámoltathatóság hátránya, hogy költségei viszonylag magasak, büntetésekre támaszkodik, és a feleket egymással szembenállónak tekinti. Darling-Hammond és Ascher (1991) szerint az elszámoltathatóság e típusa rugalmatlan: nem minden oktatási döntés és sérelem képezheti jogorvoslat, perek tárgyát, továbbá nem minden állampolgár képes arra, hogy jogait ténylegesen érvényesítse a bíróságon.

A bürokratikus elszámoltathatóságot a hierarchikus szerkezet, az alá- és fölérendeltségi viszonyok pontos meghatározása jellemzi, és az elszámoltathatóság megvalósítása a szabályok és utasítások betartatásán alapul (Heim, 1995). Stecher és Kirby (2004) szerint a modell abból indul ki, hogy mind a cél, mind a gyakorlat standardizálható. Darling-Hammond és Ascher (1991) leírásában a modellt számos standardizált tevékenység és szabályszerűség jellemzi. A célokat a hierarchia felső fokán állók jelölik ki, és az alsóbb szinteken fordítják le azokat szabályokra, konkrét cselekvésekre. A tanárok e konkrét szabályok (például tantervek, ütemtervek, kézikönyvek, tankönyvek) szerint végzik munkájukat. A tanárok arról számoltathatók el, megvalósították-e a számukra előírt célokat, elvégezték-e a kijelölt feladatokat. Nem azt kéri számon rajtuk, mennyire elégtették ki a tanulók szükségleteit, hanem azt, mennyire követik az előírásokat. Heim (1995) a modell hátrányának tekinti, hogy az nem kezeli a kliensek egyéni igényeit, valamint korlátozza a személyzet szakmai függetlenségét.

A szakmai elszámoltathatóság esetén a pedagógus társadalom belső normáin keresztül történik az oktatási rendszer elszámoltathatósága. A szakmán belüli gyakorlaton alapul a kollégák által végzett ellenőrzés. A modell biztosítja a szakmai függetlenséget, önállóságot, mivel a kliensek változó igényeire leginkább a velük közvetlen kapcsolatban lévő tanárok tudnak reagálni (Heim, 1995). Darling-Hammond és Ascher (1991) szerint a kliensorientált, tudáson alapuló gyakorlat és az egyéni tanulói szükségletek túl komplexek ahhoz, hogy konkrét előírásokat lehetne megfogalmazni az különböző esetek megoldására. Arra kell felkészíteni a tanárt, hogy képes legyen felelős döntéseket hozni a kliensek szolgálatára érdekében. Ennek biztosításához azonban megfelelő képzés, kiválasztási mechanizmusok szükségesek. A modell alkalmazásának hátránya egyrészt, hogy a szakmai elszámoltatáshoz szükséges megfelelő szakmai kultúra kialakítása és fenntartása nehéz és költséges, másrészt előfordulhat, hogy az oktatás és a társadalmi igények összhangja felborul, és figyelmen kívül maradnak közcélok, például az oktatási rendszer költséghatékonyasága (Darling-Hammond és Ascher, 1991).

A piaci elszámoltathatóság működése esetén az oktatási rendszert a szabályozott piacon a kereslet és a kínálat törvényei határozzák meg. A szakirodalom szerint az ilyen rendszerekben juttathatók érvényre leginkább a fogyasztók jogai, és ez a modell érzékeny leginkább az egyes fogyasztók igényeire. Darling-Hammond (2000) szerint e modell alkalmazása azokban az esetekben a leggyakoribb, amikor az oktatási rendszeren belül a fogyasztói preferenciák jelentősen eltérnek egymástól, és az államnak nem fűződik érdeke ahhoz, illetve nincs megfelelő kapacitása arra, hogy ezeket kontrollálja vagy kielégítse. Ilyen indíttatásból jöttek létre az Amerikai Egyesült Államokban például a magán, alapítványi ('charter') iskolák, iskolázási utalványokat ('vouchers') elfogadó iskolák (például: Kertesi és Kézdi, 2005; Gamoran, 1996; Ladd, 2002). Leithwood (2001) feltételezi, hogy egyrészt a növekvő verseny a szolgáltatókat a szolgáltatások minőségének növelésére kényszeríti, másrészt a szabad iskolaválasztásnak köszönhetően a szülők és a tanulók kiválaszthatják azt az iskolát, amely leginkább megfelel igényeiknek. Azok a szülők, akik elégedettek az iskolák szolgáltatásaival, nagyobb támogatást és együttműködést hajlandók nyújtani az intézménynek, ugyanakkor a tanulók is motivál-

tabbak, ha a számukra leginkább tetsző körülmények között részesülnek oktatásban. A tanárok jellemzően nagy autonómiával rendelkeznek, amely jelentheti a tantervi programok önálló kidolgozásának, a módszerek és eszközök megválasztásának lehetőségét. Azonban az ilyen rendszerek esetében nem biztosítható, hogy mindenki azonos mértékben férjen hozzá nagyon jó minőségű, a számára leginkább megfelelő szolgáltatásokhoz, valamint a szolgáltatók is hajlamosak csak saját klienseik érdekeit figyelembe venni, és az átfogóbb, társadalmi, rendszerszintű célokat figyelmen kívül hagyni (Heim, 1995).

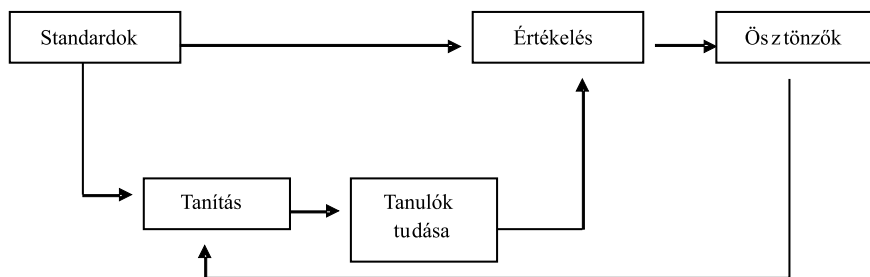
Az egyes elméleti modellek közötti legnagyobb különbségek négy szempontból ragadhatók meg: (1) Mennyire tartják szem előtt a közösségi, illetve az egyéni érdekeket? (2) Mekkora autonómiát biztosítanak a tanároknak, iskolavezetésnek? (3) Mennyiben az egyéniesítés és mennyiben a standardizált tevékenységek preferenciája érvényesül? (4a) Kik azok, akik az elszámoltatást végzik, (4b) miért számoltatnak el és (4c) kiket?

A tesztalapú elszámoltathatóság

Stecher és Kirby (2004) rámutat arra, hogy a közoktatásban a tanulói teljesítményekre alapozott elszámoltathatósági rendszereket úgy alakították ki, hogy a magánszféra menedzsment-gyakorlatát és tapasztalatait vették figyelembe. Az analógia alapján abból indulhatunk ki, hogy a tanulók tudása akkor fog növekedni, ha a tanárokat a tanulói teljesítmények alapján ítélik meg, a meghatározott ösztönzőrendszert az eredményekkel kapcsolják össze.

Az angol nyelvű, jellemzően angolszász szakirodalomban ugyanarra a jelenségre gyakran használják szinonimaként a teljesítményalapú vagy teljesítményorientált elszámoltathatóság ('performance-based accountability'), a standardalapú elszámoltathatóság ('standard-based accountability') és a tesztalapú elszámoltathatóság ('test-based accountability') kifejezéseket. Mindhárom meghatározás a jelenség egy-egy lényeges aspektusát emeli ki.

A teljesítményorientált elszámoltathatóság kifejezés esetében a hangsúly a tanulói teljesítményeken, eredményeken ('outcomes') van. Ezek az eredmények azt mutatják, milyen célt elégített ki az elvégzett tevékenység és milyen mértékben. Az eredményesség pedig valamilyen tevékenység szándékolt céljainak (például a tanulók tudásának növekedése) teljesítését jelenti (Vigvári, 2002). A standardalapú elszámoltathatóság használatkor a tanítási-tanulási folyamat végére a tanulóktól elvárt teljesítményekre vonatkozó követelmények, a standardok, a tudás, a képességek tartalma és szintje áll a középpontban. A tesztalapú elszámoltathatóság esetében a fókuszban a tanulói teljesítmény mérésének eszköze áll, a standardizált teszt. A rendszer az elszámoltathatóságot a tanulók teljesítményének standardizált tesztekkel történő mérésén keresztül biztosítja, és a mért teljesítmények ismeretében dolgozza ki az ösztönzőket általában az iskolák, számos esetben közvetlenül a tanárok és a tanulók számára (1. ábra).



1. ábra. A tesztalapú elszámoltathatóság modellje (Stecher és Kirby, 2004, 23.)

A ma működő tesztalapú elszámoltathatósági rendszerek számos dimenzióban különböznek egymástól (Linn, 2001a). Eltérnek abban, hogyan használják fel a mérési-értékelési rendszerből nyert információkat, az eredményekkel összekapcsolt tétek mértéke, az eredményeket kifejező teljesítménystandardok szerint. Továbbá megkülönböztethetők aszerint, mekkora hangsúlyt fektetnek az állapot, illetve a változás mérésére; mely évfolyamokon történik a tanulók tesztelése; milyen képesség- és tudásterületeket, tantárgyi tartalmakat vonnak be a vizsgálatba; mi az értékelés viszonyítási alapja; figyelembe veszik-e a tanulók szocioökonómiai státusát. A továbbiakban a tesztalapú elszámoltathatósági modellek jellemzőit tárgyaljuk.

A tanulói teljesítmények mérési és értelmezési lehetőségei

A tanulói teljesítmény középpontba állítása

Egy elszámoltathatósági rendszer esetében, amennyiben az a tanulói teljesítményeket állítja középpontba, elkerülhetetlen annak pontos meghatározása, mit értenek teljesítményen, mi a teljesítmény tartalma és mekkora teljesítményt várnak el a tanulóktól. Ennek leírására szolgálnak a pontosan definiált tartalmi ('content standards') és teljesítménystandardok ('performance standards' vagy 'academic achievement standards'). A tartalmi standardok azon ismereteket és készségeket, képességeket foglalják magukba, amelyeket adott évfolyamon vagy életkorban a tanulótól elvárnak. A teljesítménystandardok a tartalmi standardok formájában rögzített ismeretek és készségek tanulóktól elvárt szintjét vagy szintjeit rögzítik (Linn, 2006).

A tesztalapú elszámoltathatósági rendszerek funkciója elsősorban az összegző értékelés, célja a tanulók, tanulócsoporthoz, iskolák minősítése norma- vagy kritériumorientált tesztek segítségével. Ahogy az a szakirodalomból általánosan ismert, a norma- és kritériumorientált tesztek elsődlegesen az eredmények értelmezési módjában térnek el egymástól. A normaorientált tesztek használatakor valamilyen egység (tanuló, osztály, iskolakörzet, ország) eredményei egy viszonyítási csoport, például a többi, az adott rendszerben részt vevő egység eredményeinek átlagához viszonyítva írhatók le. Alkalmazásának feltétele, hogy a vizsgált tulajdonság vonatkozásában a mintákat a normális eloszlásúnak tekinti, ezzel megteremtve a lehetőséget az átlaghoz való viszonyítás, a kategorizálás formáinak, módszereinek kidolgozására (Vidákovich, 1990; Nagy, 2007). Kritériumorientált teszteléskor a teszteken elért eredményeket valamilyen, a mérés előtt definiált tudásszinttel hasonlítják össze (Hamilton és Koretz, 2002). Az egyén teljesítményét – függetlenül a társaitól – aszerint ítélik meg, milyen eredményekkel rendelkezik a mért területen, és ennek mértéke hogyan viszonyul egy vagy több megadott értékhez, a kritérium(ok)hoz. A méréssel azt lehet meghatározni, hol tart az egyén adott tulajdonságának fejlesztése/fejlődése, kialakult-e a tulajdonság a szükséges szinten vagy további fejlesztésre van szükség (Csapó, 1987). Price és Koretz (2006) a normaorientált és a kritériumorientált teszteseken túl megkülönböztet standardorientált vagy standardalapú teszteseteket ('standards-referenced' vagy 'standards-based test') is. Értelmezésükben míg a kritériumorientált tesztesetek esetében egy tudásszintet határoznak meg, az elérendő kritériumot, amihez viszonyítják a tanulói teljesítményt, addig a standardorientált tesztesetek esetében három-négy kritériumszintet specifikálnak (például elemi ['basic'], haladó ['advanced'], teljes elsajátítás ['proficient']).

A kétféle viszonyítási alap kétféle visszacsatolási formát, a kimenet kétféle szabályozását teszi lehetővé. A mások eredményeivel való összevetés, az eltérések okainak tisztázása abban segíthet, hogy megváltoztassuk, javítsuk az elmaradáshoz vezető tanítási-tanulási stílust, módszereket stb. Az eredmények követelményekkel való összehasonlítása azt mutatja meg, milyen közel jutott a tanuló az elvárt követelményszinthez. A kétféle

összehasonlítási forma nem zárja ki egymást, így a kritériumorientált értékelést megvalósítva elláthatók az első típus feladatai is (*Vidakovich, 1990*).

A tanulók teljesítményéről kapott adatok értelmezése

A tanulók tesztjeinek pontszámaiból következtetni lehet a tanulók tudás- és képességszintjére vagy annak változására, illetve megbecsülhető az iskolák és a tanári munka eredményessége. A teszteken nyújtott teljesítmények leírására, a fejlődés meghatározására használható a keresztmetszeti és a longitudinális megközelítés (*Hanushek és Raymond, 2003*). Egy másik csoportosítás szerint, attól függően, hogy mennyire tulajdonítanak jelentőséget a változásnak, megkülönböztetik az állapotmodelleket ('status model') és a növekedési modelleket ('growth model') (*Hamilton és Koretz, 2002; Linn, 2005a; Goldschmidt és Choi, 2007; Ladd és Walsh, 2002*).

Hanushek és Raymond (2003) a keresztmetszeti vizsgálatokon belül megkülönbözteti az állapotmodellt ('status model', 'current status modell', 'school-mean performance approach') és az állapotváltozás-modellt ('status change model', 'grade level change', 'cross sectional approach', 'school improvement model', 'successive cohort approach'), a longitudinális modellek között pedig a kohorsz-szintű növekedésen alapulót ('cohort gain model', 'quasy longitudinal approach') és az egyéni szintű növekedésen alapulót ('individual gain score model', 'longitudinal model'). Az első modell állapotfelmérésre alkalmas, a továbbiak pedig a teljesítményben bekövetkező változás számszerűsítését teszik lehetővé.

Az első modellel, a keresztmetszeti állapotmodellel a tanulók teljesítményszintje mérhető egy adott időpontban felvett adatok alapján, és ez az egyszeri adatfelvétel szolgál az értékelés alapjául. A vizsgálatok során gyűjtött adatokat, a teszten nyújtott átlagteljesítményt valamilyen előre definiált, minden érintettre érvényes teljesítménycélhoz viszonyítják. Egy adott teljesítménycélhoz hasonlítva az elért teljesítményeket látható, hogy azok a sikerkritériumhoz képest hol helyezkednek el, mennyivel haladják meg meghatározott célt, vagy maradnak el attól. A modell alkalmazása választ ad arra is, milyen a tanulók teljesítménye átlagosan a tanév egy adott időpontjában, továbbá ezeket az eredményeket az iskolák összehasonlítására, rangsorolására is használják (*Choi és Goldschmidt, 2007*).

A további modellek alkalmazásakor két vagy több év mérési adatait használják, adott időpontban nyert adatokat hasonlítanak korábbi teljesítmények adataihoz, s a mérés célja a teljesítményváltozás megragadása (*Ladd és Walsh, 2002*).

A második modell, a állapotváltozás-modell esetében megragadható, hogy egy kiválasztott mindenkori évfolyamon (például harmadik évfolyam) az egymást követő csoportok, osztályok eredményei hogyan változnak (például változtak-e a 2006-ban harmadik osztályos tanulók eredményei a 2005-ben harmadik osztályos tanulók eredményeihez képest). A változás kifejezhető az abszolút változás nagyságával, megadható a változás százalékpontos formában, vagy egy külső standardhoz viszonyítva. Ezt a módszert alkalmazzák például Kentucky állam elszámoltathatósági rendszerében, és erre épül a Kaliforniában alkalmazott Academic Performance Index (API) is (*Flechter és Raymond, 2002*). A következtetések validitása megkérdőjelezhető, különösen azon iskolák esetében, ahol egyes évfolyamokon eltérő demográfiai jellemzőkkel bíró tanulók járnak, vagy alacsony az egyes évfolyamokra járó tanulók száma (*Linn, 2001b*).

A harmadik modellel – a kohorszszintű növekedésen alapuló modellel – egy adott évfolyamra járó tanulók eredményei hasonlíthatók össze az előző évben eggyel alacsonyabb évfolyamra járó tanulók eredményeivel. E vizsgálat során a teljesítmény nyomon követése kohorszok szintjén valósul meg, tehát egy évfolyam tanulóinak az egyes tanévben elért teljesítményét követik nyomon. Ennek alapján megadható, hogy a százalékos telje-

sítményben mekkora az eltérés az egyes évek teszteredményei között az évfolyamon (*Hanushek és Raymond, 2003*). Ez az eljárás az iskolák és a tanárok elszámoltatására abban az esetben megfelelő, ha az ország, kerület iskoláiban a fluktuáció jelentős (*Linn, 2001a*). Ezt alkalmazza a teljesítmények nyomon követésére például Észak-Karolina és Új-Mexikó (*Flechter és Raymond, 2002*).

A negyedik modell, az egyéni szintű növekedésen alapuló modell esetében a vizsgálat során adott tanuló teljesítményét követik nyomon több éven keresztül, tehát egyéni szintű adatokat használnak fel, így megfigyelhető az egyes tanuló eredményeiben bekövetkező változás. Az egyéni szintű adatokból iskolai szintű mutatók képezhetők, amelyek a tanulók adott iskolában elért aktuális tesztpontszámának változását szintetizálják. Az adatgyűjtés és a feldolgozás bonyolultsága miatt ez a megközelítés a legtrikább a gyakorlatban. Ezen modell alkalmazásának leghíresebb példája a Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) (például: *Sanders, Saxton és Horn, 1997; Sanders és Horn, 1994, 1998*).

A hozzáadott érték vizsgálata

Az iskolai hozzájárulás mérésének problémaköre és ezzel a hozzáadottérték-vizsgálatok az elszámoltathatóság jelentőségének növekedésével kerültek előtérbe. A tudás közvetlen mérésével választ kapunk arra, hogy a tanulók milyen tudás- és képességszintre jutottak az őket érő összes hatás eredményeként. Ugyanakkor ebből nem következtethetünk arra, mekkora a teljesítményt befolyásoló egyes tényezők hatása (*Csapó, 2002*). A tesztalapú elszámoltathatósági rendszer egyik sarkalatos pontja, hogy a teljesítményekből létrehozott teljesítménymutatókat az intézményekkel és azok tagjaival képes legyen összekötni, meghatározva azok hozzájárulását a tanulók fejlődéséhez.

A hozzáadott értéket és modellezését ('value added models') a neveléstudomány a közgazdaságtanból emelte át a fogalomkörébe. Az elszámoltathatóság szempontjából az iskolák és a tanárok hozzáadott értékének meghatározása bír jelentőséggel, az utóbbi vizsgálata pedig egyre nagyobb hangsúlyt kap mind a kutatók, mind az oktatáspolitikusok körében, tekintettel az oktatási beruházások hatékony felhasználása és az egyes országok gazdasági versenyképessége iránti aggodalomra (*McCaffrey, Koretz, Lockwood és Hamilton, 2003*). Az iskolák elszámoltathatóságának alapja az iskolák teljesítményének pontos meghatározása, amely egyrészt a tanulók egyes tudás- és képességszintjének elérését meghatározó tényezőkön, másrészt a tanulók tudásában megmutatkozó változáson keresztül ragadható meg.

Az Amerikai Egyesült Államokban a Coleman-jelentéssel (1966) került először előtérbe az iskolák tanulói teljesítményre gyakorolt hatásának kérdése. A kutatás, amely az oktatási termelési függvény leírására vállalkozott, megállapításokat tett a családi és az iskolai hatások mértékére a tanulók teljesítményére nézve is. Európában az egyes generációk eredményei közötti összehasonlítás vizsgálatával kezdődött a teljesítményre ható tényezők feltárása. A későbbi elemzések iskolák kvantitatív alapú összehasonlításán alapultak. A legjobb tanulói teljesítményeket felmutató iskolákat vizsgálták meg annak érdekében, hogy azonosítsák azokat a tényezőket, amelyek hatása meghatározó a tanulók eredményeire (*OECD, 2008a*).

Már korán megállapították a nyerspontszámokon alapuló különböző iskolarangsorok vizsgálatakor, hogy a teljesítményben mutatkozó különbségek jelentősek az iskola tanulóinak szocioökonómiai státusának függvényében (*McCall, Kingsbury és Olson, 2004, idézi: OECD, 2008a*). Azért, hogy az iskolák tényleges hozzájárulását a tanulók tudásához mérni lehessen, azt külön kell választani minden más lehetséges tényező hatásától. Hanushek és Raymond (2003) a tanulók tudását meghatározó tényezőket két csoportba sorolja, megkülönböztetve az iskolai hatásokat és az egyéb tényezőket. Az

utóbbiak közé sorolják a veleszületett képességeket, a családi környezet és a kortárs-csoport hatását, a múltbeli ráfordításokat, ugyanakkor felhívják a figyelmet ezek számszerűsítésének nehézségére – minden esetben számolni kell a hiba lehetőségével (Hanushek és Raymond, 2003).

A hozzáadott érték vizsgálata mint az iskolák teljesítményre gyakorolt hatását becsülő egyik alapeljárás több év tanulói szintű teszteredményeit, longitudinális adatbázisokat használ fel az elemzések során (Goldstein, Rasbash, Yang, Woodhouse, Pan, Nuttall és Thomas, 1993; Sanders és mtsai, 1997; McCaffrey és mtsai, 2003; McCaffrey, Lockwood, Koretz, Louis és Hamilton, 2004; Amrein-Beardsley, 2008).

A longitudinális adatokat felhasználó modellek segítségével, mivel azok az egymást követő mérések eredményeinek változását tekintik át, jobban kiküszöbölhetőek a teszteredményeket jelentősen befolyásoló, már említett iskolán kívüli hatások. A hozzáadottérték-modellek egy része a pontosabb becslés érdekében nem csupán a két mérési pont közötti különbségeket használja fel, hanem beépít a modellbe kontextuális jellemzőket is, esetenként több tantárgy mérési eredményét (OECD, 2008a). A módszer kifinomult adatgyűjtési rendszert igényel, hiszen a tanulók adatait időben össze kell kötni, sőt számolni kell azzal is, hogy a tanulók intézményt váltanak (Crane, 2002). Ez az eljárás a keresztmetszeti modellnél pontosabb becslést ad (Kertesi, 2008), ugyanakkor nem tudja kezelni azt, hogy a különböző szintről induló tanulóokra, osztályokra eltérően hat ugyanolyan szintű oktatás (Csapó, 2002).

Az iskola hatásának meghatározására alkalmasak a keresztmetszeti vizsgálatok adatbázisai is, amennyiben hozzáférhetőek olyan kiegészítő adatok, amelyek segítségével becsülhető, hogy a tanulók tudásuk mekkora részét szerezték az iskolán kívülről. Minél több adat áll rendelkezésre, annál pontosabban lehet korrigálni a tesztekkel felmért tudást, és annál pontosabban becsülhető a nem iskolai tényezők hatása, így az iskola hatása a teljesítményekre (Csapó, 2002). A módszer statisztikai eljárása a regresszióelemzés, amelynek segítségével korrigáljuk a nyerspontszámokat a kontextuális jellemzők bevonásával, és ezzel kontrolláljuk az iskola hozzájárulása mint független változó hatását. Így az iskolák a regresszióanalízis segítségével, a reziduumok alapján rangsorolhatók. Az ezen az eljáráson alapuló modelleket a nemzetközi szakirodalom a kontextualizált gyarapodási keresztmetszeti modell ('cross-sectional contextualised-attainment models') elnevezéssel jelöli (OECD, 2008a). A modell alkalmazásának veszélye, hogy szinte lehetetlen az iskolán kívüli hatások mind-

Már korán megállapították a nyerspontszámokon alapuló különböző iskolarangsorok vizsgálatok, hogy a teljesítményben mutatkozó különbségek jelentősek az iskola tanulóinak szocioökonomiai státusának függvényében. Azért, hogy az iskolák tényleges hozzájárulását a tanulók tudásához mérni lehessen, azt külön kell választani minden más lehetséges tényező hatásától. Hanushek és Raymond (2003) a tanulók tudását meghatározó tényezőket két csoportba sorolja, megkülönböztetve az iskolai hatásokat és az egyéb tényezőket. Az utóbbiak közé sorolják a veleszületett képességeket, a családi környezet és a kortárs csoport hatását, a múltbeli ráfordításokat, ugyanakkor felhívják a figyelmet ezek számszerűsítésének nehézségére – minden esetben számolni kell a hiba lehetőségével.

egyikét kiszűrni, így például a korábbi, az iskoláskor előtti, az iskolában eltöltött évek hatásait ('prior factor'), ami torzítja a becslést, ezáltal a következtetések validitása csökken (*Hanushek és Raymond, 2003*).

A pedagógiai hozzáadott érték meghatározására kialakított modellek segítik az ösztönzőrendszerek megtervezését is, hiszen azonosíthatóvá teszik az intézmények, tanárok hozzájárulásának nagyságát a tanulók tudásához. A magas hozzáadott értékkel rendelkező iskolák, tanárok jutalmazásban részesülhetnek, míg az alacsonyabb hozzájárulást nyújtók ösztönözhetőek a jobb teljesítmény elérése érdekében.

Az eredmények bemutatása és felhasználása az érintettek ösztönzésére

Az eredmények bemutatása

Az elszámoltathatóság középpontba állításakor az értékelésből nyert információk felhasználója nemcsak a szolgáltató szervezet, hanem az elszámoltathatósági kapcsolatok minden egyes résztvevője (*Radó, 2007*). Hiszen például ezek alapján tájékozódhatnak arról a szülők, hogy az iskola, ahol gyermekük tanul, mennyire eredményes, vagy a nyilvánosság, hogy a befizetett adót hogyan használják fel. Ezért is elengedhetetlen az elszámoltathatósági rendszerek hatékony működtetéséhez az értékelés eredményének pontos és érthető bemutatása. A beszámoló jellege, típusa befolyásolja egyrészt az érdekeltet számára az információk hasznosíthatóságát, másrészt az elszámoltathatósági rendszerek alkotta ösztönzők kialakítását és hatásait (*Hamilton és Koretz, 2002*).

Az elszámoltathatóság biztosítása érdekében eltérő beszámolók készülnek az egyes célcsoportok, általában a szülők, tanárok, fenntartók, oktatáspolitikusok és a nyilvánosság számára. Ezek különböznek egymástól többek között terjedelmükben, formájukban, a közölt adatok mennyiségében, az elemzések és következtetések mélységében, hiszen az egyes érintettek nem ugyanarra a célra használják fel az elemzéseket, és eltérő háttérrel rendelkezhetnek az adatok értelmezéséhez. A nyilvánoságnak szánt értesítők ('report card') például az USA számos államában nemcsak a tesztelésen elért iskolai szintű eredményeket teszik közzé és elemzik, hanem olyan egyéb adatokat is, amelyek a nyilvánosság véleményére hatással lehetnek: ilyenek például az iskolai lemorzsolódás mértéke, a hiányzások aránya, az osztálylétszám vagy akár a tanárok jövedelme, az iskola bevételei (*Lashway, 2001*). Az egyes iskolák eredményeit részletesen bemutató értesítők ('school specific report card') főként a szülők tájékoztatását szolgálják.

Az eredmények közlésére a nyerspontoszámok, a százalékpontban kifejezett pontszámok, valamint az előre meghatározott szintnek való megfelelés ('cut score') és a teljesítményszintek formájában kifejezett adatok szolgálnak alapértelmezésben (*Price és Koretz, 2006*), de használnak kategorizálási, minősítési rendszer alapján történő adatértelmezést is (*Hanushek és Raymond, 2002*).

Az eredmények felhasználása az érintettek ösztönzésére

A mérésből nyert információk felhasználása az érintettek ösztönzésére széles skálán mozog. A mérési eredmények nemcsak visszajelzésül szolgálnak, hanem képezhetik a tanulói eredményesség érdekében ható jutalmak és szankciók alapját is. Az ösztönzők jellemzően az oktatási intézményt, a tanárokat, az iskola vezetését, esetenként a tanulókat célozzák meg. Attól függően, hogy milyen következményekkel jár a fent említettekre nézve az információk felhasználása, megkülönböztethető puha, illetve szigorú (kemény) elszámoltathatóság (*Kertesi, 2008*).

A puha elszámoltathatósági rendszerek alkalmazásakor – vagy ahogy a szakirodalom nevezi az eredmények hatására utalva, gyenge következménnyel járó tesztelés ('low

stakes testing’) esetén – az értékelési eredményekhez nem kapcsolódik kézzelfogható, direkt következmény (Hamilton és Stecher, 2002). Az eredmények és az azokból levont következtetések információul szolgálnak az érintetteknek (‘stakeholder’): a tanároknak, tanulóknak, szülőknek, a nyilvánosságnak, az oktatáspolitikai döntéshozóknak. A rendszer működtetői azzal a feltételezéssel élnek, hogy az információ önmagában megfelelő ösztönző erővel bír, a különböző érdekelt csoportok viselkedésére hatással van, és azok az információk ismeretében hozott döntéseikkel befolyásolhatják az iskolák, tanárok munkáját (Hamilton és Mtsai, 2002). Az érintettek nagyobb mennyiségű információ birtokában értékleiteket, döntéseiket nagyobb biztonsággal hozzák meg (Lashway, 2001). Az adatok nyilvánossága nyomásgyakorló eszköz: a nyilvánosság ereje hozzájárulhat ahhoz, hogy az elvárásokhoz jobban igazodó oktatási szolgáltatás jöjjön létre (Weiss, 2005). Ehhez persze elkerülhetetlen, hogy a standardizált tesztek megbízhatóan és érvényesen mérjék a tanulói teljesítményt, és az információk célcsoportja is úgy érzékelje, hogy a teljesítménymérési adatok megbízhatók (McDonell, 2002). A szülők tájékoztatása iskolai értesítőkön, az állampolgárok tájékoztatása a sajtón, interneten keresztül (például az amerikai közoktatási törvény ezt előírja; vedd össze: a magyar Országos Kompetenciamérés adatainak internetes elérhetősége) lehetővé teszi az iskolák, fenntartók összehasonlítását is. Az alulteljesítő iskolákból a szabad iskolaválasztást megengedő országokban a szülőknek lehetőségük nyílik arra, hogy gyermekeiket a jobbnak ítélt iskolákba vigyék, az eredményekkel elégedetlen adófizetők pedig megvonhatják bizalmukat és anyagi támogatásaikat az iskoláktól. A jól teljesítők jutalma a nyilvános elismerés, támogatások elnyerése, a mintává válás, mindez pedig motiváló erővel hat a magas teljesítményszint megtartására, növelésére (Lashway, 2001a).

A szigorú elszámoltathatóság – a kemény következményekkel járó tesztelés (‘high stakes testing’) – arra a feltételezésre épít, hogy az információ nyilvánosságra hozása önmagában elégtelen eszköz arra, hogy motiválja a tanulókat a jobb tanulásra, a tanárokat a jobb tanításra, az iskolákat erőforrásaik hatékonyabb elosztására, ezért célzott beavatkozásra van szükség. McDonell (2002) szerint egyrészt a jutalom ígérete, a pozitív gyakorlat megerősítése, másrészt a szankciók fenyegetése – ami a kevésbé hatékony gyakorlat módosítását kívánja elérni – képes csak a változás irányába hatni. A szigorú elszámoltathatóság alapelve, hogy a tanítás minősége és a tanulók tudása akkor növekszik, ha a tanulókon, a tanárokon és az iskolákon számonkérhetők az elért teljesítmények. Hanushek (2003) a negatív és a pozitív ösztönzők szükségességét azzal indokolja, hogy az emberek eltérő módon reagálnak az egyes ösztönző elemekre. Aki inkább sikerorientált, azt jellemzően a jutalom motiválja, aki inkább kudarckerülő, azt a szankciók elkerülése.

A tanulók teljesítményén alapuló tanári jutalmazás esetén az iskolák, tanárok teljesítményét a tanulók tudásán keresztül határozzák meg, a következményeket közvetlenül a mérés eredményeihez kapcsolják. Azok az iskolák és tanárok részesülnek jutalmakban, akiknek tanulói vagy magas teljesítményt, vagy jelentős eredményjavulást értek el adott időszakban a tesztelés adatai alapján (Clotfelter és Ladd, 1996; Lashway, 2001).

Az OECD *Measuring Improvements in Learning Outcomes* című tanulmánya (2008a) a teljesítmények négy lehetséges következményét sorolja fel, amelyek jelentősen befolyásolják az intézmény azon belül a munkavállalók jövőjét. Lehetnek a méréseknek (1) közvetlen pénzügyi, (2) nem pénzügyi következményei, továbbá (3) hatással lehetnek ezek a munkahelyi és iskolai kilátásokra, valamint (4) a pedagógusok karrierjére.

A pénzügyi ösztönzők közvetlenül az iskolák alkalmazottait érintik, ám a pénzügyi jutalmak és szankciók címzettjei lehetnek a tanárokon, iskolavezetőkön túl az iskolák vagy az egy-egy tantárgyat oktatók csoportjai. Azon pénzügyi jutalmazási rendszerek esetében, ahol a díjazás jogosultja az oktatási intézmény, amely a tanári kar összeállításáért felelős, az intézmények vezetőire nagy felelősség hárul, hiszen úgy érdemes elosztaniuk a jutalmakat, hogy az alkalmazottak a későbbiek során is hajlandók legyenek

együttműködni a közös célok érdekében, és a tanárok közötti kapcsolat minősége nem romoljon (Lashway, 2001).

Harvey-Beavis (2007) a teljesítményalapú díjazási rendszerek három csoportját különbözteti meg: az érdemalapút ('merit pay'), az iskolaalapút és a tudás- és képességalapút. Az érdemalapú díjazási rendszer az egyéni tanári teljesítményre fókuszál, jellemzően anyagi juttatásokat jelent, és a tanulók teljesítményén keresztül értékeli a tanári munka minőségét. Az értékelésnek különböző szintjei lehetnek: egyrészt a külső értékelés, másrészt az iskolai vezetés általi, szakértői bírálatok. Az iskolai alapú értékeléskor a külső értékelő rendszer a csoportos teljesítményt értékeli a tanulók teljesítményei alapján. Mindezek általában kiegészítik a bérskálát. A tudás- és képességalapú rendszerek is az egyéni teljesítményt vizsgálják, de a tanári munka minőségének meghatározója ebben az esetben a végzettségekben mért tanári képességek, tudás, amelyet az elvégzett továbbképzések, a szakmai tapasztalat alapján határoznak meg leggyakrabban, éppen emiatt a tesztalapú elszámoltathatósági rendszerek esetében nem alkalmazzák ezt a díjazási formát.

Az elszámoltathatóság jelentős hatással van a tanulók teljesítményére, a tanítási-tanulási folyamatra, a pedagógusok munkájára. Ezeknek a nemzetközi szakirodalomban már széles körben tárgyalt hatásoknak – amelyek lehetnek pozitívak és negatívak, torzítóak egyaránt – a leírása további kutatásokat kíván egy jól működő hazai elszámoltathatósági rendszer megalkotásakor. Ezzel párhuzamosan érdemes megismerni az egyes államok elszámoltatási gyakorlatát.

A három említett teljesítményalapú jutalmazási típus közül az iskolai alapú rendszerek esetében nyílik lehetőség a tanárok mindennapi munkájára közvetlen hatást gyakorló nem anyagi ösztönző eszközök fogantatására. Ennek legáltalánosabban elterjedt gyakorlata Lashway (2001) szerint az iskolák autonómiájának szűkítése vagy bővítése.

A rendre jól teljesítő iskolák szélesebb jogköröket, további autonómiát kapnak, míg a gyengén teljesítők szorosabb felügyelet alá kerülnek. A szankciók súlya jellemzően az alulteljesített évek számával arányosan növekszik. Kezdetben az iskolák számára szakértői támogatást nyújtanak, később elvárás-ként jelölhetik meg az iskolák számára a fejlesztési terv kidolgozását, további eszköz lehet a mentorálás előírása, illetve a tanulók számára más iskolába járás lehetőségének biztosítása. A szankciók érinthetnek személyi kérdéseket is: ilyenkor sor kerülhet az iskola vezetésének leváltására, vagy átveheti az iskolát valamilyen szakmai irányító szervezet

('takeover'), újra/újjaszervezhetik ('reconstitution') vagy bezárhatják (Lashway, 2001; Ray, 2006). A tanárok karrierjét – munkaerőpiaci kilátásait, szakmai presztízsét – befolyásolja önmagában az a tény, hogy mennyire eredményes az az iskola, ahol tanítanak (Ladd és Walsh, 2002). Az USA-ban az *Education Commission of the States* diagnózisa szerint a beavatkozásokat leggyakrabban a pedagógiai ismeretek és a munka elégtelensége, ritkábban az alkalmatlan vezetés, a fiskális fegyelem hiánya, a visszaélések teszik szükségessé (*Education Commission of the States*, 2000, idézi Lashway, 2001).

Lazear (2000) szerint a megfelelően kialakított ösztönzőrendszerek azokat a tanárokat vonzzák a pályára, akik hisznek abban, hogy munkájukkal hozzájárulhatnak a tanulók eredményességéhez. Hatással lehet ugyanakkor a pályakezdekők összetételére is, hiszen akik nem mutatnak fel eredményeket, hamar a tanári pálya elhagyására kényszerülnek (Lazear, 2000). Jól megválasztott ösztönzőkkel a döntéshozó hatással lehet a tanári pályára jelentkezők negatív szelekciós folyamataira. Befolyásolhatja azt az általános

tendenciát is, hogy a nagyobb tapasztalatokkal rendelkező tanárok és vezetők olyan iskolákban helyezkednek el, ahol magas szocioökonómiai státusú gyermekek tanulnak, így kihasználatlan marad potenciálisan magas pedagógiai hozzáadott értékük (OECD, 2008; Varga, 2008). Napjainkban sok állam s a magyar oktatási rendszer számára is nagy kihívás, hogyan tudja a tehetséges fiatalokat a pályára vonzani, illetve a hátrányos helyzetű térségek tanulói számára a megfelelő szakmai színvonalú képzést biztosítani (Kárpáti, 2008; Varga, 2007, 2008).

A tanulók érdekeltségének fenntartása egyrészt azért fontos, hogy minél inkább törekedjenek tudásuk és képességeik gyarapítására, másrészt hogy érezzék, a tesztelésnek súlya van, legyenek érdekelték a tesztek kitöltésében. Ennek érdekében a tesztelések eredményeitől függővé lehet tenni a felsőbb évfolyamba lépés lehetőségét, de lehet az egy iskolai szakasz lezárásának feltétele is. Az USA számos államának iskolakörzetében van példa arra, hogy kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanulók körében pénzjutalmakat, számítógépeket, étkezési utalványokat osztanak, ezzel ösztönözve őket a tanulásra, együttműködésre (Lashway, 2001).

Az OECD-országok közül háromban működtetnek kemény elszámoltathatósági rendszert. Korea és az Egyesült Államok használja fel az értékelésből nyert információkat pénzügyi jutalmazásra, ugyanez a két állam és Belgium szankciók foganatosítására (OECD, 2007).

A *No Child Left Behind* törvény elszámoltathatósági aspektusai az Amerikai Egyesült Államokban

Az Amerikai Egyesült Államok tagállamai az elmúlt huszonöt évben folyamatosan vezettek be tanulói teljesítményteszteken alapuló elszámoltathatósági rendszereket. Tanulmányok sokasága olvasható a sok év alatt összegyűjtött tapasztalatokról, ezek részletesen bemutatják a működés hibáit és a benne rejlő lehetőségeket (lásd például: Koretz, 1988; Koretz és Barron, 1998; Klein, Hamilton, McCaffrey és Stecher, 2000; Raudenbush, 2004; Koretz és Barton, 2004; Sims, 2006; Driscoll, Halcoussis és Svorný, 2008).

Az Amerikai Egyesült Államokban 2002-ben érvénybe léptetett közoktatási törvény, a *No Child Left Behind Act* (*Egy gyermeket se hagyjunk hátra*, NCLBA) szövetségi szinten megszilárdította az egyes államok legtöbbször már korábban is működő trendet, miszerint az állami iskolákat a tanulók tesztelésén keresztül értékeli. A NCLBA az első közoktatási törvénynek, az *Elementary and Secondary Education Act*-nek (1965) a megújítása, amely a legátfogóbb K-12 [Az Amerikai Egyesült Államokban, Kanadában és Ausztrália egyes részein az általános és középiskolai oktatás meghatározása. A rövidítés a közoktatás első (Kindergarten) és utolsó (12) fokát jelöli, tehát az óvodától a 12. évfolyamig.] szövetségi oktatási törvény (Hamilton és Stecher, 2002). A törvény elsődleges feladatának tekintette a hátrányos helyzetű gyerekek iskoláztatásának kérdését: a rendelkezésre álló költségvetési felhatalmazás 80 százalékát szánták felzárkóztatásuk finanszírozására (Zsigmond, 2002).

Hanushek és Rivkin (1994) vizsgálatai kimutatták, hogy a hatvanas évektől kezdődően az Amerikai Egyesült Államokban az oktatásra fordított kiadások jelentősen emelkedtek, de a tanulói eredményekben nem mutatkozott pozitív irányú változás. A reformkezdeményezések abból indultak ki, hogy a kemény következményekkel járó elszámoltathatósági rendszerek bevezetésével – különösen az ösztönzőprogramok segítségével – megvalósítható, hogy a kiadások csak kis mértékű emelkedésével lehessen a tanulói eredmények javulásának irányába hatni. A szövetségi államok legtöbbszörben a kilencvenes években bevezetett elszámoltathatósági rendszerek és a NCLB törvény a döntéshozók és a munkaadók azon kifejezett meggyőződésére adott válasz, hogy az oktatási rendszer működése elégtelen, a tanulók tudása nem felel meg a munkaerőpiaci elvárásoknak.

A törvény által keretezett *No Child Left Behind* elnevezésű oktatásfejlesztési program egyik alappilléreként szövetségi szinten is kötelezően megjelent a standardizált tesztekre alapozott elszámoltathatóság; a pillér neve Stronger Accountability for Results (Az eredményekkel való szigorúbb elszámoltathatóság) (*Four Pillars of NCLB*, 2009). A törvény két legfőbb célja a tanulók általános tanulmányi eredményének növelése és az eltérő háttérű tanulók közötti teljesítménykülönbségek csökkentése, felszámolása. A törvény az oktatási rendszert úgy kívánja átformálni, hogy minden tanuló lehetőséget kapjon a sikeres, eredményes tanulásra.

A törvény tekintettel van az egyes államok jogára, hogy saját oktatáspolitikáját és követelmény- és tesztelési politikáját maga határozza meg, ugyanakkor minden államtól megköveteli, hogy tantervalapú értékelési rendszereket ('curriculum based assessment'), valamint tantervi standardokat dolgozzon ki és működtessen. Szintén elvárás, hogy tanulóit évente tesztelje, a teljesítményekről egy meghatározott metrika szerint jelentést adjon, és működtesse a szankciók egy általános készletét, amelyeket azon iskolák esetében érvényesítenek, amelyek nem mutatják fel az elvárt eredményeket (*Hanushek és Raymond*, 2005; *Kinney*, 2006).

A reform értelmében az egyes államokban a tanulók tudását kezdetben matematikából, angol nyelv és irodalomból, valamint 2006-tól természettudományos ismeretekből is évente, harmadikos kortól kezdődően nyolcadik évfolyamig méri fel, adatokat szolgáltatnak a szövetségi hatóságoknak aggregáltan és a tanulók meghatározott részcsoportjaira (faji és etnikai kisebbség, fogyatékkal élők, nem angol anyanyelvű tanulók, gazdasági szempontból hátrányos helyzetűek, bevándorlók és nemek szerinti bontásban) kiterjedően (*Figlio és Gletzer*, 2002). A tagállami szintű beszámolók nemcsak arra terjednek ki, hogyan teljesítettek a tanulók, hanem arra is, mennyire sikeresek az iskolák a hátrányos helyzetű és más csoportok tanulói közötti teljesítménykülönbségek csökkentésében (*Hamilton és mtsai*, 2004). Az eredmények részmintákra és csoportokra bontott közlése lehetőséget ad arra, hogy az alacsonyan teljesítő csoportokat azonosítsák, fokozott figyelmet fordítsanak rájuk, valamint hozzájárul a tanulók teljesítményében megmutató különbségek csökkentéséhez (*Linn*, 2005b).

Az iskola teljesítményéről és a tagállami fejlődésről számot adó értékelési adatok elérhetők a szülők, az állampolgárok, a tanárok, a fenntartók és a politikusok számára éves iskolai értesítők formájában. A negyedik és a nyolcadik osztályos tanulók reprezentatív mintája minden államból részt vesz a szövetségi szintű NAEP (2009) – National Assessment of Educational Progress – mérésen matematikából és olvasásból minden második évben, hogy a szövetségi Oktatási Minisztérium ellenőrizni tudja az államok közötti mérések eredményeinek érvényességét, hogy ezáltal lehetővé tegye a tagállamok mérési rendszereinek auditálását (*Hamilton és mtsai*, 2004).

A NCLB célul tűzte ki, hogy az állami iskolák minden tanulója, tehát a definiált részcsoportok tanulói is a 2013/14-es tanévre elérjék az optimális tudásszintet ('proficiency level'). A szövetségi politika minden államnak előírja, hogy évente meghatározza az állami standardizált tesztek eredményeinek meghatározásakor alkalmazott elvárt fejlettségi szinteket ('standards of proficiency'), noha az aktuális küszöbszint, az egyes szintek mögött meghúzódó tudás államonként különböző lehet (*Hanushek és Raymond*, 2005). Az iskolákkal szemben elvárás, hogy minden évben növekedjék azon tanulók aránya, akik teljesítik a kijelölt optimális szintet az állam által meghatározott ütemterv szerint (*Jacob*, 2005).

Az iskolai fejlődés mérésére a megfelelő éves fejlődés (Adequate Yearly Progress, AYP) mértéke szolgál. Minden évfolyamra kijelöli a tanulók azon minimális arányát, akiknek az optimális szintet el kell érniük egy államban, iskolakörzetben, iskolában minden évben. A megfelelő éves fejlődés nagyságát minden államban állapotmodellek segítségével határozzák meg, de vannak olyan államok is, amelyek elszámoltathatósági

rendszere az állapot- és a növekedési modell kombinációját alkalmazza az iskolák sikerességének meghatározásához (például Kentucky, Florida, Massachussets) (Linn, 2006).

A rendszeres értékelés lehetővé teszi, hogy az iskolák reagálni tudjanak a felmerülő problémákra. Amennyiben egy iskola nem teljesíti az elvárt követelményeket, évről évre szigorúbban szankcionálják. A szövetségi kormány működtet egy központi pénzalapot, és az az állam, amelyik nem éri el a vállalt teljesítményszintet, elveszítheti a szövetségi támogatást, ugyanakkor a legjobb eredményeket felmutató iskolák további szövetségi pénzekhez juthatnak.

Ha az iskolák két egymást követő évben elmaradnak a várt szinttől, akkor kötelesek fejlesztési tervet készíteni, és a tanulóknak felajánlani az iskolaváltás lehetőségét, amelynek költségeit az iskolakörzet finanszírozza. Amennyiben három egymást követő évben elmaradnak az eredmények az elvárásoktól, az előbbieken túl felzárkóztató oktatást kell biztosítani igény szerint iskolán kívül, amelynek költségei szövetségi támogatásból finanszírozhatók. További eredménytelen év után kényszerintézkedéseket foganatosít az iskolakörzet, amely jelentheti új tanterv kidolgozását, az intézmény tanárainak elbocsátását. Öt sikertelen év után az iskolát az előző évben kidolgozott terveknek megfelelően át kell szervezni, vagy alapítványi iskolává, tagiskolává alakítani, vagy közvetlen állami irányítás alá helyezni, az iskolavezetést leváltani, esetleg magáncégre bízni a vezetést (Zsigmond, 2005).

Összegzés

A tanulmány a fejlett országokban működő elszámoltathatósági rendszerek előtérbe kerülésének okait és jellemzőit mutatta be. Az elszámoltathatóság témáját tárgyaló nemzetközi szakirodalom alapján egyértelmű, hogy a téma mára jelentős szakterületté vált.

Az elmúlt húsz évben az elszámoltathatóság funkciójának felértékelődésével találkozhatunk a legtöbb fejlett ország közoktatási rendszerében. A fogalom az oktatásban szinte jelszóvá vált, tematizálja a hazai oktatáspolitikát vitáit is – hiszen diskurzus tárgya egy lehetséges elszámoltathatósági rendszer kialakítása – a nemzetközi szakirodalom és a tapasztalatok szisztematikus feldolgozása nélkül. Éppen ezért számos elvárás és félelem fogalmazódik meg a tanároknak, a tanulóknak, a szülőkben, az iskolafenntartókban és az oktatáspolitikusokban, ugyanakkor tisztázatlanul maradnak lehetőségek és valós dilemmák. A tanulmány a szerteágazó nemzetközi gyakorlatok és tapasztalatok feltárásához kívánt átfogó elméleti keretet nyújtani a tesztalapú elszámoltathatósági rendszerek jellemző aspektusainak bemutatásával. Az elszámoltathatósági rendszerek számos dimenzióban eltérnek egymástól, kezdve onnan, hogy mit választanak az értékelés tárgyának, mi az értékelés módszere, milyen következményekkel jár a tesztelés, és kikre nézve van következménye. Különböznek továbbá abban, hogy a mérés-értékelés során az állapot felmérésére vagy a változás, a fejlődés mérésére helyezik a hangsúlyt. Mérlegelés tárgya, hogy az elszámoltathatóság céljait egy-egy államban milyen elemekből felépített rendszer szolgálja leginkább.

Az elszámoltathatóság jelentős hatással van a tanulók teljesítményére, a tanítási-tanulási folyamatra, a pedagógusok munkájára. Ezeknek a nemzetközi szakirodalomban már széles körben tárgyalt hatásoknak – amelyek lehetnek pozitívak és negatívak, torzítók egyaránt – a leírása további kutatásokat kíván egy jól működő hazai elszámoltathatósági rendszer megalkotásakor. Ezzel párhuzamosan érdemes megismerni az egyes államok elszámoltathatósági gyakorlatát.

Irodalom

- Amrein-Beardsley, A. (2008): Methodological Concerns About the Education Value-Added Assessment System. *Educational Researcher*, 2. 65–75.
- Balácsi Ildikó – Zempléni András (2004): A hozzáadottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 36–50.
- Barber, M. – Mourshed, B. (2007): *How the best performing schools system come out on top*. McKinsey Group, London.
- Broadfoot, P. (1996): *Education, Assessment and Society: A Sociological Analysis (Assessing Assessment)*. Open University Press, Buckingham.
- Caldwell, B. (2002): *Autonomy and Self-management. Concerns and Evidence*. In Bush, T. – Bell, L. (szerk.): *The Principles and Practice of Educational Management*. Paul Chapman, London. 34–48.
- Crane, J. (2002): *The Promise of Value-Added Testing*. PPI, Washington, D.C. 2008. március 21-i megtekintés, http://www.ppionline.org/documents/Value_Added_Testing.pdf
- Clotfelter, C. T. – Ladd, F. H. (1996): Recognizing and rewarding success in public schools. In Ladd, F. H. (szerk.): *Holding Schools Accountable*. Brookings Institution Press, Washington, D.C. 23–64.
- Coleman, J. S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. US Government Printing Office, Washington, D.C.
- Csapó Benő (1987): A kritérium-orientált értékelés. *Magyar Pedagógia*, 3. 247–265.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–298.
- Darling-Hammond, L. – Ascher, C. (1991): *Creating Accountability in Big City School Systems*. *Urban Diversity Series No. 102*. ERIC Clearinghouse on Urban Education, Teachers College, 2008. április 8-i megtekintés, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/13/77.pdf
- Darling-Hammond, L. (2000): *Transforming Urban Public Schools: The Role of Standards and Accountability*. 2008. április 8-i megtekintés, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/81/34.pdf
- Driscoll, D. – Halcoussis, D. – Svorny, S. (2008): Gains in standardized test scores: Evidence of diminishing returns to achievement. *Economics of Educational Review*, 2. 211–220.
- Figlio, D. N. – Gletzer, L. S. (2002): *Accountability, ability, and disability. Gearing the system?* NBER Working Paper No. 9307. *National Bureau of Economic Research*, 2008. március 12-i megtekintés, <http://www.nber.org/papers/w9307.pdf>
- Four Pillars of NCLB*. (2009) 2009. november 10-i megtekintés, <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>
- Gamoran, A. (1996): Student Achievement in Public Magnet, Public Comprehensive, and Private City High Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1. 1–18.
- Goldstein, H. – Rasbash, J. – Yang, M. – Woodhouse, G. – Pan, H. – Nuttall, D. – Thomas, S. (1993): A Multilevel Analysis of School Examination Results. *Oxford Review of Education*, 4. 425–433.
- Goldschmidt, P. – Choi, K. (2007): The Practical Benefits of Growth Models for Accountability and the Limitations under NCLB. CRESST Policy Brief 9. *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing*, 2007. december 21-i megtekintés, http://www.cse.ucla.edu/products/policy/cresst_policy9.pdf
- Halász Gábor (2002b): Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 7–22.
- Halász Gábor (2004): Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban. Mester és Tanítvány, 2. 103–116.
- Hamilton, L. S. – Stecher, B. M. (2002): Improving test-based accountability. In Hamilton, L. S. – Stecher, B. M. – Klein, S. P.: *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Rand Corporation, Santa Monica, CA. 121–143.
- Hamilton, L. S. – Koretz, D. M. (2002): Tests and their use in test-based accountability systems. In Hamilton, L. S. – Stecher, B. M. – Klein, S. P.: *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Rand Corporation, Santa Monica, CA. 13–50.
- Hanushek, E. A. – Rivkin, S. G. (1994): *Understanding the 20th Century Explosion in U.S. School Costs*. RCER Working Papers 388. University of Rochester – Center for Economic Research (RCER).
- Hanushek, E. A. (2003): The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, 2. 64–98.
- Hanushek, E. A. – Raymond, M. E. (2002): Sorting out accountability systems. In Evers, W. – Walberg, H. (szerk.): *School Accountability*. Hoover Institution Press, Stanford, CA. 75–104.
- Hanushek, E. A. – Raymond, M. E. (2003): Lessons about the Design of State Accountability Systems. In Peterson, P. E. – West, M. R. (szerk.): *No Child Left Behind? The Politics and Practice of School Accountability*. Brookings Institution Press, Washington, D.C. 126–151.

- Hanushek, E. A. – Raymond, M. E. (2005): Does school accountability lead to improved student performance. *Journal of Policy Analysis and Management*, 2. 297–327.
- Harvey-Beavis, O. (2007): A tanárok teljesítmény alapú jutalmazási rendszere. Szakirodalmi áttekintés. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 164–180.
- Heim, M. (1995): *Accountability in Education: A Primer for School Leaders*. Pacific Resources for Education and Learning, Hawaii State Department of Education, Honolulu, HI.
- Jacob, B. A. – Levitt, S. D. (2003): Rotten Apples: An Investigation of the Prevalance and Predictors of Teacher Cheating. *Quarterly Journal of Economics*, 3. 843–877.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat Kormányzati Gazdasági- és Társadalom-statisztikai Kutató Intézet, Budapest. 193–215.
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat Kormányzati Gazdasági- és Társadalom-statisztikai Kutató Intézet, Budapest. 167–189.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005a): Általános iskolai szegregáció. I. Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*, 4. 317–355.
- Kinney, M. B. (2006): A No Child Left Behind közoktatási törvény az USA-ban: Mit tanultunk négy év alatt? *Magyar Pedagógia*, 1. 29–42.
- Klein, S. P. – Hamilton, L. S. – McCaffrey, D. F. – Stecher, B. M. (2000): What Do Test Scores in Texas Tell Us? *Education Policy Analysis Archives*, 49.
- Koretz, D. (1988): Arriving in Lake Wobegon: Are standardized tests exaggerating achievement and distorting instruction? *American Educator*, 2. 8–15. és 46–52.
- Koretz, D. – Barron, S. I. (1998): *The Validity of Gains on the Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS)*. RAND Corporation, Santa Monica, C.A. 2008. február 2-i megtekintés, http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1014/index.html
- Koretz, D. (2002): Limitation in the use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of Human Resources*, 4. 752–777.
- Koretz, D. – Barton, K. (2003–2004). Assessing students with disabilities: Issues and evidence. *Educational Assessment*, 1–2. 29–60.
- Koretz, D. (2005): Alignment, high stakes, and the inflation of test scores. In Herman, J. – Haertel, E. (szerk.): *Uses and Misuses of Data for Educational Accountability and Improvement*. Wiley-Blackwell Publishing, Malden, M.A. 99–118.
- Koretz, D. (2008): *Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us*. Harvard University Press, Cambridge, M.A.
- Ladd, H. F. (2002): School Vouchers: A Critical View. *Journal of Economic Perspectives*, 4. 3–24.
- Ladd, H. F. – Walsh, R. (2002): Implementing Value-Added Measures of school Effectiveness: Getting the Incentives Right. *Economics of Education Review*, 1. 1–17.
- Lashway, L. (2001): *The New Standards and Accountability: Will Rewards and Sanctions Motivate America's Schools to Peak Performance?* University of Oregon, 2007. november 1-i megtekintés, <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3117/accountability.pdf?sequence=1>
- Lazear, E. P. (2000): The Future of Personnel Economics. *The Economic Journal*, 11. 611–639.
- Lessinger, L. M. – Parnell, D. – Kaufman, R. (1971): *Accountability: Policies and procedures*. Croft Educational Services, New London.
- Leithwood, K. (2001): School leadership and educational accountability. *International Journal of Educational Leadership*, 3. 217–237.
- Linn, R. L. (2000): Assessment and accountability. *Educational Researcher*, 9. 4–14.
- Linn, R. L. (2001a): *The Design and Evaluation of Educational Assessment and Accountability Systems*. CSE Technical Report 539. *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing*, 2007. december 20-i megtekintés, <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/TR539.pdf>.
- Linn, L. R. (2001b): *Reporting School Quality in Standards-Based Accountability Systems*. CRESST Policy Brief 3. *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing*, 2007. december 21-i megtekintés, http://www.cse.ucla.edu/products/policy/cresst_policy3.pdf
- Linn, L. R. (2005a): *Issues in the Design of Accountability Systems*. CSE Technical Report 650. *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing*, 2007. december 20-i megtekintés, <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r650.pdf>
- Linn, L. R. (2005b): *Fixing the NCLB Accountability System*. CRESST Policy Brief. 8. *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing*, 2007. december 21-i megtekintés, http://www.cse.ucla.edu/products/policy/cresst_policy8.pdf
- Linn, R. L. (2006): *Educational Accountability Systems*. CSE Technical Report 687. *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing*, 2007. december 20-i megtekintés, <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/R687.pdf>
- McCaffrey, D. F. – Koretz, D. – Lockwood, J. R. – Hamilton, L. (2003): *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. RAND Corporation, Santa Monica, C.A., 2008. február 2-i megtekintés,

- http://www.rand.org/pubs/monographs/2004/RAND_MG158.pdf
- McCaffrey, D. F. – Lockwood, J. R. – Koretz, D., – Louis, T. A. – Hamilton, L. (2004): Models for Value-Added Modelling of Teacher Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 1. 67–101.
- McDonnell, L. M. (2002): Accountability as Seen Through a Political Lens. In Hamilton, L. S. – Stecher, B. M. – Klein, S. P. (szerk.): *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. RAND Corporation, Santa Monica, C.A. 101–120.
- Muraközy Balázs és Horn Dániel (é. n.): *Teljesítményalapú ösztönzőrendszerek a közoktatásban*. Oktatókutatató Intézet, 2007. november. 15-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hatekonysagiproblema-Tobbek-Teljesitmenyalapu>
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritérium-orientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- National Center for Education Statistics (2009): *National Assessment of Educational Progress: The Nations's Report Card*. US Department of Education, Institute of Education, Sciences, 2009. 03. 22-i megtekintés, <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/>
- OECD (2007): *Education at a Glance*. OECD, Párizs.
- OECD (2008a): *Measuring Improvement in Learning Outcomes*. OECD, Párizs.
- OECD (2008b): *Going for Growth*. OECD, Párizs.
- Price, D. – Koretz, D. (2006): Building Assessment Literacy. In Boudet, K. P. – City, E. A. – Murnane, R. J. (szerk.): *Data Wise: A Step-by-Step Guide to Using Assessment Results to Improve Teaching and Learning*. Harvard Education Press, Cambridge, M.A. 29–55.
- Radó Péter (2007): A szakmai elszámoltathóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 3–40.
- Raudenbush, S. W. (2004): *Schooling, Statistics, and Poverty: Can We Measure School Improvement?* Educational Testing Service. Princeton. 2008. május 11-i megtekintés, http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/angoff9.pdf
- Ray, A. (2006): *School Value Added Measures in England*. A paper for the OECD Project on the Development of Value-Added Models in Education Systems. DCSF, 2008. március 11-i megtekintés, <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RW85.pdf>
- Robertson, J. E. (2003): Teachers' Perceptions of Accountability at an International School. *Journal of Research in International Education*, 2. 3. 277–300.
- Sanders, W. L. – Saxton, A. M. – Horn, S. P. (1997): The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): A Quantitative, Outcomes-based Approach to Educational Assessment. In Millman, J. (szerk.): *Grading Teachers. Grading Schools. Is Student Achievement a Valid Evaluation Measure?* Corwin Press, Thousand Oaks, C.A. 137–162.
- Sanders, W. L. – Horn, S. P. (1994): The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Mixed model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1. 299–311.
- Sanders, W. L. – Horn, S. (1998): Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3. 247–256.
- Stecher, B. M. (2002): Consequences of Large Scale High Stakes Testing. In Hamilton, L. S. – Stecher, B. M. – Klein, S. P. (szerk.): *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. RAND Corporation, Santa Monica, C.A.
- Stecher, B. M. – Kirby, S. N. (2004): *Organizational Improvement and Accountability: Lessons for Education from Other Sectors*. Rand Corporation, Santa Monica, CA. 79–100.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 7–8. 609–627.
- Varga Júlia (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat Kormányzati Gazdasági- és Társadalom-statisztikai Kutató Intézet, Budapest. 235–258.
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vígh Tibor (2007): *A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása*. Magyar Pedagógia, 2. 141–161.
- Vigvári András (2002): Az ellenőrzési funkció felértékelődése és a modern gazdálkodás kihívásai. *Vezetéstudomány*, 10. 45–57.
- Wagner, R. B. (1989): *Accountability in Education: A Philosophical Inquiry*. Routledge, Chapman and Hall, London.
- Weiss, C. H. (2005): *Értékelés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Zsigmond Anna (2002): Egy gyerek se maradjon le! Gondolatok az új amerikai közoktatási törvény kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 81–89.
- Zsigmond Anna (2005): *Amerika és Társadalom és oktatás: fordulópontok az amerikai oktatáspolitikában*. Gondolat, Budapest.

A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya

Az 1960-as és '80-as évek magyar pedagógiai szaksajtójában

A modern történelemtudomány mentalitástörténeti vizsgálatai révén előtérbe került antropológiai irányultságú kérdések az ember individuumának kapcsán körvonalazódnak. Az ember személytelen, diszciplinárisan hagyományosan megközelíthetőbb oldalának leírásából, a különböző társadalmi csoportok képéből összefüggések gazdag tárházát alkották meg a különböző társadalomkutatók, kevesebb tér jut azonban annak a kutatásnak, amelyben a közösség személyiséget meghatározó, illetve a személyiség önmeghatározó eljárásairól, öntudatának kifejtéséről esik szó (Gurevics, 2003).

Antropológiai kutatások folynak arról, hogy miként határozza meg a társadalom az intézményes tudásátadás színterét, miként képviselteti abban saját magát, továbbá milyennek látja (és láttatja) a benne résztvevőket. Dolgozatunk a pedagógiai tér egyetlen helyszínére, az iskolai tér osztályterére, illetve a tér egyik szereplőjére, a gyermekre fókuszál, mégpedig úgy, hogy a tér és a gyermek képi megjelenítését vizsgálja, forrásul a szocialista nevelésügy szaksajtóját választva. Abból az időszakból, amikor Magyarországon nem csupán elfogadásra talált a szovjet államrendszer, hanem a szovjet minta nyomán kialakuló hazai szocializmust s az azt képviselő pedagógiát is megtapasztalhatták az állampolgárok.

A pedagógiai tér

A pedagógiai intézmények építményeivel, az iskola architektúrájával, téri elképzeléseivel, a térszervezés és a pedagógiák szoros együtt járásával néhány évtizede mind a nemzetközi, mind a hazai tudomány intenzíven foglalkozik, s e problémakör, túl a történeti vizsgálatokon, az összehasonlító neveléstudomány részévé kezd válni. Az 1990-es években a tudásfejlesztő iskola helyett a képesség és gondolkodás fejlesztését szorgalmazó EARLI kutatóinak beszámolóit, majd a térszervezéssel kapcsolatos okfejtések révén emelkedett az érdeklődés a tanítás tere iránt (Jelich és Kemnitz, 2003; Kemnitz, 2001; Géczi, 2006a; Hercz és Sántha, 2009; Sanda, 2008). Vizsgálatunk e törekvések jegyében használ olyan – a kulturális antropológia térfogalmaival könnyen azonosítható – térfogalmakat, mint a pedagógiai tér, az ideális pedagógiai tér, az iskolai tér és a pedagógiai architektúra.

Jelen tanulmány egyik tárgya: a pedagógiai tér. Annak is csupán egyetlen formája, az iskolai tér, mégpedig amely képek révén többnyire megjelent az 1960-as évek magyar pedagógiai szaksajtójában: az osztálytér. Ennyiben tehát a három lehetséges antropológiai tér közül kevésbé foglalkozik az első antropológiai térként ismert jelenséggel: az ember testét határoló ruházattal, öltözettel, eszközökkel, s ugyancsak kiesik vizsgálata közvetlen tárgyából az iskola intézményét magába foglaló kultúrtáj, amely már a harmadik antropológiai tér egyik rétege.

Ugyan e terek elemei is feltűnnek a pedagógiai folyóiratok különböző illusztrációtípusain, de közülük csak némelyik épül be a térszimbolizációba, mint például a tanár attribútumaként megjelenő ruházat vagy az egykor oly szívesen használt mutatópálca (Géczi, 2008).

A gyermekkép

A gyermekképet vizsgáló kutatások többsége a világgépet, az emberképet és a műveltségeket elkülönítve, illetve a gyermekképet az emberkép felnőttképétől elhatárolva ragadja meg. Néhány esetben, a régebbi korok antropológiai sajátosságainak tanulmányozásakor, a képek közötti kapcsolatrendszer is körvonalazódik.

Hazánkban a gyermekkép történelmi bemutatásával több monográfia (Szabolcs, 1999; Pukánszky, 2001) és tanulmánykötet (Pukánszky, 2000, 2003) foglalkozott. Ezek az írások a szocialista pedagógiában megjelenő gyermekképet s e gyerekkép változásait tárják fel. A

keves vonatkozó írás közé tartozik Kéri Katalin (2003), Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga (2003), Sáska Géza (2004), illetve Géczi János (2006b) néhány közleménye. Kéri Katalin a *Nők Lapja* és az *Óvodai Nevelés* tartalomelmzésen alapuló bemutatásával, Géczi János pedig a szocialista gyermekfelfogás ikonográfiai megjelenítésével foglalkozott a *Köznevelés* című folyóiratban.

Valamennyi bemutatott iskolában a centrális pedagógiai tér az osztályterem. Az osztályteremhez vezető közlekedők révén könnyen el lehet jutni a kiegészítő terekhez: ezek közül egyetlenegy alkalommal sem mutatták be a feldolgozott lapok a mosdókat, WC-eket, egyéb mellékhelyiségeket, annál többet az építészeti tanterem- vagy folyosó-kinézetű könyvtárat, a jól felszerelt, de zsúfolt szertárakat, a tanári, illetve igazgatói irodákat.

Ikonográfiai eljárás

A neveléstörténeti-ikonográfiai kutatás módszerei egyéb diszciplínák ilyen irányú gyakorlatából származnak; a képelemzés-értelmezéshez főként a művészettörténet, a társadalomtörténet és a vizuális művészetek járultak hozzá. Vizsgálatunk során elsőként elkülönítettük a fényképeseti eljárással készült dokumentumképeket és a művészeti nevelést szolgáló (többnyire képzőművészektől származó) illusztrációkat. A későbbiek során kizárólag a fényképek elemzésére

vállalkoztunk. E képek szerzőinek többsége ismeretlen, másoké, mivel az MTA fotósai, ismert vagy azonosítható, s akadnak olyanok is, amelyeket az egyes közlemények szerzői állítottak elő.

A képek elemzéséhez a korszak történetéhez kapcsolt személyes, illetve másoktól szerzett ismereteink jelentik a háttértudást. A képi közlés leírása az alábbi algoritmus alapján történt:

(a) a kép előállításában szerephez jutó szakemberek feltárása (a felvétel készítője, szerkesztő, képszerkesztő, szerkesztőségi felügyelet, kiadó stb.), a kép adatolása;

(b) a képi elemek azonosítása (helyszín, tárgyi elemek, részt vevő emberek, antropológiai teret képező dolgok);

(c) a képen bemutatott jelenség, tevékenység, cselekvés tárgyszerű rögzítése, leírása;

(d) az előismeretekkel azonosítható, a felvételeken megragadható szimbólumok leírása;

(e) a képi közlemény jelentéssíkainak, együttesének kibontása;

(f) a képi közleményhez társult nyelvi elemek, tipográfiai jegyek bemutatása, az általuk kitett hangsúlyok számbavétele;

(g) a laptestekben képviselt, ugyanakkor a lap megjelenésekor a társdalomban, a lap olvasóiban is meglévő konnotációk megnevezése, amelyek a dokumentumfotók észlelésekor hathattak a nézőkre;

(h) s lehetséges megközelítések közötti, ikonológiailag/ikonográfiailag ellenőrizhető eljárásokon alapuló döntés; a valósághű fénykép és a meta-jelentések megjelenítése.

A források: a képes neveléstudományi és pszichológiai lapok

Elemzésre a szocialista pedagógia 1960–1980 közé eső szakaszainak a szaksajtóját választottuk, annak is azon részét, amely a különböző műfajú közleményei között képeket, illetve illusztrációkat tartalmaz. A vizsgált, iskolaügyet megjelenítő pedagógiai kiadványok a következők: *A Tanító*, *Köznevelés*, *Óvodai Nevelés*. A nagy példányszámban megjelent nyomdatermékek közül azokat a képeket és tanulmányokat vetettük tüzetesebb vizsgálat alá, amelyek az osztálytérrel, a gyermek megjelenítéséről, illetve az iskoláztatásba került gyermek jellegzetességeiről referálnak.

E kiadványok mindegyikéről elmondható, hogy az oktatáspolitikai felügyelete alatt álltak, hiszen mindegyik folyóiratban megtalálható a „...Minisztérium folyóirata” kitétel.

Elemzésünk tárházává vált az *Úttörővezető* című folyóirat is, amely mind szöveg-, mind képi világában bőségesen számot ad a korabeli gyermekvilágról. Választásunkat befolyásolta az a tény, hogy a lap célközönsége, a címből következően is, az úttörő korú gyermekek fiatal és felnőtt korú nevelői közé tartoztak; feltételezzük, hogy olyan kútforra találtunk, amely releváns tényekkel rendelkezhet a gyermek ábrázolásának tekintetében.

Óvodai Nevelés (1948/1953-)

Az *Óvodai Nevelés* a Művelődésügyi Minisztérium folyóirata, 1953-tól adják ki, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete által 1948-ban alapított *Gyermeknevelés* jogutódjaként (Báthory és Falus, 1997, III. 92.). A folyóirat felelős szerkesztője Kovásznai Józsefné.

Az *Óvodai Nevelés* néhány ezres példányszámban megjelentetett tudományos-ismetterjesztő havi periodika, az ötvenes években a szovjet mintát követő gyermekszemlélet nyílt propagátora. A cikkek tudományosnak szánt jellegéről referál, hogy a tanulmányok végén irodalomjegyzék, az egyes lapok alján jegyzetapparátus található.

A tanító munkája (1963–1968), A tanító (1969–1991)

A *Pedagógiai Lexikon* (Báthory és Falus, 1997) szócikkírója szerint a periodika az alsó tagozatos nevelők szaklapja. 1963–1968-ig *A tanító munkája*, majd 1969–1991-ig *A Tanító* címmel jelenik meg. A Művelődési Minisztérium módszertani folyóirata. A szerkesztő bizottság elnöke: Kálmán György (1968–1976), majd Munkácsy Gyuláné (1981), illetve Kelemen Elemér (1987–1990). A lap felelős szerkesztője Szabó Ödönné (1963–1974), majd Kerényi Jánosné (1974–1991). A szerkesztőbizottság tagjai között található Majzik Lászlóné, aki a Fővárosi Neveléstudományi Intézetben a pedagógia előadója (1945–), a Budapesti Pedagógiai Főiskola pedagógiatanára (1948–), a Pedagógiai Tudományos Intézet munkatársa (1954–), az Országos Pedagógiai Intézetben főiskolai tanár (1962–) (Nagy, 1978, III. 97.).

Köznevelés (1945-)

A *Köznevelés* mindenekelőtt politikai, oktatáspolitikai funkciót tölt be az erősen propagandisztikus és internacionalista szemléletet érvényesítő neveléstudományi szaksajtó

táborában. Ezt igazolja a periodika alcíme is: *Oktatáspolitikai Hetilap*. Gyakorlatilag a vizsgált időszakban a magyar (oktatás)politikai élet valamennyi hangsúlyos szereplője megnyilatkozik, akár interjú formájában, akár közleménnyel, esetenként pedig egy-egy politikai beszéd szó szerinti közlésével (például: *Pozsgay*, 1981; *Aczél*, 1988). A párt-kongresszusok és egyéb politikai fórumok történéseinek és döntéseinek közlése is a lap kötelességei közé tartozott.

Úttörővezető (1956, 1958–1990)

Az *Úttörővezető* című periodika az előző kiadványokhoz képest sajátos helyet foglal el a neveléssel foglalkozó szocialista szaksajtó erőterében, hiszen a közösségi nevelés színterével, az úttörők és úttörővezetők tanításával, oktatásával foglalkozik. Erre a belső borítón található „A Magyar Úttörők Szövetségének lapja” kitétel is utal.

Az *Úttörővezető* ideológiai és propagandaközvetítő lapként funkcionál, ezért elmondható, hogy leginkább mozgalmi ismeretterjesztő jellegű. Még akkor is, ha időnként vezető neveléstudományi szakemberek nyilatkoznak benne – Vastagh Zoltán, Kozma Tamás, Kozéki Béla, Dombi Alice. A szakértők feladata abban merül ki, hogy a „kemény” tudományos tényeket az uralkodó ideológiától átitatva „lággyá”, az úttörők és úttörővezetők számára (is) fogyaszthatóvá tegyék. Ezen a ponton megállapítható, hogy az eddig vizsgált lapok közötti hierarchiát tekintve az *Úttörővezető* a leginkább ideologisztikus-propagandisztikus újság, és egyben ez a nyomtatvány az, amelyik tudományos szempontból a legalacsonyabb színvonalú (*Géczi és Darvai*, 2009).

Az iskolai tér

Amíg az iskolaépítészet architekturális kérdésekkel foglalkozik, a teret berendező, a nevelés-oktatásban használatos tárgyakat a közösségi térbe beemelő szakemberek nyilvánvalóan szembetalálják magukat azzal, hogy mi láthatja el e terek reprezentálását, másként mondva: a terek mely szimbólumokkal uralhatók. Hogy ez a kérdés komolyan felvetődött, arra példa egy illusztráció: 1960-ban, a *Köznevelés* egyik belső borítóján, neveléstörténeti illusztrációként jelenik meg egy 19. századi rézkarc. A *Köznevelés* eddig is, a későbbiekben is gyakorta él a múlt és a jelen összevetésével, e kép is e tendencia bizonyítéka.

A második és harmadik antropológiai teret ábrázoló grafikán a vidéki iskola szellemiségére, kettős funkciójára az épület előtt álló kereszt s az iskola udvarában magasodó harangláb utal. Hasonló erősségű jelekre van szüksége a szocialista pedagógiának is – de vajon melyek válnak központi szerepűekké?

Amíg a vizsgált időszakban az *Óvodai Nevelés* illusztrációi alapján az ember – többnyire az óvodás és a gondozónője – testi megjelenési formáinak enciklopédiáját képes az ikonográfia iránt érdeklődő kulturális antropológus összeállítani, *A Tanító* olvasói számára feltárul, hogy az iskolai tér szervezésében milyen szerephez jut a pedagógus, s miféle módokon fejti ki pedagógiai hatását. *A Tanító* képein a gyermekekkel körbevett tanár áll a centrumban, aki, mindenekelőtt a testével, egyben a pedagógiai tér uralója. A téri elemek mindegyike a biztonsággal birtokolt, hatásos eszközzrendszer funkcióval bíró része. A tanítást-tanulást szolgálja valamennyi: vagy úgy, hogy annak értékét hangsúlyozza, vagy pedig használójának kivételes értékeire figyelmeztet.

A *Köznevelés* vizuáliai, ha alacsony számúak is, az iskolatér, az iskolai térelrendezés, az iskola architektúráját összetett módon jelenítik meg. Ez a periodika egyedülálló a képi bemutatásban: a merev-hivatalnoki iskola- és tanárképtől a bensőséges intézmény, a megértő-szerethető tanárkép irányába változik.



1. ábra. Pusztai iskola. Egykori rézkarc (A magyar nevelés történetéből 5.) Köznevelés, 1960, 5. első belső borító.



2. ábra. Az osztályterem 1960-ban. Czabán Samu téri általános iskola. Szépítési verseny. Köznevelés, 1960, 13. hátsó borító

Valamennyi bemutatott iskolában a centrális pedagógiai tér az osztályterem. Az osztályteremhez vezető közlekedők révén könnyen el lehet jutni a kisegítő terekhez: ezek közül egyetlenegy alkalommal sem mutatták be a feldolgozott lapok a mosdókat, WC-eket, egyéb mellékhelyiségeket, annál többet az építészetileg tanterem- vagy folyosó-kinézetű könyvtárat, a jól felszerelt, de zsúfolt szertárakat, a tanári, illetve igazgatói irodákat.

Az osztályterem a tanár által uralt tanulóhely. A tanulást szolgálják a mindenkor rögzített padosorok, amelyekben kettesével ülnek, hol kényelmesen, hol kényelmetlenül a tanulók (hiszen a padok mérete nem veszi figyelembe az egyéni antropológiai adottságokat), s valójában csak az ilyen pároknak van (egymással) valódi kommunikációra lehetőségük.

Az osztálytér valamennyi bútora, taneszköze, díszítő eleme uralja a tér tanuló korú lakóit (de ha szülők ülnek e padokban, akkor őket is), s ehhez hozzájárul a tér egészét egyedül felhasználni jogosult tanár szerepjátéka. Ő az, aki, úgy tűnik, e teret maga rendezte be (ámbar maga se több annak kellékénél), ő annak uralkodója.

A tanteremben néha a teljes, köznapi életterre jellemző – a tanteremben valójában diszfunkcionális – elemek is megjelennek: fülkét eltakaró függöny, mögötte mosdótállal; cserepes virágok; festménymásolat, tárló, amelyeknek a nevelésben lehet hasznuk, mások viszont csupán a polgári lét kellékei, mint például a tanári asztalt borító kendő, a rajta álló virágváza. S ilyesmi – már ha van – a könyvekkel megrakott (diákok számára némelykor elérhetetlen magasságban falra szerelt) könyvespolc is.

Az osztálytér funkciótól és intenciótól terhelt: útmutatásai, hasznos tanácsai, életmódbeli algoritmusai vannak. A tételrendezés a képek tanúsága szerint standardizálódott. E pedagógiailag értékelt tér elemei: téglalap alakú terem, előtérbe állított dobogó, tanári asztal és szék, tábla, fölötté a hatalom identifikáló jelei – címer, zászló, ideológusok (Marx, Engels, Lenin) és politikusok képei, nemzeti jelvények, kulturális értékek másolatai –, óra, velük szemben a csak frontálisan kezelhető, padokba ültetett, egymástól elkülönített tanulók tömege. Körben fehér falak, segédeszközök (nyomtatott vagy egyedi kivitelezésű tablók, táblák, térképek, fényképek, stb.) képi és nyelvi rendszabályaival. Itt minden hatni rendeltetett; nincs benne semmi egyéni, s minden ereje abban van, hogy a közösség normáit jeleníti meg.

Ami a kutatás során azonnal nyilvánvalóvá vált, az az, hogy a képileg bemutatott pedagógiai terek többségében tanulók vannak jelen, s körülöttük érzékelhető egy szimbólumokkal ellátott burok.

Az osztályon uralkodó szimbólumok

A hatvanas évek magyar tantermének, illetve iskolájának szimbólumai a tanulás értékelői s a nevelés-oktatás és a tanítás-elsajátítás fogalmainak és folyamatainak árnyalói. A szimbólumok által uralt tér funkciója közérthető: a világtól elszeparált, munkálkodásra alkalmassá tett, vezetővel rendelkező helyen minden a tudás növelését szolgálja.

Az évtized végével sűrűsödnek az illusztrációkon azok a jelek, amelyek nem a fogalmi tanuláshoz járulnak hozzá, hanem a képességfejlesztéshez. A munkaszervezési mód változása, a frontális oktatás kizárólagosságának megkérdőjelezése azonban nem jelenti azt, hogy a pedagógiai tér átalakítása mozgalommá válna.

Az oktatás-nevelés szintere, mivel intézményes, s mivel a kollektív szempontok alapján konstruált tudásátörökítésben különösen értékelt, a hatalom sajátos reprezentációjának szintere. Többszörösen is az. Az társadalmi szempontból, világgépi oldalról, szociológiai aspektusból, pszichológiailag és a nevelésügyben. A pedagógia helyei-terei-elemei szimbólumokként lépnek föl, s együttesük egységes mintázatba rendeződik. Ilyen mintázat például az az 1960-ból származó felvétel, amelyen a társadalmilag magasra értékelt esemény évfordulójára emlékeztetve, a látogató számára „olvashatóvá” téve megjelenik a Szabadság-szobor, a nemzeti címer eleme, zászlók, népművészeti tárgyak s tablóvá rendezett – bizonyító erejű – dokumentumok.



3. ábra. Kiállítás a Bartók Béla úti leányiskolában. Köznevelés, 1960, 9. 284.

A szakajtóban megjelenített tantermi tér sajátosságai

Az iskolai tér a '60-as évek neveléstudományi sajtójának képanyaga alapján az intézményes tudásátadás helyszíne. Egyszerre szolgálja a rendszerbe foglalt s kanonizált ismeretek megfelelőnek gondolt átszarmaztatását, végső soron az akkori világkép, az annak részét képező emberkép, műveltségkép stb. tételes reprezentációját, hozzájárul a hatalmi terekben elvárt mentalitás kialakításához, ugyanakkor – a nem csak az iskola intézményéhez kötődő egységei által – része a nem intézményes tudásátadásnak is. Benne nem csupán oktatás zajlik, hanem annál körvonalazhatatlanabb, foszlékonyabb, a mentalitáshoz kapcsolható eljárások is, így például a test, a tér, az idő, a nyelv, a képi szimbólumok stb. használata is.



4. ábra. Olvasmányaink képeiben: Béke. A tanító, 1968, 2. 12.

Ebben a kollektívum képviselőjére és pedagógiai használatra kialakított térben, ahol elsődleges az osztálytér, majd azt követik az egyéb iskolai terek (közlekedők, szaktantermek, könyvtárak, szertárak, munkatermek), a kanonizált kortársi képzetek és a korábbi világképek együttese, keveredése található meg. Sajátossága, hogy alakzatokba rendezettek az ember mindennapi életéhez ajánlott, intézményesen képviselt értékek, vagy ezen értékek szimbólumai – például a tudást leginkább felajánló helyszín, az iskola köré, illetve a tanár vagy a tanár által tanított-vezetett tanítvány köré. Ezek mindegyikének sajátossága, hogy egyfajta magasra értékelt műveltséget, ismeretet, iskolázottságot, képzettséget hivatkoznak.

Az önmaguk által vagy jelképek révén jelen levő dolgok az intézményekben képviselt, közösségi gondolkodást jelzik, s az individuum közösségbe történő bevezetődsének mintegy jelzői.

E térség legfőbb ismérve a tanár központi szerepét hangsúlyozó elrendezettség, amelyben a tájékozódást tárgyiaság és képiség – azaz ikonográfiai harmonizáció segíti. Emellett az elit oktatási igényét képviselő tudásátadási algoritmusok szolgálják a szocializációt. E tér sok szempontból strukturált, s ennyiben matematizált is. Másrészt írás-olvasási módok is hozzájárulnak a tér topográfiájának megteremtéséhez és természetesen e topográfia olvasásához és helyes értelmezéséhez. A felnőttek, a képzők saját maguk értékeiről vallott elképzelései ugyancsak tetten érhetők e korszakokként különbözőképpen kanonizált helyszíneken. A kontroll alatt tartott, a praxissal hitelesített térhasználat a közösség által értékelt kompetenciákat eredményez, s más kompetenciák értékére is rávilágít.

Az, hogy az iskolai tér egyszerre képes intézményesen képviselt és intézményen kívüli ismeretek megjelenítésre, annak hasznára utalva az iskola intézményének létokaként is szolgál. Az iskolai oktatásban fontosnak állított különböző tudások kialakításához járul hozzá, illetve a társadalom igényeit is közvetítheti az oktatás számára.

A gyermek képe

A gyermeknevelés célja: egy utópikus erkölcs

A magyar szocializmus, miként a szocializmus valamennyi nemzeti változata, a tudományos haladásra épített társadalomra hivatkozó, kollektív munkálkodást feltételező politikai utópiák egyike (Baumann, 1976). A tudományos-technikai fejlődésre – a történetiség meghatározott irányára – apelláló szocialista antropológia alapkérdése az ember erkölcsi változásában való töretlen hit.

Ideológia és erkölcs forrt össze ebben a világalomra törő ábrándképben, amely egyszerre utal a tudományra, a történetiségre, az azok eredményeként kiformalódó (önmagát meghaladni képes) erkölcsiségre. Legitimációját és terjeszkedését egyik oldalról társadalmi osztályszempontokkal végzi el, másrészt pedig a katonasággal biztosítja. E nézet szerint a szocialista ember erkölcsé hozzájárul a világ előrehaladásához, ezért a szocialista erkölcs nevelés útján történő kialakítása az iskolaügy feladata.

S ha a rendszer önmagát ideológiailag és erkölcsileg legitimálta, érthető, ha ennek az ideológiának és erkölcsiségnek a nemzedékek közti átszármasztását hatékonyan igyekszik szabályozni.

A szocializmus leghosszabb hazai időszaka, a 'kádárizmusként' ismert magyar változata is bár szakaszolható, alapja mindvégig a „haladás, az erkölcsi tisztaság, a szocialista haza szeretete” (Kádár, 1974, 49.), és normái közé tartozik a munka, a munkás, a közösség, a haladás és a haza iránt érzett szenvedély s a proletár nemzetköziség vállalása – miként ezekre Kádár János (1985, 204.) maga is hivatkozott: „a munka megbecsülése és a dolgozó emberek tisztelete, a közösségi magatartás és felelősségvállalás, a köztulajdon védelme és a takarékos gazdálkodás, az önként vállalt fegyelem, az új iránti fogékonyság

és a kezdeményezőkézség, a szocialista haza szeretete, más népek megbecsülése, a proletár internacionalizmus.”

A közösség és a világnézeti nevelés: a mozgalmi emberré válás útja

A gyermek nevelésére a munkásosztályt képviselni képes közösség vállalkozik. Tapasztalható, amint a család mellett egyre növekvő szerephez jut az iskola és az iskolán belüli mozgalmat képviselő kisdobos- és úttörőszervezet. A társadalmat képviselni kész, közösségi célokra összpontosító nevelés színterei az 1960-as években a családi közege jellemző módon kezdenek átkonstruálódni. Az inkább az oktatásra összpontosító iskolán belül tevékenykedő, mégis leginkább az iskola mellé rendelt, s a nevelést célul kitűző úttörőszervezet az életkori sajátosságokra ügyelve, a nem iskolai gyermeki tevékenységre figyelve szervezi közösségi programjait. Ugyanakkor az iskola és az úttörőszervezet egyként azt a feladatot hangsúlyozza, amelynek megvalósulása esetén a gyermek a szocialista-kommunista társadalom hasznos felnőttjévé válik.

A gyermeki programok feladata a felnőtt létre kondicionálás, miként olvasható az *Úttörővezető*ben:

„A gyermekek kommunista nevelését nagy gonddal felelősséggel végzi az iskola, a család, az úttörőszervezet, - az egész társadalom. A cél azonos: felkészíteni a gyermekeket ifjú és felnőtt korukra, társadalmi életükre, a szocializmus, a kommunizmus építésére. Az úttörőszervezeteknek megtisztelő feladat jut ebből a munkából: a gyermekek életkori sajátosságának megfelelően tartalmas programmal átszőni életüket, saját szervezetükké tenni a csapatot, rajt, örsöt, ezzel mintegy kiegészíteni, teljessé tenni az iskola nevelő hatását.” (Rakó, 1964, 8.)

Egy fénykép: a szovjet minta



5. ábra. Biológia óra az egyik szupinói iskolában. Fénykép készítője ismeretlen. Köznevelés, 1959.

Stupinó, a mai Oroszországban elhelyezkedő kisváros, a moszkvai régióhoz tartozik.

A propagandafotó funkciója, hogy a hivatalos értékrendet közvetítse. A kép bemutatja, hogy a Szovjetunió egyik kicsiny városának iskolájában milyen rendes keretek között zajlik az iskolai élet. A tanítónő az otthonias, családi jellegű osztályteremben éppen felelteti a kisdiaklányt, teszi a kötelességét, azt, amit elvár tőle a társadalom.

A szaktanteremben rengeteg növényt helyeztek el, a szekrényen, az ablakok előtt, és a falra. Jellegzetesen polgárlakásokban nevelt, egzotikus növények ezek. A tanterem, az iskola mintha az otthon funkcióját töltené be.

Egy fénykép 1973-ból



6. ábra. Általános iskolai rajzóra. Hemző Károly felvétele. Köznevelés, 1973. május 18. 3.

Az osztálytermi munkát ábrázoló sajtófotó nem a mellette található közlemény illusztrációja. A tantervmódosítást elrendelő útmutatást, azaz a tananyagcsökkentést, a pedagógiai-metodikai korszerűsítés szükségességét, a szervezeti feltételek fejlesztését tartalmazó 1973/74. tanévben életbe lépő rendelkezést értelmező cikkben többször előfordul a készségfejlesztés szorgalmazása. Az iskola e funkciójához illeszkedik az esztétikai nevelés, amely egyidejűleg több tantárgy feladata, de különösen a művészeti jellegű tantárgyaké.

A kép helyszínének tanterme modern: az ablakok, a csóvázás, két személyes padok, a hozzájuk tartozó támlás lócák alapján szinte meghatározható az iskolaépület, illetve a terem berendezésének időpontja is. A helység végében, a falnál gyermek számára használható, elérhető és széles rakfelületű polcok magasodnak, rajtuk néhány könyv, társasjátékdoboz, gyermekjáték, abakusz. A zárható szekrény tetején kerámia virágváza áll, benne vágott virág, a falon két tányér. Az ablak alatt elhelyezett radiátor előtt felkopaszodott dísznövény. A szinte a teljes falat képező billenő ablakokon semmi sem akadályozza a fény szabad beáramlását.

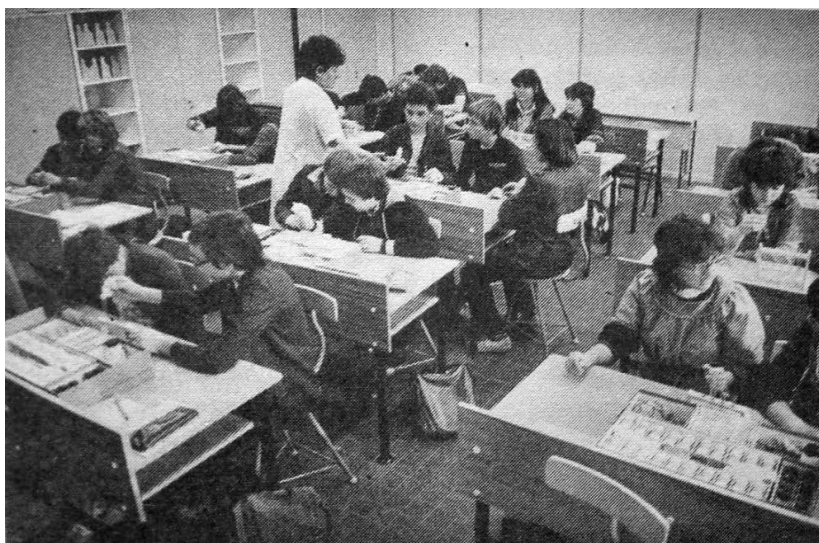
A kétszemélyes, enyhén dőlt felületű asztalkák nem látszanak megfelelően nagyoknak a rajzóra festéshez, a köztük lévő ülőhelyek sem biztosítanak elég mozgásteret a munkálkodáshoz. Éppen csak elférnek a rajzlapok, a gombfestékdobozok és az ecsetek mosásához használt folyadékot tartalmazó tégelyek, üvegek.

A gyermekek ülve dolgoznak, fölállni sem nem célszerű, sem nem lehet. Köpeny védi ruházatukat. Nyakukban nyakkendő. Alkotnak: azonban a kép nem ennek eredményét, hanem a folyamatot rögzíti. Az osztály előtt, a fölemelt rajztáblán mutatja be a tanítónő a mintát, amelynek művészi utánzása az elvárt feladat.

Egy fénykép 1983-ból

A szakfolyóiratok ismételten hírt adnak az újonnan épített vagy átalakított iskolákról. Ilyenkor az épületet kívülről ugyanúgy bemutatják: a Maglódi úti tizenkét tantermes intézmény csupa üveg falai magukba foglalnak egy napközis termet, könyvtárat, természettudományos előadót, s két gyakorlati foglalkozáshoz tervezett termet. Igaz, az iskola átadásakor, a demográfiai hullám révén megjelenő húsz tanulócsoporthoz számukra e sokféle funkcióteret mindegyikét oktatásra kell felhasználni.

A természettudományi előadó világos, kerámiaburkolatú padlózatú terem. A terem laboratórium-szerűen steril: kutatói munkálkodást feltételez. A helységben három padsort helyeztek el a tanulók részére, többnyire kettesével. A munkafelület rendesen kialakított és terjedelmes. A tanár a frontális oktatáshoz illő teret némileg átszervezte. A tanulópárok egymástól függetlenül dolgoznak, a tanár felügyelete mellett.



7. ábra. Maglódi úti iskola természettudományi előadója. Köznevelés, 1983. november 18. 5.

A szimbólumok közötti állandó tényező: a gyermek

A szocialista-kommunista világnézet és filozófiát követő nevelésügy valamennyi szegmensében, így az iskoláztatás tereiben is szimbólumok képviselték az állampárt felügyelete alatt működő oktatásügyet. Az eszmét képviselő, nemzetközileg egyezményes, s a pedagógikum helyszíneit változatos módon uraló szimbólumok – a vörös zászló, a szabályos ötágú vörös csillag, az egymáson keresztbe helyezett sarló és kalapács, a felemelt ököl – mellett, hozzájuk hasonlóan szimbólum a gyermek is. A gyermek képe változatos szimbólumképzéshez nyújt alapokat: e szimbólumok egyszerű vagy összetett módon ugyancsak az univerzális szocialista eszmeiség megnyilatkozására adnak módot; a kommunista jövőre, a tudományos tudásra, a szociális kötelességekre, a sokféle módon megjelenített közösségi élet ábrázolásával az individuum közösség alá rendeltségére, a társadalom életében alapvető munkásosztály munkájára hivatkozás által a kollektív cselekvés értékeire történik általa utalás. A gyermeket bemutató kép ellentételezésre is alkalmas: a múlttal, a megállapodottal, a reménytelenséggel szemben pozitív tartalmat képvisel, egyúttal a közösség feladatát, célját és vágyát is kifejezi.

A gyermek képe ugyanakkor szinte bármire fölhasználható. A hatvanas években éppúgy szerepel a termelőmunka és az iskola kapcsolatát érzékeltető fényképeken, mint a hatvanas-hetvenes évek fordulójának „bukásmentes iskola” kampányának felvételein, az oktatási kísérletekben, az iskolakísérletekben, a fakultációs programokon, a tantervi reformokat bemutató riportokban – azaz a gyermekek (a tanárokkal és az iskola intézményével együtt) éppen az állandóságot képviselik a politikailag-oktatáspolitikailag gyorsan változó pedagógikumban.

Összegzés

A vizsgált korszak gyermekképe – mind a szöveges források, mind a képek tanúsága szerint – nem választható el az időszak világgképének megfelelően emberképtől: gyermek és felnőtt antagonisztikusnak látszó összehasonlítása mentén történik a narráció. (Másfajta összehasonlításra is alkalmas a gyermek: múlt és jelen, jelen és jövő is munióhoz jut a gyermekképek jóvoltából.) A gyermekkép (és a gyermekkortörténet) különösen összeforrottnak tűnik az iskolai képviselő révén az emberkép részét képviselő nőképpel, és ugyan távolabbi, de még mindig szoros kapcsolatot mutat a családdal, a mentalitástörténettel.

Közös norma jellemzi a képeken megjelenő személyeket. Ugyancsak közös normát képviselnek a szimbolikus értékű tárgyak is.

Önmagában jelentésszerű, hogy a felvételek tanúsága szerint a gyermek elsődleges iskolai tere: a közösséget magába foglaló tanterem. E tanterem az 1960-as évek végétől a filozófiára és pedagógiára egyszerre figyelő magyar iskolaépítésszek jóvoltából kezd átalakulni: a tanulás munkahelye az oktatás és nevelés otthonává, s utóbb inkább a tanulást megtanító helyszínné alakul.

Amennyiben a legfőbb iskolai teret, az osztálytermet reprezentáció terének tekintjük, s az ilyesféle használat nem állt távol a szocialista eszmét tartalmilag-formailag számos helyen képviselő nevelésügyi szándéktól, akkor annak komplex szimbolizációját is le kell írni: abban a terem alakja, megvilágítása, a tanulók és oktatók munkálkodásához szükséges iskolabútorok, a világgkép hangsúlyos elemeit (internacionalizmus, tanulás, tudás, jövőkép, munka, művészet, nemzeti hagyományok stb.) képviselő, a szimbolizmust direkt módon vállaló tárgyak, megjelenítések együttest képeznek a saját antropológiai határaikban sokféle módon jelzett felnőttekkel s tanulókkal. A társadalom értékhierarchiáját képviselő, szimbolikáját tekintve rendkívül redundáns tér a tanulási viselkedést határozza meg, s az ennek alárendelt nevelését.

Képeken történő ábrázolása a gyermeket a szocialista világgképi szimbólumok közé emeli, mégpedig annak összetett alakzatai közé. Az egyszerű szimbólumokhoz (vörös csillag, zászló, sarló és kalapács, fölemelt ököl, Internacionálé stb.) képest komplex, de még jól azonosítható tartalmak megjelenítője, amelyhez az alapot biológikuma (gondozásra szoruló teste-lelke-elméje, kedvessége stb.) és elvárt közösségi szerepe, társadalmi rendeltetése (a gyermek mint megváltó; a jövő letéteményese; a társadalmi eszmény megvalósítója) szolgáltatja. Ugyanakkor, mivel e szocialista-kommunista utalások kifejtésére nem csupán a gyermek és képe az alkalmas, a szimbólumok polivanelenciája hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek és a felnőtt közt éles különbségek ne legyenek. Éppen ezért nem lehetetlen, hogy e szimbólumképzési gyakorlat tovább erősítette a gyermekkor és a felnőttkor közötti éles határ eltűnésének folyamatát (Sáska, 2004).

Irodalom

- Aczél György (1988): Makarenkó időszerűsége. *Köznevelés*, 17. 3–7.
- Az 1960–1980-as években...* (2009) Poszter. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pannon Egyetem, Veszprém, 2009. november 19–21.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Baumann, Z. (1976): *Socialism: The Active Utopia*. Holmes and Meier, New York.
- Géczy János – Darvai Tibor (2009): *Gyermekkép a pszichológiai és pedagógiai szakajtóban az 1960–1980-as években*. Poszter IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pannon Egyetem, Veszprém, november 19–21.
- Géczy János (2006a): A pedagógiai szakajtó. 1956. *Educatio*, 4. 511–538.
- Géczy János (2006b): A szocialista gyermekfelfogás s a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. *Köznevelés. Magyar Pedagógia*, 2006, 2. 147–168.
- Géczy János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 180–193.
- Gurevics, A. (2003): *Az individuum a középkorban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Hercz Mária – Sántha Attila (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra*, 9. 78–94.
- Jelich, F.-J. – Kemnitz, H. (2003, szerk.): *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kádár János (1974): *Válogatott beszédek és cikkek*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kádár János (1985): *A békéért, népünk boldogulásáért. Beszédek, cikkek 1981–1985*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kemnitz, H. (2001): „Pädagogische” Architektur? *Die Deutsche Schule*, 1. 46–57. In Pedagógiai architektúra – A pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar Pedagógia*, 1. 119–128.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.
- Kis-Molnár Csaba – Erdei Helga (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In Pukánszky Béla (szerk.) *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246–286.
- Nagy Sándor (1978, szerk.) *Pedagógiai lexikon*. I–IV. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pozsgay Imre (1981): Jó iskolát teremteni a hazának, a szocialista Magyarországnak! *Köznevelés*, 27. 3–4.
- Pukánszky Béla (2000, szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Rakó József (1964): Az úttörőszervezet helye a gyermekek nevelésében. *Úttörővezető*, 10. 8–10.
- Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítészeti törekvései. *Iskolakultúra*, 9–10. 129–144.
- Sáska Géza (2004): Az alternatív pedagógia poszt szocialista győzelme. *Beszélő*, 12.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén

Beszámoló az EARLI 13. konferenciájáról

A tanítás- és tanuláskutatás legmeghatározóbb európai szervezete, az EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) 2009. augusztus 25–29. között Amszterdamban rendezte meg XIII. konferenciáját. Elnöke Jos Beishuizen, a konferenciának is helyet adó intézmény, a Vrije Universiteit professzora volt. A szervezőbizottság koordinálását Gert Rijlaarsdam, az Universiteit van Amsterdam professzora, a konferencia programmenedzsere végezte.

Bár az EARLI megalakulását az európaiság hangsúlyozásának igénye, az európai kutatók közötti közvetlenebb kommunikációs kapcsolatok megteremtése indukálta (Csapó, 1997), minden alkalommal egyre bővül a konferencián jelen lévő államok köre, s ezzel együtt nő a résztvevők és a bemutatott prezentációk száma. Idén 60 országból – 29 európai, 14 ázsiai, 8 afrikai, 7 amerikai és 2 ausztrál – érkeztek kutatók, összesen 2046 előadás hangzott el, ebből 1600-at európai kutatók prezentáltak. Az előadások több mint felét összesen öt ország kutatói mutatták be, köztük az OECD-tagállamok legeredményesebb oktatási rendszereit működtető államok és az utóbbi évek nagy nemzetközi visszhangot kiváltó oktatási reformjait bevezető országok kutatói (Németország: 354, Hollandia: 319, Nagy-Britannia: 164, Amerikai Egyesült Államok: 147, Finnország: 133).

A konferencia címét (*Fostering Communities of Learners, A közösségi tanulás elősegítése*) az Ann Lesley Brown és Joseph Campione által kidolgozott, azonos című fejlesztőprogram ihlette. A szervezők így fejezték ki tiszteletüket a tíz éve elhunyt Ann Lesley Brown iránt, aki jelentős szerepet vállalt a kölcsönös tanítás ('reciprocal teaching') módszerének kidolgozásában. *Ann Brownra emlékezve: legjelentősebb gondolatainak áttekintése (Ann Brown Remembered: A review of some of her major ideas)* címmel egy meghívásos szimpóziumot is szerveztek, valamint szintén e témával foglalkozott három plenáris előadás, amelyekről alább részletesebben is beszámolunk.

A következő, 14. EARLI konferenciát – a biennálé hagyományainak megfelelően – 2011-ben Nagy-Britanniában, Exeterben rendezik *Oktatás a globális hálózati társadalom megalósulásáért (Education for a Global Network Society)* címmel, a téma az oktatáskutatás jelenleg egyik legjelentősebb területe. Mivel napjainkra az információáramlás soha nem látott sebességet ért el, a földrajzi távolságok a virtuális térben lecsökkentek. E jelenség a tanítási-tanulási folyamat alapjaiban határozza meg, és számos lehetőséget biztosít az IKT-eszközök mindennapi pedagógiai gyakorlatba való integrálására.

Magyarországon először Csapó Benő (1988) számolt be az EARLI – akkor Tübingenben megrendezett – konferenciájáról. A következő beszámoló tíz év múlva készült, a hetedik, athéni konferencia előadásai alapján. Az *Iskolakultúra* ebből az alkalomból különszámot szentelt az oktatáskutatás friss nemzetközi eredményei bemutatásának: a *Szemle* című rovatban több mint 40 oldal terjedelemben mutatták be a szervezetet (Korom, 1997), annak folyóiratát (Molnár, 1997), a tudományos életben betöltött szerepét (Csikos, 1997), valamint közölték az EARLI alapítóival (Csikos, Józsa, Korom és Tarkó, 1997) és akkor fiatal kutatókkal készült interjúkat (Csikos és Józsa, 1997). 2001-

től minden alkalommal készült beszámoló a kétévente megrendezett konferenciáról az *Iskolakultúrában* (Molnár, 2001; Csikos, 2003; Molnár, 2004; Csikos, 2005; Kinyó és Kelemen, 2008). A jelen beszámoló e sorozat következő eleme, amely szervesen kapcsolódik a korábbi publikációkhoz, és épít az olvasó előzetes tudására.

A tanítás és tanulás kutatásának súlya az egyes országokban az EARLI-konferencián való részvétel tükrében

A tudásgazdaság és az oktatás közötti összefüggések elemzése bizonyítékot szolgáltat arra vonatkozóan, hogy az oktatás, az oktatáskutatás fejlesztése megtérülő beruházás (Csapó, 2008). A tanítás és tanulás tudományos hátterének fontosságára, bővítésének szükségességére nemzetközi és nemzeti szervezetek rendszeresen felhívják a figyelmet. 2007-ben az Európai Unió Tanácsa az oktatás terén a közösségi politika egyik kiemelt témájává emelte a tényekre alapozott oktatáspolitikát ('evidence-based education'), mellyel azt kívánta hangsúlyozni, hogy az oktatáspolitikai formálásában nagyobb szerepet kell kapniuk a tudományos eredményeknek, és a mindennapi pedagógiai gyakorlatnak is tényekre alapozott eredményeken kell alapulnia (Halász, 2009). Az információk hiányában meghozott politikai döntések, a tudományosan nem igazolt, gyakran eredménytelen pedagógiai módszerek, eszközök az oktatás mérésének és elszámoltatásának egyre nagyobb szerepéből adódóan könnyebben azonosíthatóvá válnak. A tudományosan igazolt, kipróbált eszközök és módszerek bevezetése az oktatás eredményességének és minőségének megváltozását segíthetik elő. Míg Európában a fogalom az elmúlt néhány évben jelent meg, addig az Amerikai Egyesült Államok 2001-es oktatási programjának négy alappillére között már szerepel a tudományos alapokon nyugvó oktatási gyakorlat ('proven methods').

Néhány ország, felismerve az oktatáskutatásban rejlő lehetőségeket, megtette már a szükséges lépéseket annak érdekében, hogy az oktatás tudásintenzív szektorrá válhasson, ugyanakkor vannak országok, amelyek figyelmen kívül hagyják az intő jeleket. Például számos OECD-tagállamban mára a kutatásra fordított kiadások meghaladják a GDP 2–3 százalékát, ezzel megteremtve az anyagi feltételeket az új tudás előállításához. Az egyes országok kutatásfejlesztésre fordított GDP-arányos kiadásai és a PISA-vizsgálatokon elért eredmények közötti kapcsolat már az első eredmények megjelenése óta közismert (Csapó, 2002). Hozzávetőleges képet kaphatunk az oktatáskutatás eredményességéről, továbbá arról, mekkora hangsúlyt fektetnek egy-egy országban a tanítás és tanulás kutatására, ha megvizsgáljuk az egyes államok részvételi arányát az EARLI konferenciáin.

Európában az oktatás területén a tudományos kutató-fejlesztő munka eredményeinek rendszeres prezentálására, megmértetésére az oktatáskutatás egész spektrumát átfogó EARLI-konferencia a legnívósabb nemzetközi fórum. A tanácskozáson lehetőség nyílik egy-egy kutatási terület kérdéseinek, vizsgálati eredményeinek megvitatására a különböző országokból érkező, hasonló érdeklődésű, azonos témával foglalkozó kutatókkal. A lektorált konferencia a kutatási eredmények minőségi szűrőjeként is funkcionál. Az egyes országokból érkező kutatók, valamint az elhangzott előadások száma jól tükrözi, mekkora hangsúlyt kap egy-egy országban a tanítás és tanulás kutatása. Az adatok összehasonlíthatósága érdekében az 1 millió főre jutó prezentációk számát vizsgáltuk országonként. A PISA-eredmények és az EARLI-konferenciákon való részvétel együttes vizsgálata pedig lehetőséget adhat annak feltárására, mennyire sikerül a kutatási eredményeket a gyakorlatba átültetni, mennyire tudnak hatást gyakorolni az oktatási gyakorlatra (1. táblázat).

1. táblázat. A konferencián részt vevő európai államok prezentálóinak száma és tanulók 2006-os PISA-vizsgálaton elért eredményei közötti kapcsolat

<i>Konferencián résztvevő európai országok az egy prezentálóra jutó lakosok száma szerint sorba rendezve</i>	<i>Prezentálók száma az adott országból</i>	<i>Egy millió lakosra jutó prezentációk száma</i>	<i>PISA 2006-os mérésen elért eredmények természettudományos ismeretek alkalmazása terén</i>
Málta	3	74,65	–
Ciprus	24	30,44	–
Lichtenstein	1	29,20	522
Finnország	133	25,39	563
Hollandia	319	19,25	525
Luxemburg	8	16,66	486
Norvégia	71	15,34	487
Svájc	106	14,03	512
Észtország	17	12,92	531
Belgium	92	8,85	510
Svédország	73	8,08	503
Németország	354	4,30	516
Ausztria	25	3,05	511
Nagy-Britannia	164	2,70	515
Portugália	25	2,35	474
Magyarország	21	2,11	504
Szlovénia	4	1,99	519
Görögország	21	1,96	473
Dánia	8	1,46	496
Spanyolország	56	1,38	488
Horvátország	6	1,34	493
Olaszország	48	0,83	475
Lettország	1	0,44	488
Franciaország	24	0,38	495
Bulgária	1	0,14	434
Törökország	9	0,13	424
Szerbia	1	0,10	436
Lengyelország	2	0,05	498
Románia	1	0,04	418

A PISA-vizsgálatokon az OECD-átlag felett szignifikánsan jobban teljesítő európai országok kutatói a konferencián is meghatározó arányban voltak jelen. Az 1. táblázat alapján jelentős együttmozgás tapasztalható a vizsgált változókban. A két változó közötti kapcsolat erősségét logaritmikussági regresszióval szemléltetjük. Az egymillió lakosra jutó prezentációk száma mint független változó és a PISA-vizsgálatokon elért pontszám mint függő változó közötti determinációs együttható értéke 0,576, amely erős sztochasztikus kapcsolatra utal.

Finnország oktatási rendszere világszerte példaértékű, ami tükröződik a konferencián elhangzott prezentációk számában és a PISA-vizsgálatokon elért eredményekben is. Hollandia esetében hasonló a helyzet: közvetlenül Finnországot követte a prezentálók arányában, ahogyan a PISA-eredményekben is. Ciprus, a 2005-ös EARLI-konferencia helyszíne – Csíkos (2005) szerint az „oktatáskutatás egyik kistigrise” – továbbra is nagy hangsúlyt fektet a nemzetközi szakmai fórumon való megjelenésre, amit igazol a kutatók relatíve magas száma.

A volt keleti blokk tagállamaiban (a kelet-közép-európai országok és a balti államok) nemcsak a gazdasági, társadalmi változások irányvonalát, hanem a társadalomtudományi kutatásokat is meghatározta a szocializmus ideológiája. A keleti blokk felbomlása után a volt szocialista államok eltérő fejlődési, így oktatásfejlesztési célokat és eszközöket határoztak meg. A fent említett mutatók képet adhatnak az elmúlt húsz év eredményeiről, arról, hol tartunk az „Európa-hoz való felzárkózás”, a kulturális, tudományos integráció útján. A posztszocialista országok közül Észtország kutatóinak részvétele – az ország méreteit figyelembe véve – jelentős. Az egy prezentációra jutó lakosságszám alapján Észtország jelenléte volt a legmeghatározóbb, emellett Észtország volt a 2006-os PISA-mérések legnagyobb meglepetése, hiszen elsőként vett részt a mérésekben és kiemelkedő, az európai államok között a második legjobb eredményt érte el, a posztszocialista országok közül a legjobban teljesített. A volt szocialista országok között hazánk pozíciói közepesnek tekinthetők a PISA-eredményeket illetően. Észtország, Szlovénia és Csehország előttünk jár az oktatásban, diákjaik az OECD-átlag felett teljesítenek. Ugyanakkor a konferenciára csak Észtország kutatói vittek arányaiban több előadást, mint Magyarország. 21 szakmai anyagot prezentáltak magyar előadók. A prezentációk mindegyike a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének oktatói által vagy az intézet Doktori Iskolájának kötelékében készült (doktoranduszok, abszolutóriumot szerzett Ph.D-hallgatók, doktorjelöltek). Ahogy Románia, Bulgária, Szerbia és Montenegró sereghajtó a PISA-eredményeket illetően, úgy a tudományos teljesítményének nemzetközi szinten való megmértetésében is: ezen országok esetében a két változó együtt mozog.

Hipotéziseinkkel ellentétes Lengyelország és Csehország példája. Az előbbinek a 2006-os PISA-mérések alapján sikerült elmozdulnia a középső pozícióból, Csehország tanulói pedig az OECD-átlag felett teljesítenek. Jelenlétük azonban nem meghatározó a konferencián, Csehországból senki, Lengyelországból egy fő tartott előadást.

Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén

Lévén az EARLI az oktatáskutatás legjelentősebb európai szervezete, s rendezvényein rendre megjelennek a világ vezető kutatói, a kétévente megrendezett konferenciák lehetőséget adnak a nemzetközi kutatási trendek és tendenciák megállapítására. Az elhangzó előadások témaválasztása, problémafelvetése, módszertani irányultsága, szerzőinek száma jól szemlélteti a neveléstudományi kutatás élvonalának meghatározó irányait. Ennek megfelelően a továbbiakban – a konferencia kvantitatív mutatói alapján – rámutatunk néhány súlyponti kérdésre, amely napjainkban a legtöbb kutatást motiválja, majd a plenáris előadások tartalmára összpontosítva árnyaljuk az itt kialakuló képet.

Kinyó és Kelemen (2008) tapasztalata a 2007-es budapesti konferencián megerősítette a neveléstudományi kutatás már régóta hangsúlyozott (lásd például *Csapó*, 1992) multidiszciplináris jellegét. A formális oktatással szemben támasztott elvárások mind a társadalom, mind a munkaerőpiac oldaláról egyre komplexebbek. Az információs-kommunikációs technológia rohamos fejlődésével, az információs társadalom és a tudásalapú gazdaság követelményeivel a tanulási folyamat is egyre összetettebbé válik (*Csapó*, 2002). Így az iskola és a pedagógus szerepe is szükségszerűen változik (*Nagy*, 2007), egyre inkább előtérbe kerül az interaktív tanulás virtuális és tantermi környezetben egyaránt. Mindezen folyamatok szükségszerűsége és a tudatos irányításukra való törekvés indokolja – a fentebb már említett okok mellett – a konferencia címének megválasztását is.

Ezek a komplex, szerteágazó folyamatok megkövetelik, hogy a kutatók összefogásban, kutatási és tudományterületen, sőt kultúrákon átvéelő programokban vizsgálják a tanítás-tanulás folyamatait és a fejlesztés lehetőségeit (*Csapó*, 2000). E tekintetben demonstratív is az EARLI-konferencia prezentációinak mérlege, amely szerint a több mint 2000 bemutatott agyag nagy többsége – 1742 – több kutató együttműködésének eredménye, amelyből 169

nemzetközi összefogásban született. Ez utóbbi arány várhatóan növekedni fog a jövőben az ilyen átfogó kutatási projekteket ösztönző közösségi (EU, OECD, IEA stb.) pályázati forrásoknak – és talán részben a konferencián kialakuló személyes kapcsolatoknak is – köszönhetően. Ezekkel a számokkal áll szemben az önálló előadók 405 bemutatott anyaga.

A prezentációk tematikus megoszlásának egyik átfogó mutatója, melyik szűkebb szakmai csoporthoz (SIG – Special Interest Group) kapcsolódnak. Ennek összefoglalását adja a 2. táblázat. Ha átlépünk a konferencia közvetlen keretein, s az aktuális kutatási témákra vonatkozóan akarunk tendenciákat megfogalmazni, már önmagában az a tény irányadó lehet, mely kutatási területeken alakultak SIG-ek. A 2. táblázat adatai az e területek közötti súlyozást mutatják. Az itt szereplő számok ugyan csak tájékoztató jellegűek, minthogy a konferencián bemutatott szakmai anyagok alig több mint egyharmada kapcsolódik közvetlenül valamelyik SIG-hez, azonban mégis alkalmasak lehetnek a főbb tendenciák bemutatására. Ezt támasztja alá az előadásokhoz kapcsolódó kulcsszavak gyakoriságának sorrendje is (3. táblázat), amely nagy mértékben követi a SIG-ek sorrendjét.

2. táblázat. A SIG-ek sorrendje a hozzájuk kapcsolódó előadások száma alapján

SIG	Kapcsolódó prezentációk száma	Kapcsolódó prezentációk aránya (%)
Tanítás és tanárképzés	65	3,03
Felsőoktatás	62	2,89
Társas interakció a tanítás-tanulásban	62	2,89
Motiváció és emóció	57	2,65
Tanítás-tanulás számítógéppel	49	2,28
Egyéni különbségek a tanítás-tanulásban	48	2,24
Tanulás és szakmai fejlődés	48	2,24
Mérés és értékelés	47	2,19
Metakogníció	43	2,00
Oktatástervezés	40	1,86
Kép- és szövegfeldolgozás	38	1,77
Írás	29	1,35
Fogalmi váltás	28	1,30
Oktatásügyi hatékonyság	28	1,30
Sajátos nevelési igények	22	1,02
Tanítás-tanulás különböző kulturális környezetben	19	0,88
Számítógéppel segített felfedezéssel tanulás	17	0,79
Erkölcsei és demokratikus nevelés	12	0,56
A tanítás-tanulás kvantitatív és kvalitatív megközelítései	11	0,51
Fenomenográfia és variációelmélet	10	0,47
Hitoktatás és lelki nevelés	6	0,28

A 2. és 3. táblázatot összevetve azt láthatjuk, hogy alapvető fontosságú a tanárképzés, tanártovábbképzés és általában véve a felsőoktatás kutatása. Ez egyrészt érthető, hiszen ez a szegmens áll a legközvetlenebb viszonyban a munkaerőpiaccal és az egész társadalmi működésre legközvetlenebb a hatása, ugyanakkor érdekes a kisiskolás kutatások lemaradása, figyelembe véve a további fejlődést determináló faktorok fokozott jelenlétét ebben a fiatal korban. A kutatott jelenségeket tekintve előkelő helyen állnak a tudástársadalom létrejöttét és működését szolgáló képességek és készségek. Így a kognitív képességek és alapkészségek szerepe még mindig igen jelentős, de nem domináns, kiemelkedően markáns ugyanis az affektív és szociális területek jelenléte. Ezeket ismét más

dimenzióból fogja át a számítástechnika nyújtotta lehetőségek oktatásbeli alkalmazásának kutatása, valamint folyamatosan jelentős érdeklődésre tartanak számot a kutatómódszertani fejlődést és ezáltal a kutatások megbízhatóbbá tételét és a közvetlenebb gyakorlati kapcsolódást célzó mérés-értékelés területén elhangzó előadások.

3. táblázat. A 25 leggyakoribb kulcsszó sorrendje, a kapcsolódó előadások száma és aránya

Kulcsszó	Kapcsolódó prezentációk száma	Kapcsolódó prezentációk aránya (%)
Szakmai fejlődés	289	13,46
Felsőoktatás	262	12,20
Motiváció	223	10,39
Szociális interakció	216	10,06
Matematika tanítás	200	9,32
Számítógép alapú tanulási környezet	192	8,94
Kognitív képességek	172	8,01
Oktatástervezés	167	7,78
Mérésmetodika	161	7,50
Kollaboratív tanulás	158	7,36
Természettudományok tanítása	156	7,27
Kompetenciamérés	146	6,80
Önszabályozás	146	6,80
Általános iskola	145	6,75
Társas interakció a tanítás-tanulásban	143	6,66
Kognitív fejlődés	134	6,24
Metakogníció	134	6,24
Kép- és szövegfeldolgozás	128	5,96
Tanárok szakmai továbbfejlődése	127	5,92
Meggyőződések	121	5,64
Olvasás	118	5,50
Tanári gondolkodás	117	5,45
Írás	114	5,31
Oktatási stratégiák	108	5,03
Kollaboráció	102	4,75

Plenáris előadások

A meghívott előadók kutatási területei, származási országai és az előadások témái a fentiekhez hasonló képet mutatnak. A szervezők ezen a területen sem törekedtek az európai keretek megtartására, ennél fontosabb szempont volt a világszínvonalú, a konferencia profiljához illeszkedő területeken dolgozó kutatók meghívása. A fentebb már kiemelt országok képviselői domináltak: a 9 plenáris előadás 10 előadója közül 3 holland, 2 német, 2 amerikai, 1 finn, 1 angol és 1 hongkongi egyetem oktatója. Témaválasztásukban is tükröződnek a megállapított hangsúlyok, kirajzolva az Európai Unió által is kiemelt fontosságúnak tartott (*Európai Tanács*, 2004) kulcskompetenciák rendszerét. Maga a terminus azonban ritkán hangzott el – ez jellemző volt az egész konferenciára –, ami arra enged következtetni, hogy a kompetencia-divat kezd alábbhagyni a nemzetközi neveléstudományi kutatásokban. A terminus elhasználódásának következtében (a hazai analógiáról lásd: *Knausz*, 2009) a kutatók figyelme jobban definiált területek felé fordul, s változik a kutatások szerkezete is, amennyiben a vizsgált jelenségek kompetenciahatárokon keresztül hatáskörük kerülnek a figyelem középpontjába a személyiséget és – egyre inkább – a közösséget illetően egyaránt.

Jó példa erre a plenáris előadásokban a kommunikáció képességeinek hangsúlya, amelyek nem önállóan jelentek meg egy-két előadás fókuszában, hanem valamennyi előadást átfogták, beágyazódva például az IKT-képességekkel együtt a tanári szakmai fejlődés kutatásába (Mun Ling Lo: *Building a teacher learning network – for developing the capability to teach for learning*), a metakogníció és episztemológiai meggyőződések kutatásába (Rainert Bromme: *If you do not know, ask someone else! Metacognition, epistemological beliefs and the division of cognitive labor*), sőt a hatékony matematikatanítást megalapozva a számosság spontán perceptuális fejlődésének kutatásába is (Minna M. Hannula: *The role of spontaneous focusing on numerosity [SFON] in the mathematical development: Uniting perspectives from educational psychology and neuroscience*).

A kommunikáció kiemelt szerepéhez természetesen nagyon szorosan kapcsolódik a szociális képességek vizsgálata. Nem olyan régen figyelt fel az oktatáskutatás a tanulás szociális aspektusára és a tanulóközösségek jelentőségére, lehetőségeire, amelyek – ahogyan Rainer Bromme is kifejtette – természetes következményei a kognitív fejlődés határainak. Társ tudományaihoz hasonlóan a neveléstudomány is már évtizedekkel ezelőtt felismerte, hogy az egyén csupán egy szerveződési szint a tudás konstruálódásában és működésében, azonban míg a kompetenciafókusz inkább a személyiség alkotmenseit tette a kutatás középpontjába, az utóbbi években az intra- és interindividuais folyamatok összehangolt vizsgálata nyer teret (lásd: Nagy, 1979, 2000). Erre a folyamatra és jelen stádiumára reflektált előadásában Cindy Hmelo-Silver (*Facilitating social knowledge construction in communities of learners: Are we there yet [and how will we know]?*), valamint Rainer Bromme elméleti szempontból; kognitív keretek között és ugyanezen folyamatok közvetlen tanítási gyakorlatra kifejtett – vagy inkább kifejtendő – hatásairól beszélt Neil Mercer (*A What do we now know about the relationship between dialogue, cognitive development and learning that is useful for education?*) és Geert ten Dam (*Community of learners: how to keep the concept viable for educational practice*) is.

Mindezek háttérében kognitív szempontból igen markánsan jelenik meg a neveléstudományban mára – talán mondhatjuk – univerzálisan elfogadott szociálkonstruktivista episztemológia. A tudásalapú társadalom megköveteli az ismeretek extrém differenciálódását, ezzel együtt viszont az információ megosztását és a megosztás eredményeképp szintetizálódó újabb speciális információk megosztását is. Ezt nevezi Bromme kognitív munkamegosztásnak, amely széleskörűen és megfelelő hatékonysággal – jelen ismereteink szerint – csak hálózatstruktúrában valósulhat meg. Ennek eszközbeli feltételei a fejlett országokban ma már adottak. A további fejlődés irányába mutató alkalmazási lehetőségek kutatása fontos és aktuális téma, ahogyan azt Lo előadása is illusztrálta, azonban – amire szintén rámutatott – a technikai lehetőségek fejlődését a kutatás csak kis, a gyakorlati alkalmazás pedig igen nagy fáziskéséssel képes követni. Annál is inkább, minthogy az alkalmazás – akár csak a személyes interakció – kimenetelét számos affektív tényező is befolyásolja, amelyekről mindmáig keveset tudunk. A teljesítményt befolyásoló érzelmek kutatása például csak most kezd széleskörűen teret nyerni – mutatott rá Pekrun (*Achievement Emotions: A Control-Value Approach to Origins, Functions, and Educational Practices*) –, s a kognitív teljesítmény és az affektív befolyásoló tényezők összefüggése, a fejlődés megismerése és a hatékony, átfogó fejlesztés lehetőségeinek kidolgozása – intraindividuais szinten is – további intenzív kutatásokat igényel. Ennek megfelelően azok a kutatások, amelyek az adott intraindividuais folyamatokból kiindulva, egy szociálkonstruktivista episztemológiai alapokon nyugvó etika kidolgozását lehetővé teszik – ami a globális tudásalapú társadalom megvalósulásának szükségszerű feltétele –, még váratnak magukra.

Fiatal oktatáskutatók

A hagyományoknak megfelelően az idei konferenciát is megelőzte az EARLI fiatal kutatóinak szűkebb körű összejövetele, amely formáját és szervezetségét tekintve mindenben követi a nemzetközi tudományos normákat. A szervezet alapvetően doktorandusz hallgatókat tömörít Európa-szerte, de tagja lehet – s a konferencián előadóként vehet részt – bárki 35 éves életkor alatt, a PhD fokozat megszerzését követő második év végéig. A tagság évenként megújítandó. Jóllehet az EARLI JURE (JUNior REsearchers) tagozata hivatalosan csak 1999-ben alakult, az első ilyen jellegű előkonferencia már ezt megelőzően, 1995-ben Nijmegenben része volt az EARLI programjának ([www.earli.org/Junior_Researchers_\(JURE\)](http://www.earli.org/Junior_Researchers_(JURE))). Az idei esemény így már 12. volt a sorban, ugyanis időközben a szervezet 2002-ben önálló konferenciasorozatot indított, kitöltendő az EARLI összejövetelek közötti éveket.

Maga a konferencia csakúgy, mint a szervezet, számos célja között elsősorban a fiatal kutatók tudományos előmenetelét hivatott elősegíteni. Teszi ezt például azért, hogy nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít konferenciáin, megismertette a nemzetközi tudományos közlések normáit, a 'peer-review' rendszert és a bírálati kritériumokat, s egyúttal formális kereteket és infrastruktúrát szolgáltat a nemzetek közötti kapcsolatteremtéshez. Ezenfelül deklarált célja, hogy a fiatal kutatók megmutathassák eredményeiket a szakma elismert kutatóinak, s hasznos visszajelzéseket kapjanak tőlük. Ezzel együtt a szervezet lehetőséget nyújt arra, hogy a fiatal kutatók a kutatásban való elmélyedésen túl a tudományos közösségben való részvétel képességeit is fejlesszék, minthogy a konferencia résztvevői bekapcsolódhatnak a szervezésbe, valamint a lebonyolításba is, például egy-egy szekció levezető elnöki posztját betöltve. A jelentkezők bírálják egymás előadás-anyagait, azonban a jelentkezés elfogadásáról nem ez, hanem a terület nemzetközileg is elismert kutatóinak anonim bírálata dönt, biztosítva ezzel a közlések tudományos színvonalát.

Az idei konferencia keretein belül az említett képességek fejlesztését célozta több praktikus workshop is kutatás-szervezési, módszertani és publikációs kérdésekben olyan kutatók vezetésével, mint Filip Dochy (az EARLI korábbi elnöke, az *Educational Research Review* című folyóirat főszerkesztője) vagy Anastasia Efklides (az EAPA elnöke, a *Learning and Instruction* című folyóirat főszerkesztője).

Újdonság volt az idei EARLI JURE konferencián a résztvevők minőségdíjazása. Minden konferenciaműfajban a legjobb prezentáció díjazásban részesült, amelyet a poszter és kerekasztal-beszélgetések esetében a hallgatóság szavazatai, előadások esetében pedig egy válogatott 8 tagú zsűri véleménye alapján nyertek el az érintettek. Azonban már maga a jelölés is egyfajta díjazás volt, hiszen a jelölt előadások kiemelt figyelemmel kísérve elhangoztak az EARLI konferencián, s a jelölt poszterek is egész héten láthatók voltak. A legjobb előadás díját, és ezzel a Best of JURE címet a Finnországból érkezett Jake McMullen nyerte, aki a szociometriai adatgyűjtés változatosságáról és kutatásmódszertani megalapozottságáról tartott előadást. Előadása témájánál fogva egyszerre illeszkedett az EARLI konferencia címében is megjelenő hangsúlyokhoz a tanuló-közösségek kutatását illetően, valamint a konferencián szintén nyomatékosan jelen lévő nemzetközi tendenciába, amely a pedagógiai mérés-értékelés folyamatának módszertani kifinomultságát súlyponti kérdésként kezeli.

Témáját tekintve a többi jelölt előadás is jól tükrözte az előző részekben bemutatott tendenciákat, amelyek a konferenciát s egyúttal a kurrens nemzetközi kutatási irányzatokat is jellemzik. Ennek megfelelően megjelent a kritériumorientált értékelés (Greet Fastré: *Supporting students in self-assessment by providing specific assessment criteria*), az IKT-alapú értékelés, a matematikatanulás hangsúlya (Marjolijn Peltenburg: *ICT-based dynamic assessment to reveal special education students' potential in mathematics*) csakúgy, mint az önszabályozás vagy a tanárok professzionális fejlődése (Sandra Janssen: *The Influence of*

Guidance on the Quality of Professional Development Plans). Valamennyi előadás igen kifinomult kutatómódszertani alapokra épült, függetlenül a kutatás kvalitatív vagy kvantitatív jellegétől. A tendenciákhoz való illeszkedésben a jelöltek által képviselt országok is jellemző képet mutatnak, lévén a győztes finn előadás mellett a három másik jelölt holland egyetemeket képviselt. Hasonló hangsúlyok voltak jelen a résztvevők számarányában is (4. táblázat). Az előkonferencia programja az oldott hangulat ellenére feszített volt, minthogy a kevesebb mint két nap alatt 21 ország 138 képviselőjének prezentációját hallgathattuk meg, összesen 62 szekcióban. A résztvevők köre nagyrészt az EARLI konferenciához hasonlóan alakult – az országok közötti megoszlások korrelációja 0,866, $p < 0,01$ –, azzal a különbséggel, hogy a rendező ország még inkább felülreprezentált volt. Hazánkat két prezentációval a Szegedi Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatói képviselték.

4. táblázat: A JURE prezentálók országok közötti megoszlása

Országok	JURE prezentálók száma	JURE prezentálók aránya (%)	EARLI prezentálók száma	EARLI prezentálók aránya (%)
Hollandia	45	32,61	319	14,86
Németország	25	18,12	354	16,49
Finnország	13	9,42	133	6,19
Belgium	8	5,80	92	4,29
Egyesült Királyság	6	4,35	164	7,64
Portugália	5	3,62	25	1,16
Svájc	5	3,62	106	4,94
Ausztria	4	2,90	25	1,16
Olaszország	4	2,90	48	2,24
USA	4	2,90	147	6,85
Izrael	3	2,17	60	2,79
Kanada	3	2,17	49	2,28
Ausztrália	2	1,45	65	3,03
Luxemburg	2	1,45	8	0,37
Magyarország	2	1,45	21	0,98
Spanyolország	2	1,45	56	2,61
Franciaország	1	0,72	24	1,12
Görögország	1	0,72	21	0,98
Hong Kong	1	0,72	12	0,56
Norvégia	1	0,72	71	3,31
Törökország	1	0,72	9	0,42

Mindezek az adatok arra engednek következtetni, hogy azok az országok rendelkeznek a legnagyobb potenciállal a kutatóképzés területén, amelyek a kutatásban is már élen járnak. Azaz a minőségi utánpótlás kinevelése, amely hosszú távon lehet képes befolyásolni a kutatások minőségét és mennyiségét egyaránt, ezáltal pozitívan hatva a pedagógiai gyakorlatra, úgy tűnik, a vezető európai kutatóműhelyek privilégiuma. E téren a hazai neveléstudományi tanszékek, intézetek és doktori iskolák hátránya jelentős – annak ellenére, hogy számos hazai fiatal kutató ugyan jelen volt, előadása keretében azonban inkább magát az EARLI-konferenciát választotta. (Meg kell jegyeznünk azonban, hogy valamennyien egyetlen hazai egyetem képviselőjében voltak jelen.) Az aktív oktatókutatók nyilvánvaló felelőssége, hogy ösztönözzék tanítványaikat a nemzetközi tudományos közösség fórumain történő megjelenésre, a nemzetközi trendek, tendenciák figyelemmel

kísérésére és adott esetben nemzet- és kultúraközi kutatási programokban való részvételre. Ennek azonban feltétele, hogy e területeken maguk is pozitív példával járjanak elől.

Záró gondolatok

A legjelentősebb európai neveléstudományi szervezeti idej konferenciája az eddigiek közül a legnagyobb volt, hiszen korábban soha ennyi országból, ennyi prezentációval nem érkeztek előadók. Mindez egyrészt arra enged következtetni, hogy az oktatás kutatása egyre nagyobb hangsúlyt kap az országok kutatás-fejlesztési programjaiban, másrészt pedig, hogy az EARLI konferenciáin való részvétel egy oktatáskutató számára egyre kevésbé megkerülhető. A konferencia mint a tudományos eredmények megvitatásának fóruma, a kutatási együttműködések, személyes és szakmai kapcsolatok létrejöttét elősegítő esemény, az idén is számos lehetőséget teremtett a neveléstudomány kutatói számára. Részt venni az EARLI 2009-es konferenciáján azért is élmény volt, mert a szakma igazán élvonalbeli nemzetközi kutatóival és egészen újszerű kutatási problémákkal, megközelítési módokkal, elemzési lehetőségekkel találkozhattunk.

Irodalom

- Csapó Benő (1988): A tanulás és az oktatás kutatásának európai perspektívái. Meditáció az EARLI tübingeni konferenciája kapcsán. *Pedagógiai Technológia*, 2. 3–10.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000): Az oktatáskutatás a minőség szolgálatában. In Wintermantel István (szerk.): *A minőség teremtése*. Magyar Gallup Intézet, Budapest. 60–87.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 38–45.
- Csapó Benő (2004): A tudásvagyon újratermelése. *Magyar Tudomány*, 11. 1233–1239.
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 217–233.
- Csíkos Csaba (1997): Az EARLI konferenciák szerepe a tudományos életben. *Iskolakultúra*, 12. 96–99.
- Csíkos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban: az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 2. 3–10.
- Csíkos Csaba (2005): Az oktatástudomány „kis tigri-sei”. EARLI-konferenciák két új EU-tagállamban. *Iskolakultúra*, 12. 99–103.
- Csíkos Csaba – Józsa Krisztián – Korom Erzsébet – Tarkó Klára (1998): The past and the present of EARLI: Interviews with prominent EARLI members. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1. 33–44.
- Európai Tanács (2004): Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoport: Kulcs-kompetenciák.
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési programok. In Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187–191.
- Kinyó László – Kelemen Rita (2008): Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai. *Iskolakultúra*, 3–4. 151–159.
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*, 7–8. 71–84.
- Korom Erzsébet (1997): Az EARLI szervezete és működése. *Iskolakultúra*, 12. 93–96.
- Molnár Edit Katalin (1997): Az EARLI folyóirata: Learning and Instruction. *Iskolakultúra*, 12. 93–96.
- Molnár Éva (2004): Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra*, 5. 50–57
- Molnár Gyöngyvér (2001): Az EARLI kilencedik konferenciája. *Iskolakultúra*, 11. 59–64.
- Nagy József (1979): *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetencia-alapú kritérium-orientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- OECD (2007): *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris.
- [www.earli.org/Junior_Researchers_\(JURE\)](http://www.earli.org/Junior_Researchers_(JURE))
- www.ed.gov/nclb/methods/whatworks/edpicks.jhtml?src=ln

Tóth Edit – Baraszevich Tamás
SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

Senior Mentor Program

A hagyományos iskolai tanításon kívüli programok fontos szükségletet elégítenek ki a mai társadalomban. Támogatják a dolgozó családokat, növelik a diákok tanulmányi teljesítményét, megsokszorozzák a gyerekek társadalmi és problémamegoldó képességeit, csökkentik az iskolai hiányzást, növelik az érettségizők arányát, és az egyik leghatásosabb módszer a fiatalok bűnözés megelőzésére. Napról napra egyre több gyereknek van szüksége iskolai tanítás utáni programokra.

Kik fognak dolgozni ilyen programokban? A válasz két szóban: idősebb felnőttek. Az idősebb felnőttek köre nemzetünk egyetlen növekvő „természeti” erőforrása. Az iskolai tanítás utáni programok munkaerő- és önkéntesszükséglete remek lehetőséget kínál ennek az erőforrásnak a kiaknázására, és annak felismerésére, hogy a magyar népesség öregedése a társadalmi jó teremtésének hatalmas lehetőségeit rejti magában.

Hiszünk az idősebb felnőttek elkötelezettségében a gyermekek, az oktatás és a közösség iránt. Látja türelmüket és erejüket, tehetségüket, valamint vágyukat, hogy visszaadják és igényüket, hogy továbbadják egy élet tapasztalatait. Ebből a felismerésből jött létre a Civil Vállalkozások keretei között a Senior Mentor Program.

Miért az idősebb felnőttek?

Ma az idősebb felnőttek egészségesebbek, iskolázottabbak, aktívabbak és többen vannak, mint valaha. Nagyon nagy szükséglet mutatkozik a gyermekekkel az iskolai tanítás utáni órákban foglalkozó felnőttek iránt, ezért az idősebb felnőttek ösztönzése a köz szolgálatára kivételes lehetőséget biztosítana a fiatalok tanulmányi és társadalmi fejlődésének támogatására.

Az idősebb felnőttek:

- Elérhetőek. Azok az emberek, akik főállásból mentek nyugdíjba, minden más társadalmi csoportnál valószínűbben érnek rá azokban az órákban, amikor az iskola utáni programokat általában tartják.

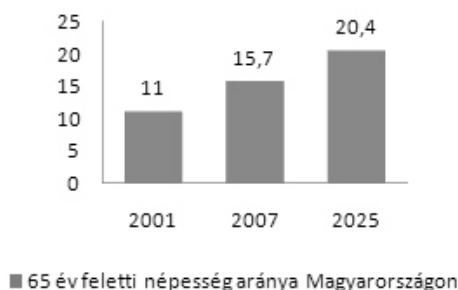
- Tartósan számítani lehet rájuk. A főállású foglalkoztatottság és a családi élet legtöbb feszültségétől megszabadulva az idősebb önkéntesek esetében nagyon ritkán fordul elő, hogy nem teljesítik vállalásaikat. Az idősebb önkéntesek évről évre részt vesznek a programban, és fenntartják a diákokkal kialakított kapcsolataikat, amint azok előbbre haladnak tanulmányaikban.

- Sokoldalúak. Az idősebb önkéntesek gazdag élettapasztalatokat hoznak magukkal.

- Hatásosak. Az idősebb önkéntesek gazdagabbá teszik az iskola kultúráját, csökkentik a magatartásproblémákat, és hozzájárulnak a diákok tanulmányi teljesítményéhez. Ezenfelül számos szakember vallja, hogy a multigenerációs környezet a diákok számára előnyös, mert példát mutat nekik az egészséges életre és az élethosszig tartó önfelnevelésre. Az iskolai tanítás utáni programokban, ahol gyakran nagyon fiatal személyzetet alkalmaznak, az idősebb önkéntesek által a program minőségére gyakorolt hatás erősen pozitív.

Az erőforrás

Magyarországon 2007-ben a 65 év feletti népesség aránya 15,7 százalék volt. Az idősebbek aránya a teljes magyar népességhez viszonyítva fokozatosan növekszik. 2001-ben a 65 év feletti népesség száma 1,1 millió fő volt, míg 2007-ben már meghaladta a 1,5 millió főt. 2025-re ennek a korcsoportnak az aránya előreláthatóan az ország népességének több mint 20 százalékát (2 millió főt) fogja kitenni (1. ábra).



1. ábra. A 65 év feletti népesség aránya Magyarországon (%)

A nyugdíjas korúak életmódja átalakulóban van. Az idősebb generációkba tartozók körében hajlandóság mutatkozik a nyugdíjas kor elérése utáni, illetve a részmunkaidős munkavégzésre. Kutatásaink szerint az idősebb felnőttek különösen a fiatalokkal és gyerekekkel végezhető munka iránt érdeklődnek.

A sikeres mentor és oktató kvalitásait könnyen megtalálni az idősebb felnőttekben, akik türelmesek, gyors megoldások erőteltése nélkül hajlandók időt szánni a gyerekekre, és rendszeresen tudnak tanítványaikkal foglalkozni.

A szükséglet

Azok a diákok, akik az iskolai tanítás után három vagy több órát egyedül töltenek, sokkal nagyobb valószínűséggel teljesítenek rosszul tanulmányaikban, lesznek depressziósok, használnak alkoholt és drogokat, valamint tapasztalnak nagy feszültségeket, és jelenik meg életükben a magas stressz. Az iskolai tanítás utáni programokban részt vevő diákok jobb jegyeket szereznek, nagyobb arányban készítik el a házi feladatot, valamint kevesebbet hiányoznak az iskolából. Magyarországon a 840 ezer általános iskolai diák jelentős része ennek ellenére egyáltalán nem vesz részt iskolai tanítás utáni programokban.

Egy felnőtt mentor egy iskolai tanéven keresztül való jelenléte egy fiatal életében nagymértékben csökkenti az alkohol- és droghasználatot, az iskolai hiányzást és az erőszakos viselkedésre való hajlamot, emellett pozitív hatással van a tanuló családi kapcsolataira és iskolai teljesítményére.

Előnyök

A Senior Mentor Program hazánkban külföldi, elsősorban amerikai minták (*Experience Corps*, 2004, 8–9., 16–17.; *Experience Corps*, é. n.) nyomán kísérleti jelleggel 2008 szeptemberében indult el két budapesti általános iskolában, ahol 20 diáknak biztosított heti 3–4 olvasásfejlesztő foglalkozást egy teljes tanéven keresztül. (Az önkénteseket felelős válogatás, képzés és folyamatos támogató szupervízió segítségével tesszük a fel-

adatra alkalmassá.) 2008 decemberében és 2009 januárjában közvélemény-kutatást végeztünk el. Elsőként a Senior Mentor Programban részt vevő 7 mentort kérdeztük meg arról, mit tapasztaltak a programban való részvétel során. A mentorok egyhangú többsége azt mondta, hogy munkájának pozitív hatása van a diákokra és a tanárokra nézve. Majd a programban részt vevő két iskolában összesen 16 tanárt kérdeztünk arról, mit tapasztaltak a mentorok szolgálatával kapcsolatban. A tanárok túlnyomó többsége azt mondta, hogy a mentorok munkájának pozitív hatása van.

A Senior Mentor Programban részt vevő mentorok 100 százaléka szerint „teljesen igaz”, hogy munkájának pozitív hatása van.

A tanárok túlnyomó többsége szerint „teljesen igaz”, hogy a mentorok munkájának pozitív hatása van.

Mind a tanárok, mind a mentorok 100 százaléka úgy hiszi, hogy a mentorok szolgálattal segítik a gyerekeket, akikkel foglalkoznak.

A mentorok 100 százaléka azt érezte, hogy a tanárok szerint a mentorok munkájának pozitív hatása van.

Amint az 1. táblázatban látható, a mentorok 90 százalékban arról számoltak be, hogy a tanítványok olvasása/szövegértése sokat vagy kicsit fejlődött, míg 10 százalékban nem láttak változást. Ugyanennél a kérdésnél a tanárok 95 százalékban állították, hogy a tanítványok olvasása/szövegértése sokat vagy kicsit fejlődött a mentorok munkájának következtében. Azoknál a diákoknál, akiknél a mentorok nem tapasztalták a várt fejlődést, az okokat a diákok hiányzásának, koncentrációs vagy viselkedési problémáinak tulajdonították.

1. táblázat. Olvasásban/szövegértésben való fejlődés értékelése a mentorok és a tanárok részéről

<i>Olvasásban/szövegértésben való fejlődés</i>	<i>Mentorok</i>	<i>Tanárok</i>
Sokat fejlődött	15%	15%
Kicsit fejlődött	75%	80%
Ugyanolyan maradt	10%	5%
Kicsit rosszabb lett	0%	0%
Sokkal rosszabb lett	0%	0%

Amíg a mentorok a tanítványok 85, addig a tanárok a tanítványok 86,4 százalékánál látnak fejlődést a tanítványok magabiztosságában (2. táblázat).

2. táblázat. Magabiztosságban való fejlődés értékelése a mentorok és a tanárok részéről

<i>Magabiztosságban való fejlődés</i>	<i>Mentorok</i>	<i>Tanárok</i>
Sokat fejlődött	15%	36%
Kicsit fejlődött	75%	50%
Ugyanolyan maradt	10%	14%
Kicsit rosszabb lett	0%	0%
Sokkal rosszabb lett	0%	0%

E megállapítások igazolják, hogy a mentorok munkája előnyöket jelent a diákoknak és tanároknak egyaránt.

A Senior Mentor Program fő programelemei

Hatás elérésére való törekvés. Mérhető hatás elérése való törekvés a diákoknál, az intézményeknél és a közösségeknél.

Kritikus tömeg alkalmazása. Az iskolákba elegendő számú idősebb felnőtt áll munkába, hogy sok gyerekkel foglalkozhassanak, és az intézmény teljes atmoszférájára hatással legyen a program.

Csoportokon keresztül való együttműködés. Az idősebb felnőttek csoportokban dolgoznak együtt, hogy megfelelő szolgálatot teljesíthessenek. A csoportok alkalmazása fontos módszer, mely által elérhető, hogy a program hatással legyen az intézményekre és jelentős előnyöket biztosítson a szenioroknak.

Szolgálati opciók az idősebb felnőttek számára. A Senior Mentor Programban részt vevő idősebb felnőttek szolgálhatnak heti 15 órában (a legtöbb munkát ezek a tagok látják el), részszolgálati időben (4–8 órát hetente) vagy teljes munkaidőben (ritkán, a vezető tisztséget betöltő tagok).

Az élethosszig tartó tanulás. Az idősebb felnőttek széles körű tréningben részesülnek az oktatói, mentori, írás-, olvasás- és szövegértés-fejlesztő módszerek tekintetében. Ezen felül személyes fejlődési, előlépési lehetőségek biztosítottak civil elkötelezettségük további fenntartása érdekében.

A vezető szerep vállalása. Az idősebb felnőtteket a vezető szerep vállalására bátorítjuk, amely erősíti a Senior Mentor Programnak helyet adó intézményeket és közösségeket.

A Senior Mentor Program szereplői (3. táblázat)

3. táblázat. A Senior Mentor Program szereplői

Mentor	a Senior Mentor Program egyéni tagja
Programkoordinátor	a Civil Vállalkozások (vagy egyéb szervezeti partner) munkatársa vagy egyéni tag
Általános iskola	a Senior Mentor Program intézményi tagja
Kapcsolattartó munkatárs	az intézményi tag által kijelölt kapcsolattartó munkatárs
Programigazgató	Civil Vállalkozások (vagy egyéb szervezeti partner) vezető tisztségviselője
Védnök	a Senior Mentor Program nyilvános eseményein van fontos szerepe

A program folytatódik. Újbuda után Sopronban vállalkoztak nyugdíjasok a programhoz való csatlakozásra. Hejőkeresztúron Generációk közti párbeszéd programjának nevezik. Az érdeklődő tájékozódhat a www.civilvallalkozasok.hu weboldalon.

Irodalom

Experience Corps (2004): *Experience After School: Engaging Older Adults in After-School Programs*. 2009. november 25-i megtekintés, <http://www.experiencecorps.org/assets/toolkit.pdf>

Experience Corps (é. n.): *Quick Facts: Older Adults and After-School Programs*. 2009. november 25-i

megtekintés, <http://www.experiencecorps.org/images/pdf/QuickFactsOlderAdults.pdf>

Aichelburg Márton
Civil Vállalkozások Kft.

Egy általános kooperatív modell lehetőségéről

Az alábbiakban a kooperatív alapelvek általános modelljéhez vezető utat szeretném bemutatni a kooperatív tanulás-szervezést megalapozó amerikai iskolák elképzeléseit elemezve. Ebben az elemzésben annak a komplex alapelvek-rendszernek a nemzetközi szakirodalmi hátterét igyekszem nyomon követni, amelyet Varga Aranka szerzőtársammal közösen az Együtt-tanulók kézikönyvében először részletesen bemutattunk (Arató és Varga, 2006, 13–49.).

Elősorban három meghatározó amerikai kooperatív műhely elképzeléseinek összevetése mentén hozom összhangba az általunk felvázolt alapelvek-rendszert a nemzetközi szakirodalommal (Elliot Aronson, a Johnson testvérek és Spencer Kagan iskolája kerül szóba). (1)

Ebben a tanulmányban a kortárs amerikai műhelyek szövegeinek lebontásával, modelljeik strukturális sajátosságainak elemzésével, intertextuális összefüggéseinek felhasználásával egy általános kooperatív modell lehetőségére mutatok rá.

Kooperatív paradigma

Az amerikai, kooperatív tanulás-szervezéssel kapcsolatos, a jelen írás keretében vizsgált iskolák mind „Aronson köpönyegéből bújtak elő”. A hazai társadalomtudományi diskurzusban a jelenlegi Aronson-recepció nem érzékeli, hogy *A társas lény* (Aronson, 1978a) és *A rábeszélőgép* (Aronson és Pratkanis, 1992), szerzője egyben a mozaik-struktúrára épülő tanulás-szervezés (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes és Snapp, 1978b) (a későbbi kooperatív tanulás-szervezés) posztmodern szülőatyja – vagyis azonos a szerző. A hazai recepcióban jelenleg még nem jelent meg Aronson munkásságának e másik, termékenyítő hatású gondolatrendszere, amely a mozaikrendszerű tanulás-szervezésben megalkotja az együttműködésre épülő tanulás kezdeti, de már struktúraváltó modelljét. Annak ellenére sem, hogy *A társas lény* című könyvének 1978-as magyar kiadása az első híradás a kooperatív paradigmáról, hiszen a könyv egyik fejezete kifejezetten a mozaikmódszerrel kapcsolatos szociálpszichológiai tapasztalatokról szól (Aronson, 1978, 183–197.).

Éppen a jelen tanulmány elkészítésével egy időben jelent meg Aronson *Columbine után* című műve, amelyből úgy tűnik, hogy a szociálpszichológia felfedezései nemcsak itthon, hanem az amerikai recepcióban sem érintették mélyen a neveléstudományi és pedagógiai diskurzusokat (Aronson, 2008, 32–33.). A könyv hazai kiadása kapcsán Aronson látogatást tett Magyarországon, s talán ez az esemény is ráirányítja a figyelmet a hazai diskurzus fent említett hiányosságaira, s megindul az aronsoni felismerések szélesebb körű megismerése a neveléstudomány művelői és hallgatói körében.

A mozaik-módszer lényege, hogy az egy osztályba járó gyerekeket a nemek, kulturális hovatartozás, szociális helyzet, képességek fejlettsége szempontjából heterogén csoportokra osztják (6 fő alkot egy csoportot), s adott óra vagy órák tananyagát felosztják annyi részre, ahány csoporttag van egy csoportban. Az egyes csoporttagok tehát különböző anyagrészt dolgoznak így fel. A kicsoportok közösen feldolgozzák, megvitatják, értelmezik, jegyzetelik, közösen megtanulják az egyes anyagrészeket. Az azonos témán dol-

gozó csoporttagok konzultálhatnak más csoportok azonos témájú „szakértőivel”, közösen is felkészülhetnek.

Kagan írja le az aronsoni mozaik egy további változatát, amelyben az eredeti csoportokban különböző témákon dolgozó csoporttagok átülnek a többi csoportban velük azonos témán dolgozó társak úgynevezett szakértői mikrocsoportjába. Ebben a verzióban a csoportjukban egyéni témával rendelkező csoporttagok tehát a felkészüléshez is kapnak mikrocsoportos segítséget: a másik csoportból érkező azonos témájú társaikat. A következő lépésben az anyagrészek szempontjából heterogén eredeti kicsoportokba térnek vissza, amelyekben legalább egy-egy „diákszakértője” minden anyagrésznek helyet foglal. Ekkor ezekben a kicsoportokban folyik tovább a tanulás. Az egyes területeken ismereteket szerző „diákszakértők” a szakirodalom (tankönyv), a szakértői csoportjuk közös jegyzetei, demonstrációs dokumentumai segítségével megtanítják társaiknak a saját anyagrészeiket, s társaik előrehaladását az általuk tanított anyagrészben ellenőrzik is. Mindenki megtanítja a többieknek a saját, abban a csoportban csak általa ismert anyagrészét, s ezért úgy áll össze a részt vevő gyerekek számára a teljes tananyag, mint egy mozaik. A tanár szerepe a mozaikban alapvetően az előkészítésben, a tanulócsoportok szervezésében-kialakításában, a tanulási tevékenység monitorozásában, az együttműködéshez szükséges képességek fejlesztésében, az egyéni érdeklődések mentén további források biztosításában áll.

Aronson mozaikmodellje posztmodernnek vagy posztstrukturálistának tekinthető annyiban, hogy a 20. és azt megalapozó századok során kibontakozó közoktatás diskurzusrendjéhez képest (amelyre jellemző többek között a hierarchikus tudáselsajátítási rendszer érintetlenül hagyása a mindennapi gyakorlat szintjén) strukturális paradigmát nyit meg. Attól függetlenül is ő nyitja meg ezt a paradigmát, hogy Kagan az, aki a strukturális nézőpontot hangsúlyozza munkáiban, nemcsak magyarra is lefordított kézikönyvében, hanem cikkeiben is. A *The Structural Approaches to Cooperative Learning* (Kagan, 1989–1990, 12–15.) című írásában is a kooperatív tanulás strukturális megközelítése mellett teszi le voksát, s hoz fel gyakorlati példát érvrendszere szemléltetésére. A 2009-ben Budapesten tartott találkón Aronson elfogadta, hogy az egyik legfontosabb és a tanárok számára legnehezebben megérthető felismerés éppen az volt, hogy itt a tanulás struktúráját kell megváltoztatni. Vagyis nem új curriculumot, pedagógiai programot, módszertant alkot, hanem szociálpedagógiai szempontból indokolt, együttműködési helyzeteket kialakító, strukturális elveket vezet be [például pozitív egymásrataltság (2)]. Leépítve segítségükkel a tanulásban résztvevők mindennapi tevékenységének évszázadokra visszanyúló korábbi struktúráját és egyben átstrukturálva – egyszóval dekonstruálva – azt. Ezáltal haladja meg nemcsak a hagyományos intézményi tanulás szervezési struktúrákat (posztstrukturális), hanem paradigmaváltást eredményez a tudás konstruálásának szemléletében, illetve az általános humánfejlesztési kérdések szempontjából is (posztmodern).

Aronsonék a közoktatási deszegregáció kapcsán felmerült előítéletes attitűdök megváltoztatásának érdekében döntöttek úgy, hogy a viselkedési keretek megváltoztatásával próbálják meg az attitűdváltozást elérni, építve a szociálpszichológiában feltárt elkerülhetetlenség pszichológiájára, valamint a kognitív disszonancia elméletére. Kutatásuk visszaigazolta, hogy a tanulási tevékenységek átstrukturálása, megváltoztatása a mozaikra épülő tanulás szervezés segítségével valóban a szociális képességek és attitűdök változását idézte elő. Az elfogadás, az empátia kölcsönösen növekedett a különböző gyermekcsoportok között. Kutatásukból az is kiderült, hogy a személyes képességek területén (például pozitív énkép), valamint a kognitív tanulási képességek területén is minden egyes részt vevő gyermek fejlődése bizonyítást nyert, összehasonlítva a hagyományos tanulás szervezési struktúrákat (például frontális osztálymunka) hatékonyságával, eredményességével és méltányosságával. Az előnyösebb szociális-társadalmi helyzetű gyerekek ugyanúgy tudtak teljesíteni, mint a hagyományos rendszerben tanuló társaik, míg a hát-

rányosabb helyzetű tanulók a hagyományos strukturális feltételek között tanuló társaikhoz képes többszörös hatékonysággal és eredményességgel fejlődtek tanulási, kognitív képességeikben is.

A kooperatív paradigma a tanulás-szervezés átstrukturálásával együttműködést ösztönző és arra épülő, strukturális garanciákat épít ki (például pozitív egymásrautaltság megteremtésének szükségszerűsége és az ezt generáló mozaikmódszer) a szociális kapcsolatok fejlődése céljából. A későbbi kooperatív tanulás-szervezés különböző iskolái – Aronson nyomán, de őt számos szempontból kiegészítve – további strukturális garanciákat építenek be az együttműködést biztosítandó (megszüntette a hierarchikus vagy moralizáló logikára épülő osztálytermi struktúrákat), ezeknek köszönhetően a tanulók csak együttműködve jutnak előre a tudáselsajátítás folyamatában. Kiderült az elmúlt több mint harminc évben, hogy az együttműködés biztosítása a mindennapi gyakorlatban valódi változásokat ér el az oktatás-nevelés minőségének mindhárom szempontjából (Johnson, Johnson és Stanne, 2000). Az elmúlt több mint három évtizedben egyértelműen bebizonyosodott, hogy az együttműködés inkluzív garantálása strukturális eszközökkel (a későbbi kooperatív tanulás-szervezés) nemcsak a gyerekek szociális és személyes képességeit fejleszti, hanem elősegíti a tudáshoz való egyenlő, individuális hozzáférést is. Egy együttműködően strukturált tanulási helyzetben minden szereplőnek nagyobb esélye van sikeresen megvalósítani tanulási elképzeléseit.

Aronson mozaikmodelljét a korábban szegregáltan nevelt fehér és színes bőrű gyerekek integrált nevelése következtében megjelenő iskolai erőszakra adott válaszként dolgozta ki. Átstrukturálta a mindennapos iskolai-pedagógiai gyakorlat terét és tanulási helyzetét a mozaikmódszerrel, hogy elősegítse a személyes és szociális kompetenciák fejlődését. Közben az is kiderült tehát, hogy az együttműködésre épülő tanulás-szervezési struktúra a résztvevők kulturális és szociális háttérétől függetlenül képes minden egyes résztvevő egyéni fejlődését, igényeinek és szükségleteinek megfelelően, elősegíteni a tudáselsajátítás folyamatában is. Vagyis Aronson kooperatív modelljével arra a kérdésre is megtalálja az egyik valós érvényű választ, hogy van-e olyan eleme a közoktatásban alkalmazható pedagógiai gyakorlatnak, amely a szociális háttértől függetlenül képes minden résztvevő előrehaladását biztosítani. (3)

Aronson mozaikmodellje a mai, szigorúbb értelmezésekre és alapelvekre épülő kooperatív tanulás-szervezés szempontjából szubkooperatív jellegű. Ez annyit jelent, hogy bizonyos alapelvek (például pozitív egymásrautaltság, egyéni felelősségvállalás) már érvényesülnek benne, de számos olyan alapelv nem (például mindenkire személyesen

„Aronsonék a közoktatási szegregáció kapcsán felmerült előítéletes attitűdök megváltoztatásának érdekében döntöttek úgy, hogy a viselkedési keretek megváltoztatásával próbálják meg az attitűdváltozást elérni, építve a szociálpszichológiában feltárt elkerülhetetlenség pszichológiájára, valamint a kognitív disszonancia elméletére. Kutatásuk visszaigazolta, hogy a tanulási tevékenységek átstrukturálása, megváltoztatása a mozaikra épülő tanulás-szervezés segítségével valóban a szociális képességek és attitűdök változását idézte elő. Az elfogadás, az empátia kölcsönösen növekedett a különböző gyermekcsoportok között.”

kiterjedő párhuzamos interakciók, egyenlő hozzáférés és részvétel, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság, tudatos kompetenciafejlesztés), amely nélkül viszont ma már nem tekintünk egy tanulászervezési eljárást kooperatívnak.

A fentiek alapján azonban leszögezhetjük, hogy Aronson az elsők között nyitja meg a neveléstudomány számára a kooperatív strukturális nézőpontot, a mindennapi gyakorlat szintjén elemezve azt. S az elsők között alakít ki hierarchikus tanulászervezési eljárást helyett partneri helyzetre épülő horizontális, ezáltal ahierarchikus, kooperatív struktúrákat szociálpszichológiai indokokra hivatkozva.

Kooperatív alapelemek – kooperatív alapelvek

A jelen cikk elején említett két másik amerikai iskola kétféle megközelítésben látja a közöttük lévő különbségeket. Roger T. Johnson az elméleti-pedagógiai megközelítéshez sorolja a kagani elképzeléseket, sajátjukat pedig – Lewin és Deutsch nyomán – a szociálpedagógiai megközelítéshez, olvasatunkban egyben tehát a szociálpszichológiai, aronsoni paradigmához is. Kagan azonban máshol látja a különbséget: szerinte a kooperatív tanulászervezés lelke a kooperatív struktúra ('Kagan structures'), míg olvasatában a Johnson testvérpár a kompetenciafejlesztésre helyezi a hangsúlyt. A kooperatív humánfejlesztés rendszerének általános, alapelvekre épülő modelljét a kagani nézőpont „struktúra versus kompetencia” értelmezési kerete jobban megragadhatóvá teszi, mint az iskolák közötti különbségeket eszmetörténeti szempontból találó johnsoni megközelítés. Az iskolák összevetését éppen ezért alapvetően Spencer Kagan összehasonlító cikke mentén végezzük.

Kagan (2001b) a Johnson testvérek és saját iskolájának különbségeit foglalja össze írásában. A cikk *Kagan structures and Learning together – What is the Difference?* címmel jelent meg. A 'Kagan structures' a magyar Kagan-kiadás fordításában „kagani módszerek”-ként szerepel. Ez a fordítás egy kicsit félreérthető a magyar pedagógiai diskurzus összetettebb „módszer”-fogalma miatt. A továbbiakban mi struktúrákként hivatkozunk a 'Kagan structures'-re, vagy struktúrák/módszerek jelöléssel. A 'Learning together' egyértelmű utalás a Johnson testvérek iskolájára, az ő programjuk egyik elnevezése ugyanis a „Learning together”. A kooperatív tanuláshoz ezt a jelentésárnyalatát kívántuk az *Együtt-tanulók kézikönyvében* együtt-tanulásként érzékeltetni. Ebben a szövegben azonban már a kooperatív tanulás szinonimájaként használjuk az együtt-tanulás kifejezést. Az együtt-tanulás a magyar Kagan-kiadásban is kifejezetten a johnsoni hagyományokra referál, például a johnsoni iskola alapművéből, a *Circles of learning*-ből (Johnson, Johnson, Holubec és Roy, 1984) szinte egy az egyben átvett fejezet címe is *Együtt-tanulás* (Kagan, 2001a, 5:9–5:10.).

Kagan a két iskola fölfogásában kibontakozó kooperatív tanulászervezés alapelemeinek listáival indítja összehasonlító írását. Johnsonék alapelemként („Basic elements of cooperative learning”, Johnson, Johnson, Holubec és Roy, 1984) emelik ki a pozitív egymásrautaltságot, a személyes előmozdító interakciókat, az egyéni és csoportfelelősséget, az interperszonális és kiscsoportos képességek fejlesztését, valamint a folyamatos csoportértékelést és -fejlesztést. Kagan – *Kooperatív tanulás (4)* című könyvében is kifejtett – másik hat elemet említ, például a csoportok/capatok jelentőségét. Fontos itt megemlíteni, hogy az eredetiben 'team' („csapat”) kifejezés szerepel, a magyar kiadás fordításában azonban „csoport”-ként találjuk meg. Lényeges azonban, hogy Kagan nem az angol 'group' („csoport”) szót használja, mert későbbi érvelésében a két iskola különbségének részletezésekor éppen e két kifejezés különbségére épít. A kagani rendszer további elemei az együttműködési szándék felélesztését, a hatékony tanulászervezési módok, a szociális képességek fejlesztésére épülő eszközök, a kooperatív struktúrák és a kooperatív alapelvek (pozitív egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel

és párhuzamos interakció) használatát szolgálják. Ha e két listát összevetjük, akkor azonnal szembetűnik, hogy számos elem egyezik, vagy számos elem valamilyen módon tartalmazza egymást. A kagani elemek megfeleltethetők a johnsoni elemeknek, és viszont, például az alábbiak szerint:

A csoportok/capatok hangsúlyos kagani használata Johnsonéknál a csoportbeli viselkedést segítő képességek és a folyamatos csoportértékelés és -fejlesztés alapelemeként jelenik meg hangsúlyosan. Szintén e két johnsoni alapelemhez köthető két további – Kagannél külön elemnek számító – kulcsfogalom: az együttműködési szándék érvényesülését elősegítő tevékenységek és a hatékony tanulószervezési technikák. Johnsonéknál a csoportértékelésnek és -fejlesztésnek éppen az a szerepe, hogy élővé, valóságossá és hatékonyvá tegye az együttműködést oly módon, hogy mindenkinek a tanulási igényei, együttműködési szándékai érvényesülhessenek. A csoportértékelés – mint az autentikus visszajelzés eszköze – pedig kifejezetten az egyre hatékonyabb és eredményesebb együttműködési, csoportműködési technikák tudatos alkalmazására és kifejlesztésére épül.

Az interperszonális és a kiscsoportos viselkedést segítő képességek johnsoni alapeleme világosan összekapcsolható Kagan „szociális képesség” fogalmával.

Az igazán izgalmas összefüggéseket azonban a struktúrák és kooperatív alapelvek kagani fogalmi körvonalaazzák.

Az egyik lényeges különbség Kagan számára a két iskola között, hogy Johnsonék iskolája nem tárgyalja a kooperatív struktúrák/módszerek jelentőségét. Kagan szerint a kooperatív struktúrák/módszerek azáltal, hogy lépéseik során érvényesítik, magukba építik a kooperatív alapelveket, a kooperatív tanulószervezés lényeges alkotóelemét képezik.

Két ilyen kooperatív alapelveket mindkét iskola említ: a pozitív egymásrautaltságot és az egyéni és – Johnsonéknál – a csoportos felelősségvállalást. Kagan két további nagyon fontos alapelvvel egészíti ki a kooperatív alapelvek rendszerét: az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció alapelveivel. Az egyenlő részvétel alapelvként/alapelemként kimondatlanul ugyan, de Kagan szerint is érvényesül a johnsoni iskolában: ugyanis ők is beszélnek minden résztvevő egyenlő részvételéről a kooperatív tanulási folyamatban. Ezt a megközelítést Kagan saját modelljében önálló alapelvként emeli ki.

Egy másik fontos kagani alapelv a párhuzamos interakció. Ez az alapelv kimondja, hogy egy időegység alatt minél több interakciót kell párhuzamosan lebonyolítani az együtt-tanulás során.

Kagan szerint tehát e fenti – másutt általunk már részletesebben tárgyalt (*Arató és Varga, 2006, 13–49.*) – alapelveket építik magukba a kooperatív struktúrák, s ezáltal hordoznak garanciát a hatékony és eredményes együttműködés kialakulására. Kagan tanításának ez a két pontja – a struktúrák és alapelvek – valóban kulcsjelentőségű egy általánosnak tekinthető, kooperatív alapelvekrendszer megalkotása szempontjából. Ezeket Kagan egyébként a két iskola közötti különbség kulcsfontosságúak is látja, így külön-külön is tárgyalja őket az iskolák közötti különbségeket részletező részben.

Kagan kooperatív struktúrákon olyan – az alapelvek mindegyikének megfelelő – tartalomfüggetlen módjait érti a diákok közötti interakciók kialakításának, amelyek lépésről lépésre meghatározottak, bármikor megismételhetők, és bármely tananyagon, bármely korosztálynál működnek. Kagan olvasatában a Johnson-modell nem tartalmaz konkrét kooperatív struktúrákat, míg a Kagan-iskolának mindig is a lényegét képezte a jól használható kooperatív struktúrák/módszerek leírása (már több mint 150 leírt modellnél tartanak). Johnsonék ugyanakkor (ellentmondva a kagani olvasatnak), egyébként az építő egymásrautaltság és a személyes felelősségvállalás bemutatása kapcsán, kifejezetten hivatkoznak konkrét kooperatív struktúrákra/módszerekre – például az Aronson-féle mozaikmódszerre vagy Kagan páros ellenőrzésére –: szándékuk éppen az, hogy bemu-

tassák, hogyan érvényesül például a pozitív egymásrautaltság ezekben a módszertani példákban.

A két iskola különböző megközelítésének közös tanulsága számunkra az, hogy a struktúrák szerepe valóban meghatározó a kooperatív tanulásszervezés szempontjából. Továbbgondolva azonban Kagan állítását, úgy gondoljuk: bármilyen tanulásszervezési struktúra (nem csak a Kaganék által összegyűjtött 150) kooperatívnak tekinthető, ha megfelel a kooperatív alapelveknek. Kagan két johnsoni módszert és két Kagan-struktúrát elemezve meggyőzően be is mutatja, hogy hogyan lehet egy eszközzől vagy tanulásszervezési struktúráról megállapítani a kooperatív alapelvek segítségével, hogy mennyire tekinthető kooperatívnak. A megértést könnyítendő itt most egy hazai példán mutatom be a kooperatív alapelvekre épülő elemzést.

A testnevelő tanároktól tanulhatunk egy érdekes módszert: a köredzést. Itt a gyerekek kisebb csoportokban más-más tevékenységet végeznek, de úgy, hogy mindegyik állomásnál mindenkinek megvan a maga cserélődő feladata. Például a kézenállásnál ketten mindig segítenek a harmadiknak, kislabdadobásnál egy hajít, ketten mérnek stb. A kölcsönös segítségadás révén a pozitív egymásrautaltság és az egyéni felelősségvállalás egyaránt érvényesül ebben a módszerben. Mivel minden kis csoportban mindenkire sor kerül, majd mindenki jár minden egyes kiscsoportos tevékenységnél, az egyenlő hozzáférés és részvétel alapelve szintén érvényesül. Ugyanakkor az osztály egészét tekintve a kis csoportok párhuzamosan dolgoznak, s folyamatos verbális és testi interakcióban állnak egymással, vagyis a párhuzamos interakció elve is érvényesül. A köredzés tehát kooperatív struktúrának/módszernek tekinthető, hiszen alkalmazása során érvényesülnek a kooperatív tanulás alapelvei, függetlenül attól, hogy a testnevelő tanár hallott-e valaha a kooperatív tanulásszervezésről.

Ez a kooperatív elemzési paradigma ('PIES analysis') esélyt ad arra, hogy felállíthassunk egy az együtt-tanuláshoz vezető, kooperatív rendszereket általánosan meghatározó alapelvrendszerrel, amely mindenki számára világossá teszi a kooperatív paradigma lényegi útmutatásait.

Kooperatív alapelvekre épülő struktúrák

Kagan a struktúrák/módszerek szerepét hangsúlyozza a továbbiakban a johnsoni kooperatív foglalkozásokkal szemben is. Kagan szerint a kooperatív struktúrák/módszerek – ha valaki kellő tapasztalatot szerzett alkalmazásukban, és széles repertoárral rendelkezik használatuk területén – bármikor bevethetők, akár egyetlen tanóra tíz-tizenöt percében is. Johnsonék szerint viszont az együtt-tanulás során olyan komplex foglalkozásokat kell szervezni, amelyek figyelembe veszik a gyerekek, a tananyag, a tantárgyak elvárásait és az egyes tanulási helyzetek egyediségét. Míg Kagan a széles módszertani repertoárra helyezi a hangsúlyt, addig véleménye szerint Johnsonék a tervezésben és a kivitelezésben való jártasságot tekintik célnak.

Ha jobban szemügyre vesszük Kagan érvrendszerét, kiderül, hogy valójában a pedagógusok képzésével kapcsolatban állítja a struktúrák elsődlegességét a pedagógus kooperatív kompetenciáinak fejlesztésével szemben. Kagan azt üzeni, hogy elég, ha modellezünk 100–150 struktúrát/módszert. Így ha a tanárok az óra egy-egy szakaszában a begyakorolt struktúrák közül gyorsan elővesznek egyet, akkor kooperatív keretekben zajlik tovább az óra. Az nem világos, hogy ez azt is jelenti-e egyben, hogy az óra többi részében mehet tovább a hagyományos frontális óravezetés? Kagan szerint fölösleges azzal terhelni a tanárokat, hogy komplex kooperatív óraterveket alkossanak, elég, ha a jól bevált Kagan-struktúrákat alkalmazzák.

A két iskola tanítása számunkra mégis összekapcsolódik: míg Kagan az alapelveknek megfelelő struktúrák/módszerek jelentőségéről beszél, addig Johnsonék kiemelik a

kooperatív tanulásszervezés komplex jellegét, valamint benne az individualizáció és perszonalizáció, vagyis az egyediséget és a személyiséget figyelembe vevő, arra építő inklúzió szerepét.

Johnsonék felhívják a figyelmet a tanári szerep megváltozására: az együtt-tanulás lényege éppen az, hogy minden résztvevő egyre inkább autonóm módon és a többiekkel együttműködve vegyen részt a kölcsönös tanulásban. A kooperatív tanulás lényeges attitűdje számukra az individualitás és a személyiség tiszteletben tartása a demokratikus alapelveknek megfelelő formákban. Vagyis éppen úgy tiszteletben kell tartani a pedagógus alkotói szabadságát, mint a tanulásban résztvevőkét. Ehhez nélkülözhetetlen, hogy minden résztvevő – köztük a pedagógusok is – személyes, szociális és tanulási képességeit tudatosan fejleszthesse a közös tanulás során. A pedagógusnak olyan széles repertoárral kell rendelkeznie a kooperatív és pedagógusi kompetenciák területén (ebben tehát egyetértenek Kagannal), hogy kreatívan és rugalmasan tudjon reagálni a tanulásban résztvevők igényeire és szükségleteire. Johnsonék számára az együtt-tanulás egy komplexen tervezett folyamat, ahol nemcsak akadémikus, hanem – a résztvevőket bevonó – tudatos együttműködési és egyéb kompetenciafejlesztési célokat is kitűznek a pedagógusok és a résztvevők. A tanulási folyamatokat pedig úgy tervezik meg, hogy az osztálybeli munka során a pedagógusnak ne legyen más dolga, mint megfigyelni tanítványaikat tanulás közben, beavatkozni a közvetlen kompetenciafejlesztési helyzeteknél (például konfliktushelyzet), vagy kooperatívan kiigazítani a megtervezett folyamatot, ha szükséges.

Johnsonék hangsúlyozták elsők között a pozitív egymásrautaltság szerepét a kooperatív rendszerek kialakításában (Johnson, Johnson, Holubec és Roy, 1984, Aronson és Slavin nyomán). A pozitív egymásrautaltság, másképpen az építő és ösztönző egymásrautaltság a pedagógus és gyerek, de a pedagógus és szülő viszonylatokra is érvényes. Olyan rendszereket kell kialakítani olvasatunkban Johnsonék szerint, amelyek a pedagógusra is ösztönzően hatnak, melyek kibontakoztatják a pedagógus alkotó képességeit a kooperatív tanulás szervezése során. Ösztönzőket abban az értelemben is, hogy az együttműködés felé terelik a résztvevőket az alkalmazott struktúrák, forrás- és feladatleosztások. Ugyanakkor a pozitív egymásrautaltság azt is jelenti, hogy a kooperatív rendszerekben úgy szervezik, alakítják ki a tanulási folyamatokat, hogy abban mindenkinek a tudása megjelenhessen és egymásra épülhessen.

A testnevelő tanároktól tanulhatunk egy érdekes módszert: a köredzést. Itt a gyerekek kisebb csoportokban más-más tevékenységet végeznek, de úgy, hogy mindegyik állomásnál mindenkinek megvan a maga cserélődő feladata. Például a kézenállásnál ketten mindig segítenek a harmadiknak, kislabdadobásnál egy hajít, ketten mérnek stb. A kölcsönös segítségadás révén a pozitív egymásrautaltság és az egyéni felelősségvállalás egyaránt érvényesül ebben a módszerben. Mivel minden kis csoportban mindenkire sor kerül, majd mindenki jár minden egyes kiscsoportos tevékenységnél, az egyenlő hozzáférés és részvétel alapelve szintén érvényesül. Ugyanakkor az osztály egészét tekintve a kis csoportok párhuzamosan dolgoznak, s folyamatos verbális és testi interakcióban állnak egymással, vagyis a párhuzamos interakció elve is érvényesül.

Úgy tűnik, hogy a kagani struktúrafogalom kibontásával kapcsolhatjuk igazán össze a kétféle megközelítést. Kagan felismerése, hogy lépésről lépésre leírt, modellezhető-leírható, ezáltal a kooperatív alapelvek érvényesülésének nyomon követését garantáló struktúrákban kell gondolkodni, ha kooperatív tanulásszervezésről beszélünk – megkerülhetetlen. Ugyanakkor a szociálpedagógia felől érkező Johnsonék – mint láttuk – kiemelik a spontaneitásnak, az autonóm gondolkodásnak, valamint az egyén individualitásának és személyiségének teret adó, komplexebben tervezett, nyitottságra épülő, befogadó foglalkozások/struktúrák szerepét az együtt-tanulási folyamatokban.

Látható, hogy a kooperatív struktúrák kialakítása mindkét iskolában alapelvként szabályozza a gyakorlatot. Kagan alapján olyan struktúrákat kell elképzelnünk, amelyek – ahogyan például a Kagan-struktúrák is – megfelelnek a kooperatív alapelveknek. Johnsonék nyomán mi pedig azzal egészíthetjük ki mindezt, hogy ezeknek a struktúráknak (a részt vevő tanárookra és diákokra, az iskola társadalmi környezetére, az ismereti forrásokra, valamint a tanulásszervezési változtatásokra) nyitottnak és rugalmasnak kell lenniük. A kooperatív alapelveknek komplexen megfelelő, nyitott és rugalmasan együttműködő struktúrák alkalmazása – a két iskola tanításából is kiolvashatóan – önálló, ötödik alapelvként sorolható a Kagan által összeállított négy alapelv mellé. Olvasatunkban tehát az együtt-tanulás során nem a leírt Kagan-struktúrák a mérvadók, hanem inkább – akár a kagani minták alapján is összeállítható – az alapelveknek megfelelő kooperatív struktúrák használata mint ötödik alapelv. Az is lehet, hogy ez a legfontosabb, így nem is ötödik, hanem inkább első, a strukturális megközelítést rögzítő alapelv, amely arra hívja föl a figyelmünket, hogy önmagában a pedagógus jó szándéka még kevés például a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása szempontjából. A lényeg a tanulásszervezés által meghatározott keretekben, struktúrákban van! Abban, hogy hogyan alakítjuk ki a közös tanulás feltétel- és tevékenységrendszerét. A hatékony kooperatív tanulásszervezési rendszerek éppen ezen a területen nyújtanak számunkra komplex gyakorlati és a hagyományos tanulásszervezési formákhoz képest hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb modelleket a kooperatív struktúrák/módszerek segítségével.

Ha a strukturális-posztstrukturális szempontból elemezzük az alapelvek jelentőségét, akkor további – a kooperatív modell komplexitását jobban megragadó – megfigyeléseket tehetünk.

Míg Kagan külön alapelvként említi a kooperatív alapelvek között a párhuzamos interakciót, nem jeleníti meg azt a fontos – strukturális – felismerést, hogy a párhuzamos interakció elvéből automatikusan következik a mikrocsoportok létrehozása (vagyis a kiscsoportok használata nem egy önálló módszertani csatolmány vagy pillér, ahogyan ő állítja). Hiszen egy harmincfős csoportban akkor tudok legnagyobb interakciószámot produkálni, ha párokból álló mikrocsoportokat hozok létre a nagycsoportból – ugyanis ekkor tizenöt interakció zajlik egyszerre.

Ugyanakkor a johnsoni „face to face, knee to knee, promotive interaction”, vagyis a „személyes előmozdító interakciónak” sem lehet más formája, csakis a mikrocsoport, ahol minden egyes résztvevőnek van elég személyes tere teljes személyiségében (ötleteivel, kérdéseivel, testbeszédével, érzéseivel, félelmeivel stb.) jelen lenni – ez Johnsonéknál szintén a 2–3 fős kiscsoporthoz vezet bennünket. Egy két-három fős csoportban világosan nagyobb esélye van teljes személyiségével részt vennie, vagy akár kifejezett módon el is utasítania az együttműködést egy résztvevőnek, mint egy harmincfős, frontálisan hallgató csoportban. A párhuzamosság elve mellé tehát felsorakozik a személyesség is a Johnson testvérek hozzájárulásaként, s mindkét szempont – az egyik a hatékonyság és eredményesség, a másik a méltányosság és személyesség oldaláról – elvezet a két-három fős kiscsoporthoz. Kagan a négyfős csoportok mellett teszi le a voksát, érvelésében azonban a négyfős csoporton belüli páros munka nagyobb variációs lehetőségeire hívja fel a figyelmet a háromfős csoportok párváriációival szemben, vagyis – végül is – a páros

munka mellett érvel. Johnsonék a háromfős csoportot vagy a páros munkát preferálják, véleményük szerint 4–6 főnél nagyobb mikrocsoporthoz nem érdemes létrehozni.

Tovább elemezve az összefüggéseket, az előmozdító interakciókon olyan kics csoportos eszközöket értenek Johnsonék, amelyeket például a heterogenitás, a csoportszerepek, a mozaikmódszer vagy a Johnsonék által is hivatkozott Kagan-struktúrák segítségével lehet elérni. Vagyis hatékony, eredményes és méltányos „előmozdulásokat”. Míg Johnsonék nem ragadják meg olyan pontosan a párhuzamosság elvét (szerencsénkre Kagan ezt megtette), addig az individualitásnak és személyiségnek teret adó személyes keretekre, valamint a heterogén csoportok létrehozásának jelentőségére ők hívják fel a figyelmet. Ezért egészítendő ki a párhuzamosság elve a személyesség elvével, vagyis olyan párhuzamosan futó interakciókat kell tervezni, amelyek mindenki számára garantálják a személyes részvételt.

Pusztán a kagani párhuzamos interakció elvét követve lehetséges homogén csoportok között is párhuzamos interakciót kialakítani, önmagában a párhuzamosság nem garancia a kooperatív tanulás lényegi feltételére: a heterogenitásra. A párhuzamosságot ugyanis – Johnsonék nyomán kiterjesztve s inkluzívabbá téve a kagani nézőpontot – az erőforrások elosztásánál is figyelembe kell venni, vagyis a fejlettségükben és területeikben különböző képességek minél szélesebb spektrumát kell egy-egy együtt-tanuló mikrocsoporthoz megjeleníteni egy kooperatív tanulásszervezési helyzetben. Ez azonban homogén csoportok kialakításával nem megy! Ha például képességek szerinti homogén csoportokat hoznak létre, akkor az erőforrások párhuzamos elosztásának elve sérül. Vagyis nem minden csoport jut hozzá egymással párhuzamosan ugyanolyan erőforrásokhoz. Ez sért egy másik – szintén Kagan számára alapvető – elvet is: az egyenlő részvétel elvét. Látjuk azonban ebből a gondolatmenetből, hogy az egyenlő részvételt meg kell előznie az egyenlő hozzáférésnek. Hiszen a homogén csoportokra osztott nagycsoportban nem egyenlő arányban férnek hozzá a kics csoportok a társaik által már ismert tudáshoz, a fejlettebb képességek gyakorlóinak viselkedési mintáihoz. Éppen a heterogén csoport – mint számos kutatás is bizonyította (5) – fogja igazán előmozdítani, például a különböző képességek egymásra hatásával a lényeges tanuláshoz (Rogers, 2002, 15–38.) szükséges interakciókat.

A heterogén kooperatív kics csoport tehát nem egy önálló – a „kics csoportos oktatásból” külön módszertani elemként beemelt – pillére a kooperatív rendszereknek, hanem egyenes következménye a kooperatív alapelvek – mind a kagani párhuzamos interakció és egyenlő részvétel, mind a johnsoni személyesség és egyenlő hozzáférés – gyakorlati alkalmazásának. A heterogén kooperatív kics csoport mint a kooperatív tanulásszervezés strukturális eleme valóban külön figyelmet is érdemelhet (például csoportdinamikai, szociometriai, csoportszociális vagy módszertani vizsgálódások, modellértékű leírások vagy közösségfejlesztési törekvések szempontjából), rendszertani szempontból azonban nem egy különálló elem. A kagani struktúrákhoz hasonlóan – lévén maguk is strukturális tényezők – a heterogén kooperatív csoportok is az alapelvek alkalmazásának köszönhetően jönnek létre, és állnak rendelkezésre a kooperatív gyakorlat számára.

Látjuk, hogy a két iskola által felsorakoztatott alapelemek nem azonos szinten helyezkednek el, más-más rendszertani területre utalnak. Látjuk ugyanakkor azt is, hogy a kooperatív alapelvek kagani felfedezése meghatározó, hiszen – talán – le lehet vezetni belőlük a többi alapelemet, ahogyan fenti okfejtésünkben is levezettük belőlük például a heterogén kooperatív kics csoportok alkalmazását. Ezért következő tanulmányunkban egy olyan komplex kooperatív alapelvek rendszert vázolunk fel, amely képes logikusan és összefüggően magába illeszteni a kooperatív gyakorlat legfontosabb elemeit.

Jegyzet

(1) A tanulmányok aktualitását tudományszervezési szempontból az adja, hogy Elliot Aronsonnal és Spencer Kagannal egyszerre találkozhatott az érdeklődő tudományos közélet, két egymástól független rendezvényen, Budapesten, 2009 októberében.

(2) 1978-ban Erős Ferenc „kölcsonös függésnek” fordítja, Horváth Attila 1995-ben „pozitív interdependenciának”, mára a diskurzusban inkább elterjedt a pozitív, vagy építő, illetve ösztönző egymásrautaltság kifejezés.

(3) Ezt igazolja Wenglinsky (2000, 2002) is, Johnsonéktól, Salvintól függetlenül.

(4) Spencer Kagan (2001a) *Kooperatív tanulás* címmel megjelent fordítását tekintjük a hazai Kagan-adaptáció alpművének.

(5) Például Johnsonék mellett a teljesen más területen és szempontból kutató, a hazai szakirodalomban is ismert Meredith Belbin (2003) is.

Irodalom

Arató Ferenc – Varga Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelmeibe*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Aronson, E. (2009): *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. AB OVO, Budapest.

Aronson, E. – Blaney, N. – Stephan, C. – Sikes, J. – Snapp, M. (1978b): *The jigsaw classroom*. Sage Publications.

Aronson, E. – Pratkanis, A. R. (1992): *A rábeszélőgép*. AB OVO, Budapest.

Aronson, E. (1978a): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Belbin, M. (2003): *A team, avagy az együttműködő csoport*. Edge 2000 Kft., Budapest.

Harold (2000): *How teaching matters – Bringing the classroom back into discussion of teacher quality*. Education Testing Service, Princeton.

Johnson, D. W. – Johnson, R. T. – Holubec, E. – Roy, P. (1984): *Circles of learning*. Alexandria.

Johnson, D. W. – Johnson, R. T. – Stanne, M. B. (2000): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota, Minnesota.

Kagan, S. (1989/1990): The Structural Approaches to Cooperative Learning. *Education Leadership*, 12–15.

Kagan, S. (2001): Kagan structures and Learning together – What is the Difference? *Kagan Online Magazine*, nyár.

Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.

Slavin, R. E. (1977c): Student learning teams and scores adjusted for past achievement: A summary of field experiments. Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, Baltimore.

Slavin, R. E. – Karweit, N. A. (1981): Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience. *Journal of Experimental Education*, 50. 29–35.

Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 12. <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>.

<http://www.co-operation.org/pages/qanda.html>

Arató Ferenc

PTE, BTK, Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék

Káosz, rend, látvány

A kaosztudomány ismertetésének lehetősége IKT-eszközökkel a középiskolai oktatás keretében

A kaotikus mozgások mögött felfedezhető rend tanulmányozása nemcsak az eddig előrejelezhetetlennek tartott folyamatok pontosabb modellezéséhez és a szabálytalannak tűnő természeti formavilág leírásához segít hozzá, hanem esztétikai élményt is nyújt kutatóinak, és hozzájárul a diákok újfajta geometriai szemléletének kialakításához is.

Mi a káosz?

Ha kiülünk egy Duna-parti teraszra, a víz örvényeit, az utazó felhőket, a kávéban elkeveredő tejszínt vagy a cigaretta füstjét szemléljük, rádöbbenünk arra, hogy a minket körülvevő mozgások igen kis hányada esik a tanult mozgásfajták körébe. Középiskolai fizikai ismereteinkkel épphogy leírható egy alma szabadesése, de a madártollak vagy a falevelek libegő hullása már jócskán meghaladja a lehetőségeinket.

Az informatika fejlődése lehetővé tette, hogy mind pontosabban modellezhetők és így tanulmányozhatók legyenek az eddig szabálytalannak és előrejelezhetetlennek tartott folyamatok. A szabálytalanság mögött felfedezhető a rend, és egyre többet tudunk mondani ezekről a kaotikusnak nevezett jelenségekről.

De mi is a káosz? A hétköznapi szóhasználatban a káosz egyrészt térbeli rendezetlenséget, másrészt összevisszaságot, zűrzavart, fejetlenséget jelent. A modern tudomány szóhasználatában azonban a káosz a mozgás egy fajtája, melynek az iskolában tanult mozgásokhoz képest szokatlan tulajdonságokkal rendelkezik.

Kaotikus folyamatokkal szinte minden természeti jelenség során találkozhatunk: nemcsak olyan fizikai folyamatokban, mint a viharos tengerben áramló folyadékrétegek keveredése (Neufeld, 2003), hanem az állati populációkban – például egy ragadozó és lehetséges zsákmánya létszámának változása – (Domokos, 2002), az óceáni plankton térbeli és időbeli változásában (Scheuring, 2002), oszcilláló kémiai reakciókban (Gáspár, 2002), a szív működés ingadozásaiban, szennyeződések terjedésekor, és az elmélet alkalmazása megkezdődött a társadalomtudományokban (Fokasz, 2003) is, ám bár legtöbbször csak az allegória szintjén.

A káosz megértéséhez vizsgáljuk az alábbi példákat a mechanika területéről (Tél és Gruiz, 2002), amelyeket középiskolai fizikaoktatás keretében is lehetne ismertetni, kísérletek, illetve számítógépes szimuláció segítségével, részben tanítási órán, részben szakción (Szatmári-Bajkó, 2006). Ezeket keresztül megismerhetjük a kaotikus mozgás legfontosabb jellemzőit:

- szabálytalan;
- előrejelezhetetlen, azaz a kezdeti feltételekre érzékeny;
- a rend, a pontos geometriai szerkezet: fraktálszerkezet megjelenése.

A káosz megismerése újfajta geometriai szemléletet ad, szokatlan, érdekes esztétikai élményt nyújt. Gazdag ötlettárat jelenthet a számítógépes grafika tanításakor, a kaotikus mozgásformák ábrázolása számtalan érdekes formát és szerkezetet rejt. Egyes példákra visszatérünk a kaotikus mozgásokat szimuláló számítógépes program bemutatásakor.

Rezgetett inga

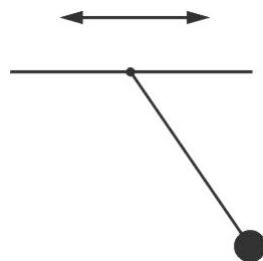
A középiskolából ismert fonálinga (matematikai inga) felfüggesztési pontját vízszintes síkban periodikusan mozgatjuk, így kapjuk a rezgetett ingát (1. ábra).

A lengés a súrlódás vagy a közegellenállás miatt gerjesztés hiányában leállna. A felfüggesztési pontot vízszintesen, időben periodikusan mozgatjuk, így gerjesztjük az ingát, hogy a mozgás állandósuljon. Ez a periodikus mozgatás az oka annak, hogy a mozgás kaotikussá válhat. A 2. ábra az inga tömegpontjának mozgását mutatja a függőleges síkban.

A mozgást tetszőleges hosszú ideig követve sem találunk semmilyen szabályosságot. A kaotikus mozgás egyik jellemzője, hogy szabálytalan.

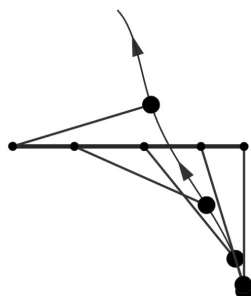
A 2. b) ábrán láthatjuk, hogy az inga többször átfordul.

Az az állapot, amikor éppen „fejjel lefelé” van, különösen határozatlan, instabil állapot. Ha két közeli kezdőpontból indítjuk az ingát, a két mozgás pályája csak addig marad közel egymáshoz, amíg egy ilyen „fejjel lefelé” állapotban szét nem válik. Az egyik esetben továbbfordul, a másik esetben az eredeti forgásával ellenkező irányba fordul. (3. ábra) (Ez a „fejjel lefelé” állapot annyira instabil, mint a hegyére állított ceruza helyzete.) Érzékelhető, hogy a mozgás nagyon sok instabil állapoton vezet keresztül. Ebből adódik a mozgás egy másik jellemzője: két igen kevésbé eltérő kezdőfeltétel mellett a pályák már rövid idő múlva is nagyon eltérnek egymástól; a kaotikus mozgás előrejelezhetetlen, a mozgás érzékeny a kezdőfeltételekre.

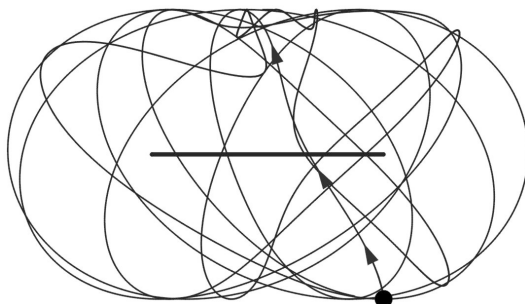


1. ábra. Rezgetett inga: az ingát felfüggesztési pontja vízszintes síkbeli periodikus mozgatásával gerjesztjük

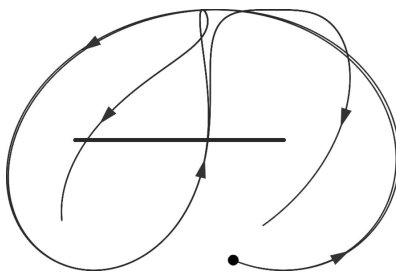
a)



b)

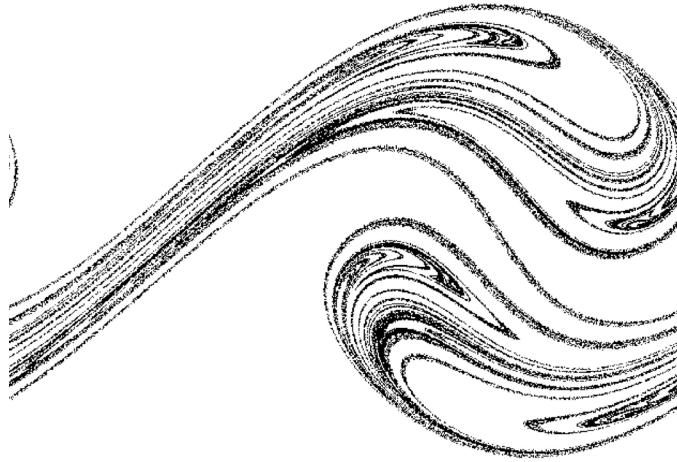


2. ábra. Egy periodikusan mozgatott felfüggesztésű inga mozgása: a) Az indítás utáni pár pillanatban berajzoljuk az ingát is. b) Az inga végpontjának pályáját látjuk hosszabb ideig függőleges síkban: az inga mozgása szabálytalan, gyakori átfordulásokkal



3. ábra. Két közeli helyzetből induló rezgetett inga pályájának szétválása egy instabil („fejjel lefelé”) állapot közelében. A nyilak jelzik az inga tömegpontjának elmozdulási irányát

Említettük, hogy a szabálytalanság mögött felfedezhető a rend. Ezt úgy tehetjük láthatóvá, hogy a mozgást nem folytonosan követjük, hanem azonos időközönként „mintát veszünk” belőle. A 4. ábrán elénk táruló érdekes szerkezetet úgy kapjuk, hogy szabályos időközönként (a gerjesztési periódusidő egész számú többszöröseinek megfelelő időpontokban) megadjuk a mozgás hely- és sebességkoordinátáit, majd ezeket több ezer (nagyon sok) perióduson keresztül egy síkon ábrázoljuk.



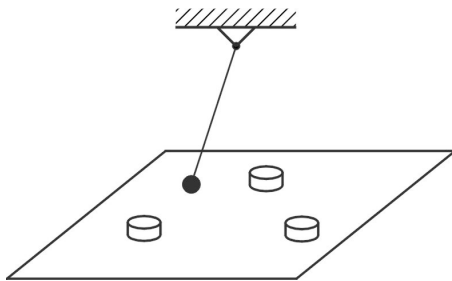
4. ábra. A rezgetett inga mozgásának képe a hely-sebesség ábrázolásban, szabályos időközönként vett mintákon

A szép, megkapó ábra szálas, fonalas szerkezetű; ez mutatja, hogy a káoszhoz sajátos szerkezet tartozik. Ez a mintázat eltér a megszokott síkgeometriai alakzatokétól, jóval bonyolultabb: fraktál a neve. Láthatjuk, hogy a kaotikus mozgás végtelenszer bonyolultabb, mint a periodikus, hiszen a 4. ábrán a periodikus mozgásnak egyetlen pont felelne meg.

A 4. ábrán látható fraktálszerkezetű objektumot kaotikus attraktornak nevezzük, hiszen bármilyen kezdőfeltétlől is indul a rendszer, hosszú idő eltelte után ehhez a vonzó objektumhoz, attraktorhoz tart, és a mozgás szabálytalan, kaotikus. Érdekes, sajátos szerkezete miatt különös attraktornak is szokás nevezni.

A kultúránkban más oldalról, a káosztól függetlenül is jelen vannak a fraktálok. A közismert Mandelbrot-halmaznak már kultusza van, az interneten honlapok tömkelegét találni a témában. A kaotikus attraktor itt is fraktálszerkezetű, de „fraktálsága” más jellegű.

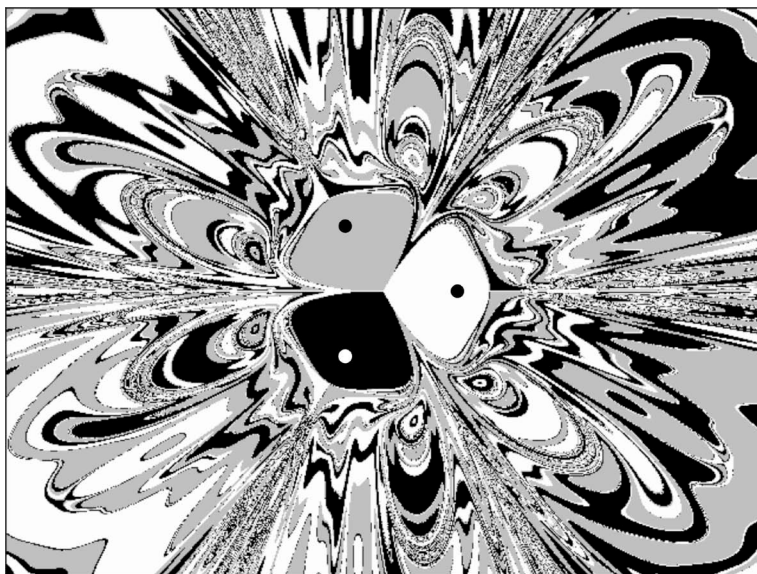
Mágneses inga



5. ábra. A mágneses inga

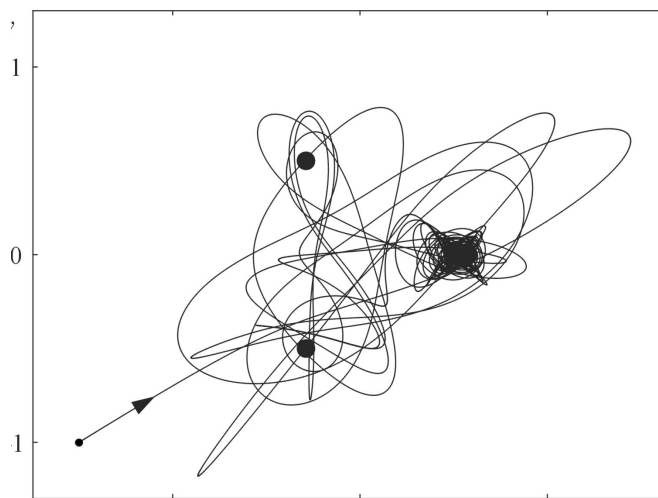
Ha a középiskolából ismert fonálingánkat mágneses testből készítjük, és az asztalon mágneseket helyezünk el, amelyek fölött mozoghat az inga teste, máris kész a mágneses ingánk, amelynek segítségével a káosz egy másik arculatát ismerhetjük meg. Vegyünk három mágneset, és helyezzük el őket egy szabályos háromszög csúcsain (5. ábra). Ha az inga és a mágnesek között vonzóerő hat, az inga bármelyik mágnes közelében megállhat, tehát a rendszerben három vonzó objektum, attraktor létezik.

A három attraktorhoz egy-egy színt rendelünk, és kiszínezzük az egész síkot aszerint, hogy a sík adott pontja felett elengedve a mágneses inga testét, melyik mágnes fölött, azaz milyen színű attraktornál állapodik meg. Az azonos színű területek egy vonzási tartományt képeznek. Figyeljük meg az így kapott 6. ábrát: a vonzási tartományok határai bonyolultan összeszövődnek, ezek a határok is szálas szerkezetet mutatnak, az attraktorok fraktál vonzási tartománnyal rendelkeznek.



6. ábra. A mágneses inga három mágnesének vonzási tartományai. A sík egyes pontjaihoz aszerint rendelünk színeket, hogy a fölöttük elengedett inga melyik mágnesnél áll meg

Ha a mágneses ingát a fraktál vonzási határ közeléből indítjuk, a mozgás hosszú ideig kaotikus, szabálytalan (7. ábra).

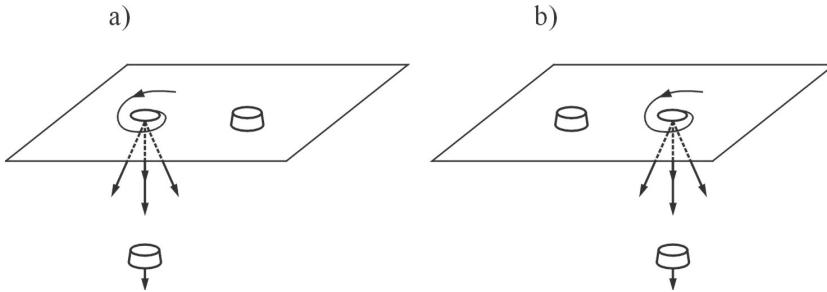


7. ábra. A mágneses ingatest mozgása felülnézetből: a mozgás hosszú ideig szabálytalan

Szennyeződések sodródása

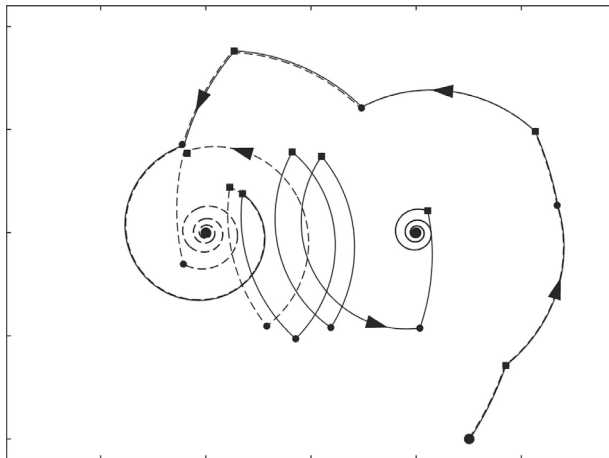
Kaotikus mozgás számos gyakorlati alkalmazással bíró jelenségben is előfordul. A kérdés környezetvédelmi jelentősége miatt mi egyet emelünk ki: a szennyeződések levegőben vagy vízben (áramló közegekben) való terjedését.

Építsünk fel egy kétleflyós modellt, időbe periodikus áramlással: egy kétleflyós kádban (széles, lapos edény) a két leflyót felváltva működtetjük, egy-egy fél periódus ideig az egyiket, majd a másikat (8. ábra). Kíváncsiak vagyunk, hogyan mozog egy szennyeződés, például egy festékrészecske.



8. ábra. A kétleflyós kád: egy széles, lapos edényben a felváltva nyitva tartott leflyók kaotikus sodródást okoznak

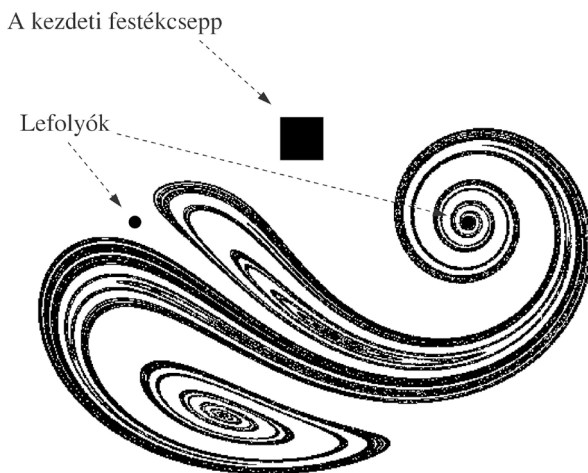
Követve a részecske pályáját, látjuk, hogy a kaotikusság eredete példánkban az, hogy ha az egyik leflyó felé tartó részecske fél periódusidő alatt nem éri el a leflyót, akkor a másik felé kezd mozogni, de megtörténhetik, hogy azt sem éri el a következő fél periódusidőben és így tovább. Így hosszú ideig is eltarthat, amíg kifolyik az edényből. A közelről induló festékrészecskék különböző leflyókon hagyhatják el a kádat, közben bonyolult pályát írhatnak le (9. ábra).



9. ábra. Két közelről induló festékrészecske pályája kétleflyós kádban (egyiket folytonos, másikat szaggatott vonallal jelöltük). A fekete pontok a bal oldali leflyó nyitási pillanataihoz tartozó helyzetek, a négyzetek a jobb oldali leflyó nyitási pillanatait jelölik

Egy festékcsepp vagy szennyezéscsepp mozgásának követése nagyon érdekes és fontos a szennyeződések terjedésének vizsgálata szempontjából. Meglepő, hogy a csepp

kezdeti alakját nagyon rövid idő alatt elveszíti úgy, hogy minden egyes részecske kaotikus mozgása mellett jól definiált szálak szerkezetet, fraktálarakzatot rajzol ki (10. ábra).



10. ábra. Egy festékcsepp kezdeti és 5 periódus utáni alakja a kétleflyós kádban

A szennyeződések szálak alakzatokban történő terjedése jól megfigyelhető számos jelenségben: az utcai olajfoltok mintázatai, a kémiai szennyeződések légköri szétterjedése, festékek keveredése folyadékokban vagy akár a tej keveredése a kávéban. Ebből a szálak szerkezetből egyértelműen következik a szennyező elemek kaotikus mozgása.

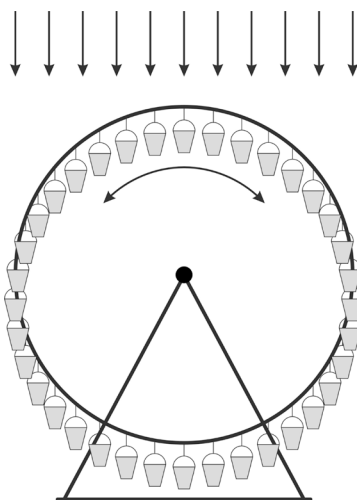
Vízikerék

A vízikerék egy szimmetrikus elrendezésű, egyszerű rendszer, ahol a kaotikus mozgás nem időbeli periodikus külső hatás, hanem energiabetáplálási folyamat következménye.

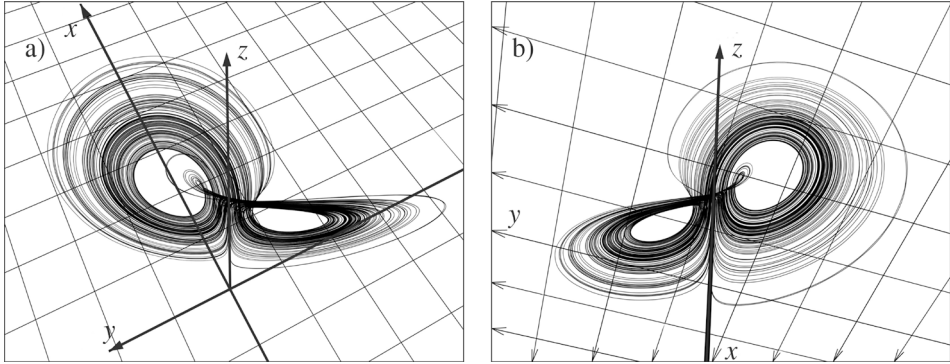
Kör alakban szimmetrikusan vödöröket rögzítünk egy kerékre, a kerék középpontját egy tengelyre erősítjük. A mindkét irányban szabadon elfordulni képes kerékre folyamatosan esik az eső, valamennyi víz folyamatosan távozik a vödörökből (11. ábra).

Ebben az esetben a kaotikus attraktorunk háromdimenziós lesz, és alakja egy pillangó szárnyait idézi (12. ábra).

A pillangó szárnyai kapcsán a káoszelméletben nagyon könnyen asszociálunk Gleicknek a káoszról írt népszerűsítő könyve (1999) révén világhírre szert tett pillangóeffektus kifejezésre. A szóhasználat a kezdeti feltételekre való érzékenységre utal, ugyanakkor a megtévesztés veszélyét is rejti (Tél és Gruiz, 2002, 201.).



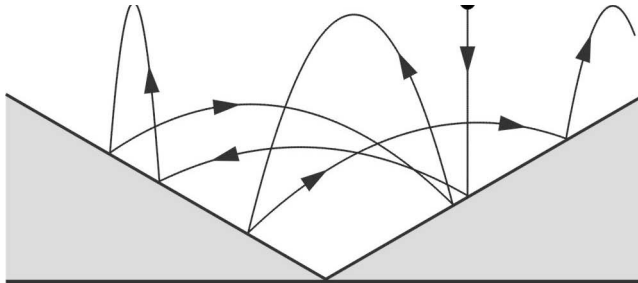
11. ábra. A vízikerék. Egy kerékre alul kilyukasztott vödöröket rögzítünk szimmetrikusan, a kerék középpontja egy tengelyre van felfüggesztve, melyekre folyamatosan hull az eső. A kerék mindkét irányban szabadon elfordulhat



12. ábra. A vízikérék attraktorának két térbeli nézete: a) felülről; b) alulról

Két lejtő között pattogó labda

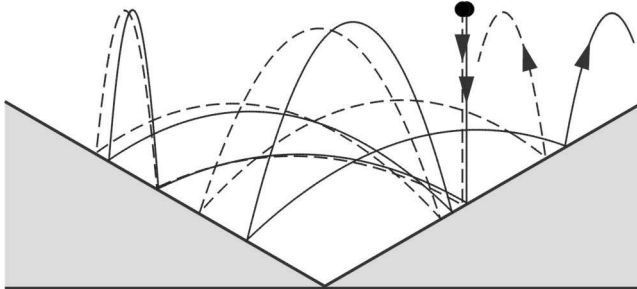
A kaotikus mozgást mutató rendszerek közül az egyik legegyszerűbb a két szemben álló szimmetrikus lejtőn pattogó rugalmas labda (13. ábra).



13. ábra. Két szemben álló lejtőn tökéletesen rugalmasan pattogó labda (a lejtők dőlésszöge azonos)

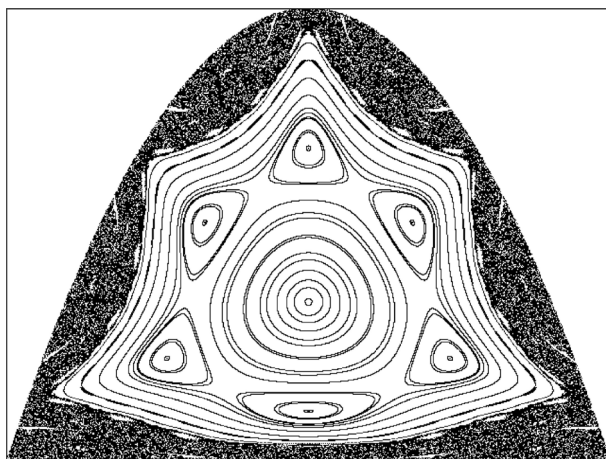
A mozgást tetszőlegesen hosszú ideig végigkövetve sem találunk semmilyen szabályosságot. A kaotikus mozgás abból adódik, hogy a másik lejtőre való átpattanás után a labda nem oda jut vissza, ahonnan jött. Így állandóan új helyzetekkel találjuk szembe magunkat. Az iskolában is nagyon könnyen bemutatható ez a kaotikus mozgásforma.

Ha a kettős lejtő fölött közel azonos kezdőhelyzetből ejtjük le a labdát, a pályák jól láthatóan hamar eltávolodnak egymástól. A kis kezdeti különbségek erősen megnövekednek: a kaotikus mozgás érzékeny a kezdőfeltételekre, és ezért előrejelezhetetlen (14. ábra).



14. ábra. A kettős lejtő fölött közel azonos helyzetből leejtett labdák pályája hamar szétválik: a mozgás érzékeny a kezdőfeltételekre (a folytonos vonal megegyezik a 13. ábrán lévővel)

Ha a lehetséges mozgások összességéről áttekinthető képet szeretnénk kapni, érdemes egy fajta mintavételezést alkalmazni. Itt a mintavételezés az eddigiektől eltérő lesz, mivel a rendszer jellemzői is eltérők: az n -edik ütközés pillanatában ábrázoljuk az elpattanási sebesség két komponensét a sík egy pontjaként (15. ábra). Így láthatóvá válik, hogy a káosz határozott struktúrával rendelkező bonyolult mozgás. Ez a struktúra is fraktálszerkezetet mutat, azonban most más az információtartalma, mint az eddig megismert példákban. A pöttyözött tartományok kaotikus mozgást jeleznek. Ezeket ellipsziszerű rajzolatok szakítják meg, melyekhez szabályos mozgás tartozik.



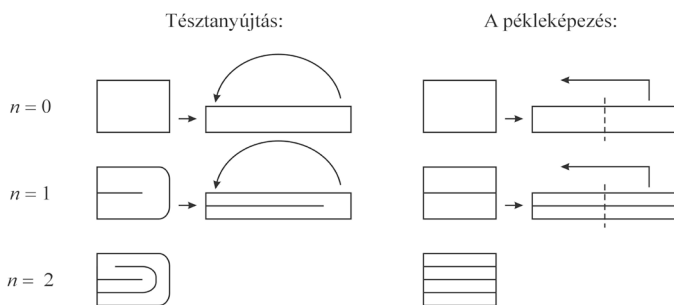
15. ábra. A kettős lejtőn pattogó golyó lehetséges mozgásainak képe adott összenergia mellett olyan ábrázolásban, ahol a vízszintes tengelyre az elpattanási sebesség u_n lejtővel párhuzamos komponensét, a függőlegesre pedig a lejtőre merőleges komponens z_n négyzetét mérjük fel

Tésztagyúrás (pékleképezés)

A leghétköznapibb konyhai tevékenységek is szolgálnak jó példával, ilyen a tésztagyúrás. Nagyanyáink és a pékek nem hiába hajtják össze és nyújtják a tésztát, hiszen ők már rég tudják azt, amit az utóbbi időben a tudomány is megfogalmazott, hogy a legjobb keveredést ez az algoritmus, a nyújtás-összehajtás adja.

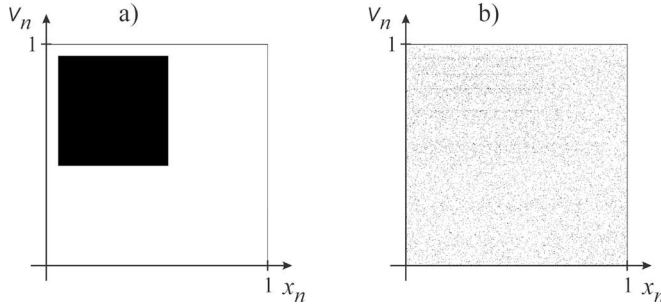
A levelesztésztá készítésekor az összenyomott és egyszer megnyújtott tésztát visszahajtjuk. Az így kialakult kétrétegű darabot ismét megnyújtjuk, majd visszahajtjuk, és mindezt ismételjük. A pékleképezés olyan nyújtási folyamat, amelyben a megnyújtott tésztadarabot nem visszahajtjuk, hanem két egyforma darabra vágjuk, melyeket azután egymásra tolunk (16. ábra).

A keveredés a leghatékonyabb akkor, ha kaotikus a folyamat



16. ábra. A hagyományos nyújtási folyamat rajza (a tésztát oldalnézetből ábrázoljuk) és a pékleképezésnek megfelelő nyújtási folyamat

(17. ábra) (például a turmixgépek, betonkavarók esetében hasznos és kívánatos emiatt a káosz).



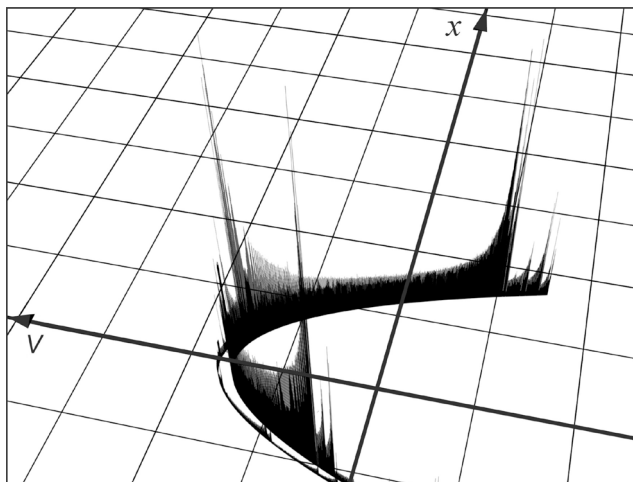
17. ábra. A téstagyúrási algoritmus n lépés után: a téstában egy adott anyag (például egy kocka vaj) homogénen elkeveredik

A két lejtő között pattogó labda esetében a 15. ábrán a széleken megfigyelhető csipkészerű, sötétebb, pöttyözött rész, amely a kaotikus mozgásnak felel meg, olyanszerű, mint a téstagyúrási pöttyfelhője, mivel hasonló típusú káoszról beszélhetünk mindkét esetben.

A természetes eloszlás

Megismerkedtünk a kaotikus rendszerek három alapvető tulajdonságával: szabálytalanság, előrejelezhetetlenség (érzékenység a kezdeti feltételekre), pontos geometriai szerkezet, a fraktálszerkezet megjelenése. A három tulajdonság szintézisének egyben általánosítását is adja a kaotikus attraktoron kialakuló úgynevezett természetes eloszlás. Mivel a kaotikus attraktoron a mozgás nagyon rövid időn belül már csak 100 százalék hibával írható le, a hosszú távú viselkedést csak úgy jellemezhetjük, ha megadjuk, hogy a test milyen valószínűséggel kerül az attraktoron egy adott pont közelébe. A természetes eloszlás a kaotikus rendszerek hosszú idejű jellemzésének egyetlen helyes eszköze.

A 18. ábra alapján képet alkothatunk a természetes eloszlásról.



18. ábra. Természetes eloszlás egy kaotikus attraktoron. A két dimenzióba fekvő fraktálszerkezetű attraktoron megjelenik egy erősen inhomogén eloszlás egy harmadik dimenzióban, melynek helyi maximumai a kaotikus attraktor leggyakrabban látogatott helyeit jelzik

Összefoglalásként: a káosz az egyszerű, kevés változóval leírható rendszerek olyan mozgása, melyet hosszú távon csak valószínűség-eloszlással lehet helyesen és tetszőleges pontossággal jellemezni.

A természetes eloszlás ábrái még rálicitálnak arra, amit az amúgy is gyönyörű látványt nyújtó kaotikus attraktor rajzolata ígér. A szokásos valószínűség-eloszlás a harang- vagy Gauss-eloszlás. Itt teljesen mással találkozunk, a természetes eloszlással. Ez a legmeglepőbb, leglátványosabb, amit a káosz produkál. Változatos asszociációkra ad teret – például antarktisi hegyvidék –, kinek mit varázsol elő a fantáziája. A függvények világában megmutatkozó „fraktálsággal” van módunk találkozni itt. A természetes eloszlások ábrázolása nyújtotta esztétikai és grafikai élmény nem csak a diákokat keríti hatalmába.

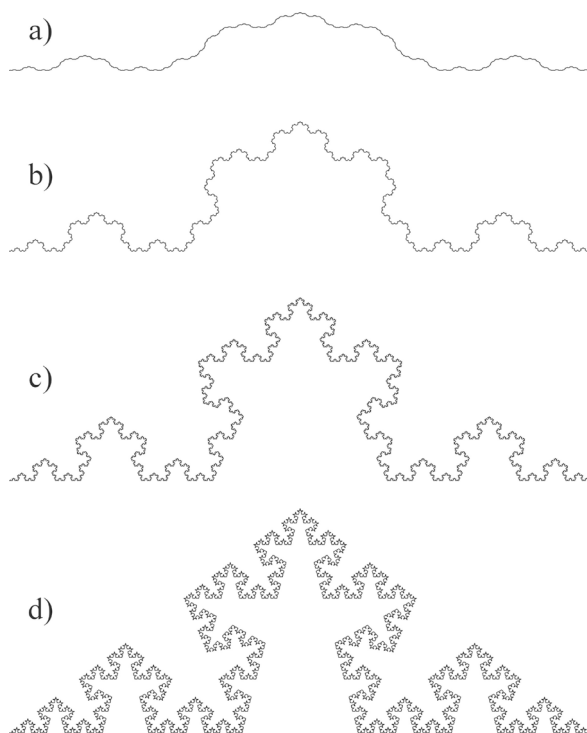
A káoszelmélet tanítása IKT-eszközökkel

Fraktálok

„...a maga egyenletei miatt csak az ipari formákat írják le? Ilyen eszközökkel Isten csak egy szekrényt tudott volna teremteni” – halljuk Tom Stoppard *Árkádia* című darabjában. Ma már a fraktálok segítségével nemcsak a szabályos, „euklideszi” formákat, hanem a természet formavilágát is le tudjuk írni: a felhők kacskaringós peremét, a hegygerincek vonalát, a hópehely formáját, a bokrok, fák és testünk ér- és nyirokrendszerének ágas-bogasságát, a fjordos partvonalakat. Amint nevük is sejteti, a fraktálok legfontosabb jellemzője, hogy tört dimenziójúak. Így például a hópehely dimenziója valahol az egy és a kettő közé esik: jobban kitölti a síkot, mint az egyenes szakaszok, de mégsem kétdimenziós, mint a sík, mivel nem tölti ki teljesen. A matematikai fraktálok közül a Koch-görbe dimenziója is ugyancsak egy és kettő közé esik (19. ábra).

Matematikai fraktálokat ismerhetünk meg Kecskés Lajos (2002) a Mandelbrot-halmaz „számtengerét” bemutató könyvében is. Már a fejezetek címei érzékelteik, mennyire csodálatos világba kalauzol bennünket a szerző: *Cseppben a tenger, Buboréklények, Óbőlnemzedékek, Örvénymorajlás, Tengertánc, Alvilág*. Ilyen élvezetes bemutatás elvárja a tanulókat is, megajándékozva őket a nem kis esztétikai élménnyel túl a felfedezés izgalmával és örömeivel.

Matematikai fraktálok végtelen variációját találjuk az interneten (például <http://www.mehmib.freemove.co.uk>). Talán az egyik legismertebb fraktálgeneráló program a Fractint (spanky.triumf.ca/www/fractint/fractint.html). A diákok nagy örömmel fedezik fel őket, és versengenek a szebbnél szebb



19. ábra. Különböző „rúcskösségű” Koch-görbék

látványt nyújtó képekért, animációkért, grafikai játéklehetőségekért. Ez újfajta geometriai szemlélet kialakulását segíti elő.

A fraktálok világa elvarázsolta a tanulókat. Ebben nagy szerepe volt a Mandelbrot- és Julia-halmazok tengeri csíkóin és örvényein, sziget- és öbölvilágán túl annak a jóleső érzésnek is, hogy a természetben oly gyakran előforduló formákról – felhők, fák, hegyek – is tudtunk szólni a tudomány nyelvéen.

Szimulációs programok

A fizika éppen sokrétűsége miatt a modern oktatási eszközök alkalmazásának is talán legfontosabb terepe, így a tantárgy esetében az IKT legfontosabb alkalmazási lehetőségei a kísérletvezérlés, a számítógépes mérés és a mérésiértékelés mellett a számítógépes szimuláció (*Tasnádi, 2003*).

A kaotikus jelenségek játékos formában történő elsajátításához nagy segítséget nyújthatnak a szimulációs programok, különösen napjainkban, amikor a diákok a hagyományos tankönyvekkel szemben egyre inkább otthonosan mozognak a számítógépek és az internet világában. E programok használatakor a kezdőfeltételek és a paraméterek változtatása révén a diák a tananyag passzív befogadójából aktív szereplővé lép elő, ami nagyságrendekkel növeli a tanulás hatékonyságát (*Gruiz és Tél, 2005*).

A szimulációs programok aktív használatán túl a programozásban járatos tanulók maguk is elkészíthetnek – tanári útmutatással – egy-egy egyszerűbb szimulációs programot. Ez egyúttal nagyban segíti a diákok modellalkotási készségeinek fejlesztését is.

A Kaotikus mozgások szimulációs program bemutatása

A *Kaotikus mozgások* szimulációs programot (*Hóbor, Gruiz, Gálfi és Tél, 2001*) az Eötvös Loránd Tudományegyetem Elméleti Fizika Tanszékén készítették, kiindulópontul használva a Természettudományi Karon 1997-ben tartott *Nem lineáris fizika: káosz és fraktálok* tanár-továbbképzési tanfolyam résztvevői által készített programokat.

A program célja, hogy kaotikus mozgásokat szimuláljon, így téve lehetővé ezek tanulmányozását. E program használatakor a tanulónak módjában áll változtatni a kezdőfeltételeket és a paramétereket, ezáltal passzív befogadóból aktív szereplővé lesz.

A programot felhasználói füzet kíséri, amely egyrészt segít az installálásban, a működés megismerésében, tájékoztat a paraméterek beállítási lehetőségeiről, másrészt bemutatja, hogy mit tud a szoftver: a választható mozgási formákat, az ábrázolási módokat, ezek kiválasztásának módozatát. Ugyanakkor röviden ismerteti a választható mozgásokat. Ez mindegyik esetben tartalmazza a rendszer rövid leírását, a mozgásegyenletet, a mozgásegyenletben és a programban használt koordináták közötti megfeleltetéseket, a paraméterek, kezdeti feltételek programban szereplő beállításait, illetve a mozgás ábrázolásának sajátosságait.

A program DOS alatt fut. Elindítását követően felhasználóbarát, egyszerűen, könnyen kezelhető, segít a felhasználói füzet is. A címdaltal követően menüsorból választhatjuk ki, milyen irányban szeretnénk továbbhaladni: a gerjesztett mozgások, a súrlódásmentes mozgások vagy a vonzási tartományok tanulmányozásával kívánunk-e foglalkozni.

A döntést követően lehetőségünk van a konkrét mozgás és az ábrázolási mód kiválasztására, például gerjesztett mozgás választása esetén a *20. ábrán* látható szöveges képernyőhöz jutunk. A felső menüsorból választható a szimulálható mozgások felsorolása, az alsóból az ábrázolási módok, illetve a paraméterek beállításának lehetősége.

Folytassuk a kaotikus mozgásokat szimuláló program bemutatását egy konkrét példán keresztül.

Gerjesztett mozgások

- A. Gerjesztett, csillapított harmonikus oszcillátor
- B. Gerjesztett, csillapított anharmonikus oszcillátor
- C. Gerjesztett, csillapított inga
- D. Gerjesztett, csillapított inga preferált körülfordulással
- E. Vízszintesen rezgetett inga
- F. Változó karhosszúságú ringlispiél
- G. Rezgetett végű rugón, rezgetésre merőlegesen mozgó test
- H. Egyik végén rezgetett, kettős rugón lévő test
- I. Gerjesztett, csillapított köbös potenciál

- 1. Valódi térben való mozgás
- 2. Kitérés-idő függvény
- 3. Fázistérben való mozgás + Valódi térben való mozgás
- 4. Fázistérben való mozgás
- 5. Fázistér stroboszkopikus metszete + Valódi tér
- 6. Fázistér stroboszkopikus metszete
- 7. Paraméter beállítás

Kilépés

Mehet

Segítség

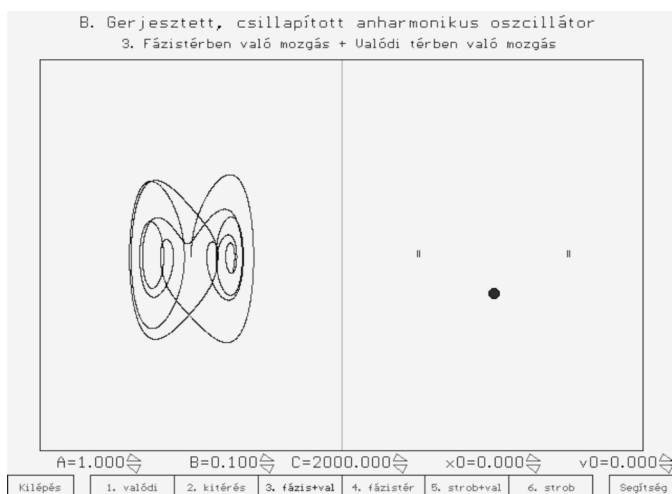
20. ábra. A program szöveges képernyője

Gerjesztett, csillapított anharmonikus oszcillátor (például centrifuga)

Megismerkedhetünk a centrifugát modellező gerjesztett, csillapított anharmonikus oszcillátor esetében a különböző ábrázolási módokkal, ezáltal módunk nyílik több szempontból, többféleképpen is tanulmányozni a minket érdeklő mozgást, például: valódi térben való mozgás, kitérés-idő függvény, fázistérben való mozgás (elmozdulás-sebesség tér) stb.

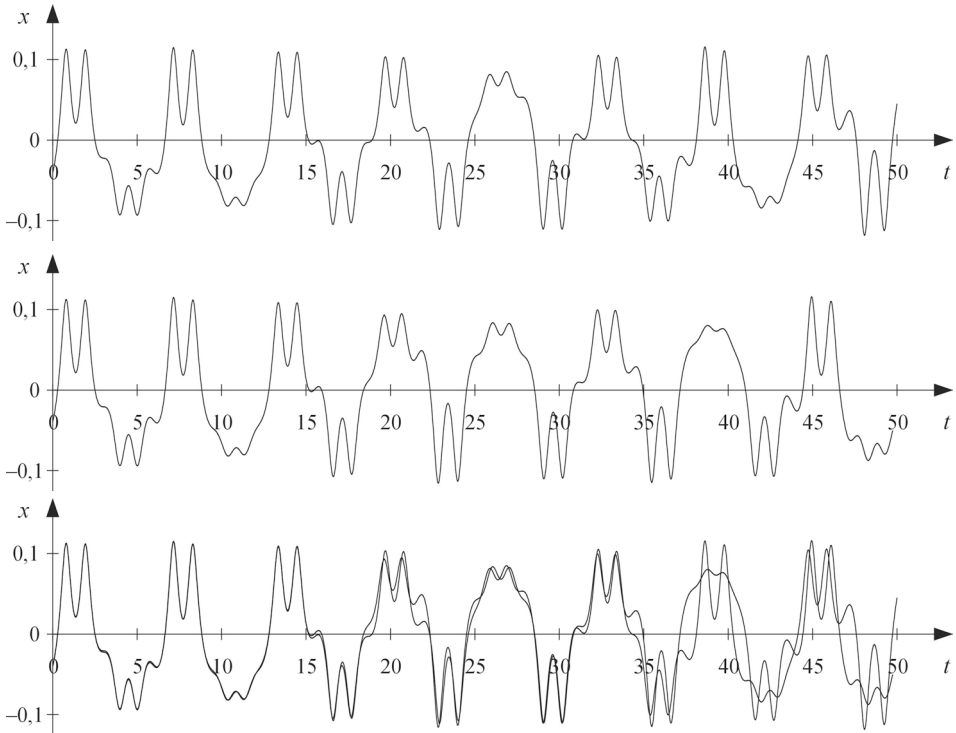
A szimuláció elindítása után egy grafikus képernyőhöz jutunk (21. ábra). Itt látható, milyen könnyen válthatunk a választható ábrázolási módok között, illetve a paraméterek és kezdőfeltételek beállítása is könnyen megvalósítható innen, diákbárát módon. A 21. ábrán egyszerre látható a centrifuga modelljének fázistérbeli és valódi térbeli mozgása.

A különböző ábrázolási módok szimultán bemutatási lehetősége nagyban segíti a megértést, és sokkal látványosabbá, követhetőbbé teszik a megismerendőket. A kezdőfeltételek és paraméterek módosítási lehetőségével együtt tág teret ad a tanulók felfedező kedvének, akik ezáltal aktív részeseivé válnak a kaotikus mozgások tanulmányozásának.



21. ábra. A program grafikus képernyője. Egyszerre követhető az elmozdulás-sebesség térben (fázistérben) és a valódi térben való mozgás. A középső kövér pötty a centrifuga tömegpontját jelöli, míg a két szélső pont a centrifuga tengelyének felfüggesztési pontjait; ezek mozgása mutatja a gerjesztés mértékét

Választhatjuk az ábrázolási módok közül a kitérés-idő függvényt is. Ekkor megfigyelhetjük a kaotikus mozgás egyik – az első részben megismert – tulajdonságát, a szabálytalanságot. Megkereshetünk két, egymáshoz nagyon közeli olyan kezdőfeltételt (például első esetben $x_0 = -0,041$, $v_0 = 0,083$ a 22. a) ábrán, másodszer $x_0 = -0,040$, $v_0 = 0,083$ a 22. b) ábrán), amikor jól követhető, hogy elég kevés lépés után ($n=50$) a két mozgás már nagyon eltávolodik egymástól. Így szembesülhetünk a kaosz másik jellemző tulajdonságával, az előrejelezhetetlenséggel, a kezdőfeltételekre való nagy érzékenységgel. Ha egymás fedésében elhelyezzük a két grafikont (22. c) ábra) – ezt már nem ennek a programnak a segítségével –, még nyilvánvalóbbá válik az amúgy is megfigyelhető távolodása a nagyon közeli helyről, azonos sebességgel indított mozgásoknak.

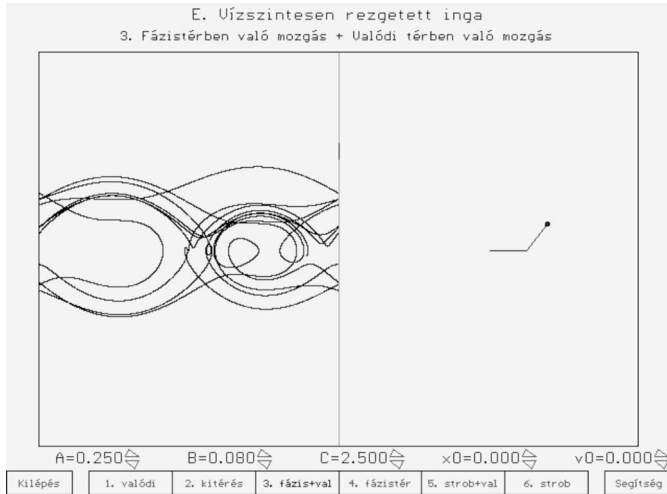


22. ábra. A centrifuga mozgásának kitérés-idő függvénye. A két nagyon közeli helyről indított mozgás (az a) ábrán $x_0 = -0,041$, $v_0 = 0$, a b) ábrán $x_0 = -0,040$, $v_0 = 0,083$) viszonylag hamar szétválók (c) ábra).

Rezgetett inga

Kövessünk végig egy pár választási lehetőséget a vízszintesen rezgetett inga esetében is. Ezt a mozgásformát részletesen bemutattuk a cikk első részében, így most a program nyújtotta lehetőségeket vázoljuk röviden. A 23. ábra képernyőjén egyszerre követhetjük a rezgetett inga elmozdulás-sebesség térben és a valódi térben való mozgását.

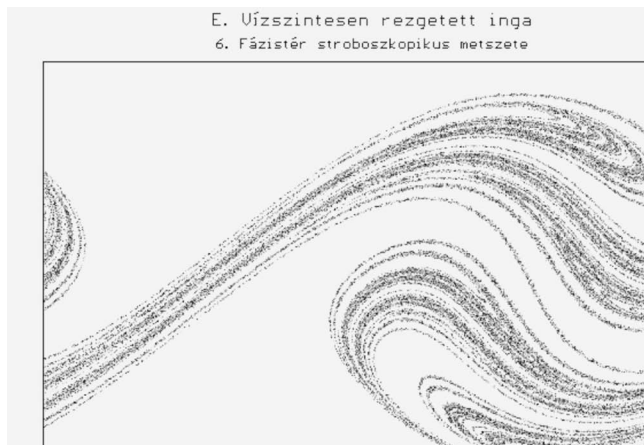
A rezgetett inga bemutatásánál a 4. ábrán látottakat viszontláthatjuk a 24. ábrán a szimulációs program segítségével. Ezáltal a tanulóknak alkalmuk van felfedezni a szabálytalanság, előrejelezhetetlenség mögött rejlő rendet, struktúrát: a különös attraktor szálak fraktálszerkezetét.



24. ábra. A rezgetett inga mozgásának képe a hely-sebesség ábrázolásban, szabályos időközönként vett mintákon (stroboszkopikus leképezés)

Fraktál vonzási tartományok

Ha további látványos fraktál-alakzatokkal akarjuk kényeztetni diákjainkat, ajánlhatjuk nekik, hogy válasszák a Fraktál vonzási tartományok menüpontot. Maradjunk a rezgetett inga példájánál: a sötét és világos vonzási tartományok az inga jobbra, illetve balra forgó két mozgó végállapotát jelölik (25. ábra). A vonzási tartományok határának bonyolult összegabalyodása, szálas fraktálszerkezete egyrészt szemet gyönyörködtető látvány, másrészt jól el lehet játszani a kezdőfeltételek és paraméterek választásával.



25. ábra. A rezgetett inga fraktál vonzási tartományai: a sötét és világos vonzási tartományok azt jelölik, hogy az inga jobbra vagy balra forog

A káoszelmélet tanításának szükségességéről

A káoszelmélet egyre inkább kultúránk részévé válik. Az utóbbi évtizedekben egyre gyakrabban találkozhatunk a káoszjelenségekkel úgy a tudományos élet berkeiben, mint a művészetben, vagy akár társalgási témaként. A *Természet Világában* 2002-ben indult egy sorozat *A káosz természete* címmel. A *Magyar Tudomány* különszámot szentelt a káoszkutatás új eredményeinek (2002/10. szám). Gleick *Káosz: egy új tudomány születése* című, 1987-ben írt sikerkönyvét, amely a káosztudomány kialakulását mutatja be, 1999-ben magyarul is kiadták. De nem kell elmennünk a tudományokig: Spielberg filmje, a *Jurassic Park* egyik főszereplője káoszkutató. Stoppard *Árkádia* című, 1993-ban írt darabjában – a Katona József Színház 1998-ban mutatta be – egy fontos szál épül a káosztudomány és a matematika köré, szakszerű ismeretekre alapozva, közérthetően.

Megvizsgáltuk a középiskolás diákoknál a káoszelmélet fogadtatását. Tananyagot fejlesztettünk ki, és kipróbáltuk két csoportban. Vizsgáltuk a középiskolás tanulók káoszszal kapcsolatos előképét, és a témának a mechanika tananyag keretében, valamint szakörön való taníthatóságát (*Szatmári-Bajkó*, 2006).

Kutatásaink eredményeként arra a következtetésre jutottunk, hogy hasznos lenne, hogy a középiskolás diákok halljanak a kaotikus jelenségekről. A modern fizika olyan fejezetéből kaphatnának ízelítőt, amely könnyen megközelíthető, mert a természettudományok nagyon sok területén megtalálható a fizikától a biológián át a környezettudományokig, s mindez makroszkopikus skálán.

Miután felismertük, hogy a jelenleg tanított fizikai mozgásformák kivételek, arra a következtetésre jutottunk: nem tehetjük meg, hogy a szabályról, az általános mozgásformáról – amely ráadásul alkalmas arra, hogy a fizika újszerű vonásaira és egyben a mindennapi élettel való kapcsolatára is felhívja a figyelmet – nem ejtünk szót (*Gruiz és Tél*, 2005).

Úgy gondoljuk, a modern fizika oktatásának megújulásához is hozzájárulhatna a káoszfizika tanítása. Kísérleti tananyagunk kidolgozása megfelel a természettudományos nevelés és azon belül a fizikaoktatás megújulásának lehetőségét szem előtt tartó szempontrendszernek (*Radnóti*, 2005, 4.). Ezek közül kiemelném a következőket:

- a gyermeki előismeretek figyelembevétele;
- a diákok életének valóságos viszonyaihoz köthető kontextus;
- megjelennek környezeti problémák és történeti elemek;
- megfelelően választott kísérlet alapján történő tapasztalatszerzés.

Ugyanakkor szem előtt tartja annak fontosságát is, hogy a tananyag tartalma többféle-képpen feldolgozható, új kapcsolatokra nyitott legyen, ezáltal is növelve az oktatási informatika terjedésének esélyeit (*Kárpáti*, 2004).

Már nemcsak a természettudományok művelői foglalkoznak azzal, hogy ezeket a fogalmakat be kell vezetni a középiskolai oktatásba, hanem az *Új Pedagógia Szemle* is. Megerősíti bennünk a fentebb vázoltakat Csorba F. László (2000) felvetése is az *Új tudomány: A káosz* című cikkében. Három szempontot említ, ami szerinte indokolná, hogy a tanítási órákon is legyen szó a káoszról. Szempontjai egybecsengenek az általunk tapasztaltakkal: az esztétikai-érzelmi kötődés lehetősége, alkalom reflektálásra néhány – alapvető – filozófiai alapelve: determináció, jóslhatóság (előrejelezhetőség), történetiség, valamint a számítógép kreatív és tervezhető bekapcsolása a hagyományos tantárgyak oktatásába.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy akár szakközépiskolás diákok számára is lebilincselő a káosz. A káosz képi világa és formai lehetőségei mágnesként vonzza a diákok tekintetét, hat esztétikai érzékükre, felébreszti kreativitásukat. Ezek a hétköznapi, mindenki számára érthető, megfogható folyamatok segítenek a természettudományos gondolkodás elmélyítésében.

Irodalom

Csorba F. László (2000): Új tudomány: A káosz. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.

Diacu, F. – Holmes, Ph. (2003): *Égi találkozások. A káosz és a stabilitás eredete*. Akkord Kiadó, Budapest.

Domokos Gábor (2002): Püthagorász, Rényi és a lemmingek, avagy a káosz irracionálitása. 1–2. *Természet Világa*, szeptember, október.

Gruiz Márton – Tél Tamás (2005): Káoszról, kicsit bővebben. *Fizikai Szemle*, 6. 218–220.

Gáspár Vilmos (2002): Játszunk Káoszt! Káosz: determinisztikus rendszerek véletlenszerű viselkedése. *Természet Világa*, július.

Gleick, J. (1999): *Káosz, egy új tudomány születése*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Hóbor Miklós – Gruiz Márton – Gálfi László – Tél Tamás (2001): *Kaotikus mozgások szimulációs program*. ELTE TTK Elméleti Fizika Tanszék.

Kárpáti Andrea (2004): Tanári szerepek az informatizált iskolában, *Iskolakultúra*, 9. 3–11.

Kecskés Lajos (2002): *Egy ölnyi végtelen*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Neufeld Zoltán (2003): Káosz és keveredés a légkörben és óceánban. *Természet Világa*, március.

Nikosz, F. (2003): *Káosz és nemlineáris dinamika a társadalomtudományokban*. Typotex Kiadó, Budapest.

Radnóti Katalin (2005): A fizikatanítás pedagógiájának kérdései a fizika évében. *Iskolakultúra*, 10. 3–20.

Stoppard, T.: *Árkádia*. www.mek.oszk.hu/002000/

Scheuring István (2002): Káosz az élőközösségekben. Nemlineáris jelenségek kompetitív rendszerekben és táplálékhálózatokban. *Természet Világa*, augusztus.

Szatmári-Bajkó Ildikó (2006): „Káoszt”? – Azt! – Káoszelmélet a középiskolában. *Fizikai Szemle*, 11. 376–380.

Tasnádi Péter (2003): Az informatikai eszközök alkalmazása a fizika tanításban. In Kárpáti Andrea – Főző Attila László – Tasnádi Péter (szerk.): *Informatikai eszközök a fizika oktatásában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 9–14.

Tél Tamás – Gruiz Márton (2002): *Kaotikus Dinamika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönettel tartozik Tél Tamásnak és Gruiz Mártonnak az ábrák elkészítésében nyújtott jelentős segítségért.

Szatmári-Bajkó Ildikó

Vecses, Petőfi Sándor Általános Iskola és Gimnázium – ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

Grimm-mesék a pedagógiai folyamatban

A páratlan kulturális értéket képviselő Grimm-mesekincs alkalmazásának mértéke a német nyelv tanítási-tanulási folyamatában megítélésünk szerint messze elmarad a kívánatostól.

A jelen írással e negatív jelenség okainak feltárásához, az értékvesztéssel járó folyamat megállításához és visszafordításához kívánunk hozzájárulni. Az alábbiakban megkíséreljük bemutatni a Grimm-mese ellenes nézetek kialakulásának, fennmaradásának és terjedésének okait, körülményeit és elvégezzük a pozitív ellenvélemények felsorakoztatását.

Kitérünk a Grimm-mesékre vonatkozó kritikák szocializációs hatókörének kérdéseire, a pedagógiai célzatú felhasználás kialakulására és időbeli változásaira, majd egy hazai attitűdvizsgálat eredményeinek rövid bemutatására. Reményeink szerint hozzájárulunk a mesék megítélése körüli bizonytalanság csökkentéséhez és újabb kutatások való ösztönzéshez.

Bevezetés

Bettelheim 1970-es években végzett nagyhatású munkájának nyomán, a második világháborút követő bizonytalanság évei után, szakmai körökben újból elfogadottá vált a mesék pozitív megítélése és pedagógiai célok megvalósítására való alkalmazhatósága (Fischer, 1997). A '80-'90-es években számos további kutatást követően megállapították, hogy a Grimm-mesék különböző csatornákon elérik elsődleges célcsoportjukat, a 6–10 év körüli gyermekeket és még a mesék ellentáborába is elismerte, hogy a történetek a kedveltségi listák élén állnak és világszerte a legnépszerűbb német alkotások közé tartoznak (Fischer, 1997).

Azóta azonban – főképp hazánkban – kevés vizsgálat zajlott és a felhasználás mai gyakorlatát, az egyedi tanári erőfeszítésektől eltekintve, a bizonytalan megítélés és az esetlegesség jellemzi. Napi tapasztalataink alapján feltételezzük, hogy a Grimm-mesék ismertsége, értettsége és népszerűsége véletlenfüggő és összességében csökkenő tendenciát mutat. Felmerül a kérdés, hogy a jelzett értékvesztés bizonyítható-e, továbbá törvényszerű-e, hogy a mesék aktualitásukat veszítve a történelmileg túlhaladott értékek vagy a „posztmodern kavalkád” sodrába kerülnek, ahol egyszerre van jelen az elfogadás és az intoleráns elutasítás (Réz, 2000, 52.). Továbbra is fennáll-e létjogosultságuk, s ha igen, milyen szerep vár a jövőben a Grimm-mesékre? A kérdés megválaszolásához újabb vizsgálatokat, kutatásokat szükséges elvégeznünk: ehhez a tényfeltáró folyamathoz kívánunk hozzájárulni jelen írásunkkal. Mivel feltételezzük, hogy a Grimm-mesék a jövőben is az értékes, művészi alkotások, az egyetemes kultúrkincs közé fognak tartozni, célul tűztük ki a Grimm-mesék körüli vitás kérdések tisztázását, a mesék körüli tévhitiek, bizonytalanságok eloszlását.

Előzmények

A gyermekek nem a Grimm-testvérek kiadványának megjelenése után talákoztak először mesékkel. A kutatók valószínűsítik, hogy a gyermekeknek a családokban mindig is meséltek, a történetek a nyelv, a szocializációs közeg közvetítésével jutottak a felnőttektől a gyermekekig. A miénkhez hasonlóan számos kultúrában a legarchaikusabb családi, lefekvés körüli rituálék közé tartozik a gyermekek részére történő esti mesemondás, bár mai értelmezésünk szerint nem minden mesélt történet nevezhető gyermekmesének. A kérdést bonyolítja, hogy térben és időben sem beszélhetünk egységesen értelmezett meséről és gyermekről.

A világ minden tájáról ismerünk azonos szimbólum- és motívumrendszerű, az embert a legáltalánosabb élethelyzeteiben bemutató több ezer éves meséket, mesevariánsokat. Platón szerint is szükségük van a gyermekeknek a jó, lélekformáló mesékre, amelyeket jól megválogatva az anyák és a dajkák feladata közvetíteni. A gyermekeknek egy 11. századból származó feljegyzés szerint brit területeken is szokás volt mesét mondani (Nguyen és Fülöp, 2003). A régi jász hagyomány szerint is meséltek esténként a gyermekeknek (Szabó, 1982). A szóbeli változatok mellett, Gutenberg találmányának és meggyőződésének köszönhetően, az első nyomtatott anyagok között jelentek meg Straparola, Basile, Perrault és Musäus meséi, köztük a közismert *A farkas és a hét kecskegida*: ezzel a szóbeli variánsok mellett kultúránk részeivé váltak a nyomtatásban fixált változatok.

A mesemondás a 19. századig elméleti háttér nélkül, az aktuális elvárások szerint, spontán módon történt. A 19. század során tudományos kutatásra nyílt igény, mivel megváltozott a mese, a társadalom és a gyermek viszonyának megítélése, értelmezése. A mesék írásba foglalása során a természetesség pártján álló Grimm-testvérek is igyekeztek figyelemmel lenni a gyermekek sajátos igényeire és a „családi mesék” szervezett oktatásban, iskolában történő alkalmazására buzdítottak. Munkájukon már erősen érződik a

felnőtt- és a gyermekirodalom felvilágosodás százada óta tartó szétválása, a gyermekek státusának az újrafogalmazása (Neuhauss, 2005).

A mesén kívül kutatni kezdték a gyermeket, a mesélőt, a mesélés szűkebb és tágabb környezetét, a családot, az oktatási-nevelési intézményeket is, így lassan kibontakoztak az egységet még a mai napig is nélkülöző tudományos mesepedagógia körvonalai (Dolle-Weinkauff, 1997). A sajátos gyermeki igények tudományos megfogalmazása, valamint a pedagógia filozófiáról való leválása és fejlődése során egész kérdéssor merült fel a mesét, a mesebefogadót és a mesélőt illetően, például: mi a mese, értékes-e a mese, ki, kinek, hogyan, mit és mikor meséljen.

Kialakult a mesepedagógia két fő iránya: az egyik az ideológiai, erkölcsi, politikai és kulturális szokásokat, üzeneteket vizsgálja, a másik pedig a mesék nevelésben, oktatásban, személyiségfejlesztésben játszott szerepét kutatja (Dolle-Weinkauff, 1997).

Legnagyobb számban a mesék agresszív voltát illették kritikával. A gyermekek félnek a brutális meséktől, az ilyeneket csak egyszer hallgatják meg. Meglepő, hogy teszik ezt „a hajmeresztő lövöldözős, üvegszilánkos és zsákbabujós játékok” korában. Kiderült viszont, hogy maga a szülő is fél, illetve gyermekkorában félt az agresszív tartalmú meséktől, tehát elképzelhető, hogy saját negatív érzéseit ülteti át gyermekébe. Bettelheim is felhívta a figyelmet arra, hogy a gyermekeket nem szabad magára hagyni sötét gondolataival, félelmeivel. Fontos, hogy a szülői közvetítés nyugodt, szeretetteljes együttlét során valósuljon meg. Ha a felnőtt nem tud azonosulni a mesével, jobb, ha félreteszi.

A 20. századot a romantika korához képest a fenti kérdések megválaszolásában sok újszerű vonás jellemezte, fokozatosan háttérbe szorult például a naiv, a mitikus kezdetekhez közel álló gyermek szentimentális képe (Doderer, 1986), megváltozott a mesélés környezete, és mások lettek a közvetítés csatornái is (Heindrichs, 1997).

A folyamatos változások miatt a tudományos kutatás, vizsgálódás a 21. században sem állhat meg. A kutatási eredmények, a napi gyakorlat és a közvélemény álláspontjának értékelése, a nézetek egybevetése vihet bennünket közelebb a felmerült kérdések tisztázásához.

A Grimm-mesékre vonatkozó kritikák megjelenése

A Grimm-mesék hívei és ellenzői között mindenkor egység csak abban a megállapításban áll fenn, hogy különleges, magas művészi rangú irodalmi alkotásokról van szó, amelyek az egységesnek korántsem nevezhető elbeszélések keretei között a racionalitásra nem korlátozható embert a legáltalánosabb élethelyzetekben mutatják be (Fischer, 1997).

A Grimm-meséket elmarasztaló vélemények német földön a mesék első kiadása (1812) után a 19. század elején szinte azonnal megjelentek. A kritikák színtereit az oktatás, az ideológia, a különböző tudomány- és művészeti területek, valamint a közvélemény alkották. A korábbi keletkezésű meseellenes nézetek a Grimm-gyűjteményre is áterjedtek, miközben újabbakkal is kiegészültek.

A Grimm-mesékkal szemben először a vallásoktatók léptek fel, mondván: babonás elemeik káros hatást gyakorolnak a hívő lélekre (Dolle-Weinkauff, 1997).

A következő támadás a tudomány oldaláról érte a Grimm-meséket. A 18. század végi racionalista felvilágosodás, a keletkezőben lévő gyermekirodalomból ki akarta irtani az irreális, irracionális tartalmú meséket. Kant megfogalmazása szerint a valóságban olyan

sok az érdekesség, a csoda, hogy nincs szükség mesére (Doderer, 1986). Szélsőséges nézetek is felbukkantak, amelyek közül az iskolai munkában többet meg is valósítottak. Az egyik szélsőséges vélemény szerint semmilyen művészet, így a Grimm-mesék sem emelhetők be az oktatás világába, mert a művészet létezik ugyan, de nem jelképez semmit és racionálisan nem is értelmezhető (Doderer, 1986). Úgy vélték, hogy a kognitív értelmezés során a műalkotás szétfoszlik, „a művészet feloldódik az önmagára vonatkoztatott tiszta gondolatban”, ezért semmiféle változtatásnak vagy felhasználásnak nincs helye (Virág, 1998), legfeljebb szép felolvasásukra, előadásukra törekedhetünk (Fischer, 1997). A másik véglet szerint az értelmezés elkerülhetetlen: a mesék mitikus gyökerei és a gyermeki világ affinitása miatt az egész nevelési-oktatási folyamatot a Grimm-mesék alapján kell elvégezni (Fischer, 1997). E szemlélet alapján például Willmann 1867-ben készült, első osztályban alkalmazandó, egészszleges oktatásra szánt koncentrációs anyaga 12 Grimm-mese körül lépcsőzetesen épült fel (Fischer, 1997).

Az ideológiai, társadalompolitikai, társadalomszociológiai alapú kritikák

A mesék babonás, irracionális, irreális elemeit a későbbi korokban is kifogásolták. A 20. század '60 – '70-es évek materialista gondolkodásmódjának követői a Grimm-meséket ideológiai alapon támadták. Úgy vélték, a mesék elavultak, mivel követendő példaként feudális, előítéletektől terhes nézeteket és hierarchikus struktúrákat mutatnak be, továbbá valóság-idegenek, mert menekülést fejeznek ki a való világ elől, káros álmovilágba ringatják a befogadót, ezért nem útmutatást adnak, hanem tévútra vezetik a gyermekeket.

Az egyoldalú ideológiai megközelítés az emberre csak mint társadalmi lényre tekint, és ignorálja racionalizmust túllépő vonásait, esztétikai igényeit. E nézet követői azt gondolták – és vannak, akik ma is azt gondolják –, hogy mai világunkba kizárólag prakticista módszerekkel történő nevelés során lehet beleszokni, majd érvényesülni. E voluntarista felfogás szerint minél több racionalizmus veszi körül a gyermeket, annál sikeresebb lesz az életben. Ma is gyakori tévedés az ész és az érzelem, továbbá az értelem és a cselekedet szembeállítás, a kisgyermek nevelésében kiemelkedően fontos szerepet játszó érzelmi élet lekicsinylése. A tudomány jelenlegi állása szerint azonban az embernek az anyagi javakon, a pénzen túl szüksége van a fikcióra, a művészetre, amelyen nem lehet számon kérni a realitást.

Tévedés továbbá azt hinni, hogy a meséknek a nemzeti múlttól, az elnyomott rétegek helyzetéről, az élet értelméről egy konkrét jelentése, igazságmagja van (Doderer, 1986).

A fentihez hasonló nézetek a mai magyar szülők körében elevenen élnek: sokan a Grimm-meséket a babonás elemeik, illetve „valóságidegen” tartalmuk miatt nem látják helyénvalónak az iskolai oktatásban. Sajátos ellentmondás viszont, hogy közvéleményünk elfogadja a divatos, kommersz, irracionális, fikatív történeteket, vagyis nemcsak a történet racionális vagy irracionális volta, hanem a felszínes divat is képezheti az elfogadhatóság kritériumát. Ebben az esetben a divat és az érték közé kerül egyenlőségjel: a normát a divat határozza meg, ami alapvető tévedés.

Véleményem szerint értékvesztésnek minősíthető, ha a korszerűség jelszava alatt mai életünk külsőségeit felvonultató történeteket kínálnak fogyasztásra a gyermeknek, ahelyett, hogy az irodalmi, művészi értékű mesékkal való találkozást szorgalmazzák.

Természetesen a „modern” történetek között is léteznek jók, de más a hatásuk, mint a semmivel össze nem hasonlítható népi gyökerű meséknek. A jó modern mesék általában rövid időre nyújtanak pozitív szórakozást, élményt vagy hasznos tudnivalót. Nélkülözik azt a népi mesékre jellemző kitölthető űrt, amit a gyermek újra és újra megtölthet saját belső világával, fantáziájával. A modern mesék készen kapott képei és az egyszeri megoldások csak a pillanatnyi passzív fogyasztást, a felszínes ingerlést teszik lehetővé lélekformáló hatás nélkül.

Ha a távolabbi célok megvalósításáról sem kívánunk megfélekedezni, akkor figyelembe kell vennünk korunk pedagógiai álláspontját, amely szerint az életben az lesz sikeres, aki stabil, erős egyéniséggel, szilárd öntudattal, világos látásmóddal és gazdag fantáziával rendelkezik (Born, 1997), nem pedig az, akit mennyiségileg sok realitás és kizárólag csak realitás vesz körül. A mai pedagógiai szemlélet szerint a személyiség nem fejleszthető egyoldalúan. Alsó tagozaton az iskolai munka során mind az affektív, mind a racionális, kognitív szempontok figyelembe vételére szükség van és a két terület egymástól való elválasztása nem is célszerű (Doderer, 1986).

A metodikai megoldásokat illetően ezért a Grimm-mesét nem elegendő csak felolvasni vagy hozzá csupán illusztrációt készíteni, játékosan előadni, a kitűzött céloknak megfelelően szükség van a sokféle módon megvalósítható értelmezésre, kognitív munkára is, például a diktálásra, az összefoglalásra, a szókincs bővítésre, a történelmi háttér megismerésére, az irodalmi elemzésre. A mese egy érzékszervvel nem interpretálható (Born, 1986). A mese a világ megismerésének intuitív formáját teszi lehetővé a tudományos, a racionális mellett (Born, 1986).

Társadalomszociológiai megközelítésű az a kritika, amely a Grimm-meséket a közép-korban szokásos igazságszolgáltatás és ítélkezés miatt tartja elavultnak, túlhaladottnak, amely szerint valami vagy jó, vagy rossz (Born, 1986). Véleményünk szerint alapvető, hogy a kisgyermek megtanulják a jó és a rossz elkülönítését: a határok összemosása veszélyes lehet. A jó és a rossz megkülönböztetni tudása képezi az alapját minden további megítélésnek. A jó és a rossz minden világnézet, vallás és filozófia alapvető kategóriái között ott található, nemcsak a középkori gondolkodás tárházában lelhető fel. Praktikus és hétköznapi vonatkozásban magabiztos értelmezésük és használatuk hozzásegíti a Grimm-meséket olvasó gyermekeket az életet igenlő jó pártjára állni, a gonoszszágtól elhatárolódni, mely tudás bizonytalan világunkban fogódzoul szolgálhat.

A jó és a rossz összemosásából következik az a közvéleményben terjengő kritika, amely szerint unalmas, hogy a mesében mindig a jó győz, sokkal izgalmasabb és érdekesebb, ha a gonosz győz.

Ez a felfogás a mese alapvető értékrendjét kérdőjelezi meg. Az efféle felfogás átgondolatlan, veszélyes és értékromboló. Alapjában ingatja meg az ember hitét a jóságban, a jóért való küzdelem értelmében, amellyel nem azonosulhatunk. A szekularizáció gyengítheti a vallást, de a hitet nem.

Alsó tagozatban nem szerencsés a mesék ideológiai, társadalmi és politikai vetületéről beszélni, mert ezek a témák 10 éves kor alatt zavart okoznak, és a feldolgozás eredményességét bizonyítottan rontják (Born, 1986). A '70-es években mégis készültek és tankönyvekbe kerültek olyan úgynevezett „antimesék”, amelyekben az elnyomottak, a mesében szereplő nők és gyermekek társadalmi, politikai szerepét változtatták meg (Born, 1986). Az efféle írások ma már nem használatosak és a szakma elfogadja, hogy a mesékben nem valódi osztályviszonyok és nem bizonyos konkrét történelmi kor és fejlődési lépcsőfok jelenik meg, hiszen a mesék nem kordokumentációk, hanem művészi alkotások. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy alsó tagozaton a társadalmi kérdésekkel nem a Grimm-mesék alapján kell foglalkozni és a mesék ideológiai, társadalmi és politikai vetületét nem kell tárgyalni.

Grimm-meséket elmarasztaló nézetek a közvéleményben

A következő, a practicista közvélemény színterén fellelhető kritika szerint a Grimm-mesék értelmetlenek és haszontalanok.

A mélypszichológiai kutatások eredményeit összegző Bettelheim megfogalmazása szerint a felszínes racionalizmusra korlátozva valóban nincs a meséknek közvetlen anyagi vagy gyakorlati haszna, nem adnak kézzelfogható mintát a konkrét problémák megol-

dására sem. A racionalista megközelítés szerint a mesék konkrét valóságukban, szó szerint értendők, a szimbolikus értelmezési lehetőséget kizárják.

Bettelheim a mesék mélypszichológiai szemszögből történő hasznosságát, terápiás hatását emeli ki, amennyiben azt állítja, hogy nincs még egy olyan műfaj, amely jobban segítené az embernek a felnőtté cseperedés kikerülhetetlen folyamatában jelentkező lelki jelenségek megismerésében és feldolgozásában, mint a népi gyökerű mesék (Born, 1986). A mesék tág problémaleírásába belevetíthetők a befogadó saját kérdései, saját világa. A mélypszichológiai kutatások szerint a népi gyökerű mesék a pozitív kognitív és szórakoztató hatásokon túl stabilizálják a személyiséget, szilárdítják az öntudatot, világossá teszik a látásmódot, gazdagítják a fantáziavilágot, így hozzájárulnak az életben sikeres jellemvonások kialakításához. Bettelheim kiemeli a felnőtt mesélő együttműködésének pozitív hatását is (Born, 1986). A szocializációs folyamatban a pedagógiai háromszöget alkotó tanuló ember és a tanító felnőtt között a kultúrát közvetítő értékes szöveg áll.

A Bühler és Piaget nevével fémjelzett fejlődépszichológiai kutatások arra mutatnak rá, hogy a gyermek és a népi gyökerű mesék – így a Grimm-mesék között is – affinitás áll fenn. A gyermek fejlődési szintje alapján nyitott a fantázia világa, a mesék cselekvései iránt és analóg, képi gondolkodása segíti abban, hogy a hasonló kifejezésmóddal megalakított meséket befogadja.

A mesében előforduló szimbólumok, szimbolikus cselekvések átélése és értelmezése hozzásegíti a gyermeket az értelmező gondolkodás fejlődéséhez. Így téves az az állítás, amely szerint a mese értelmetlen és haszontalan fantáziálás. Éppen ellenkezőleg: a mese a pozitív érzelmekkel kísért úton a gondolkodás egyik kapuját nyitja meg a gyermek előtt. A pedagógus feladata abban áll, hogy elősegítse a fantáziálás kreatív cselekvéssé válását. A produktív hozzáállás a német mesepedagógiában a kezdetek óta jelen van, a szakma megítélése szerint a meséket ma is lehet például kommentálni, eljátszani, átalkítani, szűkíteni és bővíteni, aktualizálni és parodizálni (Born, 1986).

A hagyományos, minden eddigi kor közvéleményében fellelhető kifogások közé tartozik a Grimm-mesékben jelenlévő sok brutalitás, szörnyűség és erőszak, amely nem való a gyermekeknek.

A Grimm-mesék címzetei, a gyermekek megítélése koronként változik. A gyermekkor nem természet adta státusz, hanem olyan helyzet, amelyet a felnövekvő generációnak a társadalmi megegyezés alapján nyújtanak. A felvilágosodás korának racionalizmusát felváltó posztromantikus kor a gyermekkort a bájos naivitás korának tartja. Mára bebizonyosodott, hogy szentimentális elképzelésük, amely szerint a gyermeki lélek jó, emellett olyan ártatlan, mint az emberiség gyermekkorát visszatükröző habkönnyű mesék, tévedés. Ebbe a képbe valóban nem illik az egyébként a mesék keletkezésének háborúkkal terhes korában oly gyakori brutalitás.

Másfelől Bettelheim óta közismert, hogy a gyermekek rohamos testi-lelki növekedésével együtt járó félelmek, belső ingadozások, sötét gondolatok, konfliktusok, szorongásos állapotok a mesében ábrázolt gonosz legyőzésének átélése során belsőleg letisztulnak, lenyugszanak. A gondolatban átél és legyőzött brutalitás átsegíti a gyermeket a valódi szörnyűségekkel való találkozásokon, ezért jobb, ha az olvasmányok szintjén ezektől nem kíméljük meg a gyermekeket.

Attól sem kell tartani, hogy a gyermekek a brutalitásról vesznek követendő mintát, mert a szenvedés, a kínzás, a halál sosem ölt képszerű, részletező formát. A mese igazságszolgáltatása a pusztulást a rossz megérdemelt büntetéseként ábrázolja, mely büntetésre, megsemmisítésre a gyermek maga is vár. Az elvártnak megfelelő megoldás következik be, amely a gyermeket erősíti, örömmel tölti el, nem pedig a félelmét fokozza.

Inkább az a probléma, hogy az iskola nem vállalja fel a Grimm-mesék néhány alapvető konfliktusának tárgyalását. Az iskola elkendőzi például a szülők, felnőttek hibáit. Elmarad a gonoszságból, a jellembeli hibákból fakadó helytelen szülői magatartás tár-

gyalása. Nem tér ki például a szülői erőszakosságra, a túlféltésből fakadó súlyos következményekre, az egoizmusra, az öregek kinasztizására. Nem reagál a mesékben megjelenített generációs konfliktusokra, amelyek például a serdülők szülőkről való leválása során jelentkeznek. Nem hívja fel a figyelmet a fiatalok éretlenségéből, infantilizmusából fakadó buktatókra, amelyeket gyakran még a szülők is gerjesztenek. Nem tér ki az elhagyott, teherbe ejtett, megcsalt nők, becsapott férfiak helyzetére, a testvérgyilkosságokra, a szexuális konfliktusokra, egyszóval belső életünk sötét oldalaira (Scherf, 1997). A tudat alatti hatások mellett a mai gyermekeknek éppen ezekben a súlyos és tabutémának számító, kényes kérdésekben lenne leginkább szükségük az individuálisan nyújtott segítségre. Feltételezem, hogy a közvéleményben ma is élő naiv, idealizált gyermekkép lehet az akadálya annak, hogy a legifjabbakat még olvasmányaik szintjén is meg akarjuk kímélni a problémáktól, amelyek ily módon tisztázás helyett elfojtásra kerülnek.

Pedagógiai vonatkozású kritikák

A mesék babonás, irracionális, irreális elemeit a későbbi korokban is kifogásolták. A 20. század '60–'70-es évek materialista gondolkodásmódjának követői a Grimm-meséket ideológiai alapon támadták. Úgy vélték, a mesék elavultak, mivel követendő példaként feudális, előítéletektől terhes nézeteket és hierarchikus struktúrákat mutatnak be, továbbá valóság-idegenek, mert menekülést fejeznek ki a való világ elől, káros álmvilágba ringatják a befogadót, ezért nem útmutatást adnak, hanem tévútra vezetik a gyermekeket.

A pedagógiai szakma a Grimm-mesék írott formában való megjelenésének pillanatában feltette a kérdést, hogy a történetek alkalmasak-e oktatásra és nevelésre, vagyis pedagógiailag értékesek-e. Úgy találták, hogy vannak köztük értékes, morális tanúsággal szolgáló, tartalmilag, gondolatilag, esztétikailag iskolai munkára alkalmas, metodikai szempontból is hasznosítható mesék, és vannak a fenti célok szempontjából értéktelenek is. A legutóbbi kutatások állása szerint a Grimm-meséket az értékfelfogás vonatkozásában nem lehet azonosan kezelni, mert nem egységesek (Born, 1986). Az értékfelfogás továbbá hely- és korfüggő, erősen relatív, a mesék abszolút értékéről beszélni lehetetlenség. Ezért természetes, hogy az értékeség szempontjából minden korban új értékelemzések készülnek.

A 19. század óta neuralgikus pontot képvisel az átdolgozás, az adaptálás kérdése. A jelen írás nem tér ki valamennyi lehetséges eljárásra, csak azokat emeli ki, amelyek az iskolai oktatásban relevánsak. A különféle térben és időben megjelenő akár több száz, valamint a piaci felhasználásra szánt sokféle műfajban történő átalakítás nem sorolható a pedagógiai célból történő átdolgozások közé.

A nyelvi változtatások kérdése

A Grimm-mesék iskolai alkalmazását a megjelenésüktől kezdve tartó, mintegy 200 éves vita kíséretében, a mindenkori pedagógiai nézetektől függetlenül folyamatosan szorgalmazták. A mesék iskolai célból történő alkalmazása nem nélkülözi a válogatást. Minél jobban behatol a pedagógia a kutatásba, annál jobban megválogatásra kerülnek a mesék (Doderer, 1986). A válogatás és átdolgozás egyik oka nyelvi természetű.

A Grimm-meséket, az extrémításoktól eltekintve, sohasem az eredeti feljegyzés formájában, hanem az oktatási céloknak és az adott lehetőségeknek megfelelő pedagógiai

megfontolás és didaktizálás után építették az iskolai munkába. A Grimm-gyűjtemény egyes darabjai a kiadást követően azért kerülhettek be azonnal az iskolába, mert egyértelműen feltárult a gyermekekre gyakorolt nagy hatásuk, erőteljes kisugárzásuk és morális nevelésre való alkalmasságuk. A Grimm-testvérek első, írásban fixált változata is didaktizált, hiszen ők is úgy nyesegették a hallott szöveget, hogy az megfeleljen az adott korban elfogadott gyermeki igényeknek és szép nyelven írott, magas színvonalú irodalmi mű keletkezzen. A kiadást követő kritikák hatására pedig a szerzők további módosításokat végeztek a szövegeken.

Még anyanyelvi környezetben is hagyományos kifogásnak minősül, hogy a Grimm-mesék felépítése és nyelvezete, különösen az írott változat, nehéz, bonyolult, túlterheli a közvetítő és a befogadó beszélőképeségét, illetve memóriáját (Fischer, 1997). Mások viszont a kiadás korától kezdve primitívnek minősítették a mesék nyelvezetét, amely, mint indokolták, az alsóbb néprétegek nyelvhasználatát tükrözi, ezért nem is javasolták iskolában történő alkalmazásukat.

A Grimm-mesék nyelvezetét ma népi gyökerűnek, de magas szintű irodalmi átdolgozásnak tekintjük. A történetek között valóban vannak hosszú, bonyolult és sok régies nyelvi elemet tartalmazó mesék. Az írásmód és a helyesírás változása miatt az eredeti formában feljegyzett Grimm-mesék ma már csak kevesek számára érthetők és élvezhetőek. További akadályt képez és dekódolást igényel a magyar anyanyelvű közönség körében az idegen nyelv. A szövegű fordítások alkalmazása elfogadott, a legjobbnak ma Blaschtk Éva kiadványát tartjuk (Blaschtk, 1999). A könyvkiadók is élnek a kor szellemének megfelelő átdolgozásokkal, egyszerűsítésekkel. Az eredeti formában feljegyzett mesék alkalmazását a magyar iskolákban kizártnak tartjuk.

A tartalmat érintő változtatások kérdése

A mai álláspont szerint a Grimm-mesék nyelvezetén túl oktatási célból a tartalom is megváltoztatható. További kérdés a megengedhető változtatás módja és mértéke. A kérdésnek gyakorlati vonatkozásai sem lebecsülendők, ugyanis a piac széles kínálata előtt a szülők és a pedagógusok elbizonytalanodhatnak.

Törekedni kell arra, hogy a tanulók először alaposabban ismerjék meg az eredeti szöveghez közel álló variánsokat. A későbbiek során nem elvetendő a közkedvelt és a médiák kínálta kommersz változatok használata sem. A felsőbb évfolyamokban összehasonlítás céljából ezen utóbbiak is jól alkalmazhatók, alsóbb évfolyamokon azonban még zavart okozhatnak. Kerüljük a giccset, az alacsony színvonalú és a lényegétől megfosztott műveket. A tanárok és a tanulók az oktatási és nevelési célnak megfelelően maguk is végezhetnek átalakításokat. A mesék önkényesen, alapvető vonásaikban nem változtathatók meg. Kritérium, hogy megmaradjon az elbeszélés módja, a minden népet összekötő szimbólumvilág, a képszerűség, a sajátos kisugárzás. Ha ezek a jellemzők a változtatás során eltűnnek, már egy új alkotás, akár művészi értékű és esetenként oktatásra is alkalmas műmese születik. A diákok önálló átdolgozásai, fantáziája elé azonban nem tanácsos korlátokat állítani. Közkedvelt és a szakemberek szerint ajánlott a humoros, szórakoztató, vidám átdolgozások készítése, amelyek a gyermekkori nevelési-oktatási folyamathoz nélkülözhetetlen pozitív affektív hozzáállást teremtik meg.

Minimalizált változatok

A minimalizált változatok a nyelvezet és a tartalom vonatkozásában is jelentősen eltérnek az eredetitől. Jó, ha a gyermekek magyar nyelven ismerik a feldolgozásra szánt mesét, hiszen a több fokozatban egyszerűsített, minimalizált változatok, az úgynevezett

fibel-mesék a háttérismeretek pozitív hatása miatt már az olvasástanulás előtti szakaszban és az idegennyelv-oktatásban is hasznosak lehetnek. A Goethe Intézet egyszerűsített Grimm-meseváltozatai már régóta a gyakorló nyelvtanárok rendelkezésére állnak. Az adott körülmények ismeretében befogadásra alkalmas variánsok az alábbiak szerint háziilag is elkészíthetők (*Fischer, 1997*):

Megőrizhetjük a cselekmény fonalát, de meséljünk egyszerűbben, rövidebben, az ismétlések és a régies szavak elhagyásával.

Minimalizáljuk a történetet a tematikai vázra úgy, hogy az események sorrendje még követhető legyen.

Egyszerűsítsünk kiemeléssel. Emeljünk ki egy jelenetet, szövegrészt, egy mondatot vagy szót és a bemutatást kísérjük például kép- és szókérték segítségével. A kép- és szókértékből kiindulva is építhetünk (*Fischer, 1997*).

Az adaptálás tehát a pedagógiai gyakorlatban az adott oktatási és nevelési célok megvalósítása érdekében megengedett. A nyelvi fejlesztésben, az írott vagy a hallott szöveg befogadásában, közvetítésében jól alkalmazhatók az egyszerűbb formában kínált mesék, melyek szerencsés esetben hozzájárulhatnak az olvasás iránti érdeklődés felkeltéséhez is. A didaktizált mesékre vonatkozó tanári munka a metodikai tervezés és a kivitelezés. Nálunk sajnos kevés mesefeldolgozást segítő tanári segédanyag és feladatgyűjtemény áll a tanárok rendelkezésére.

A nevelési elvekre vonatkozó kritikák

A következő kritika szerint a Grimm-mesék elavult nevelési nézeteket közvetítenek, hatással vannak a gyermekek magatartására és a régi társadalmi normák betartására ösztönzik őket.

Nem helyes azonban a mai társadalmi normák meséken való számonkérése, továbbá a mesék a norma vonatkozásában egymástól is eltérők. A társadalmi normákat, különösen alsóbb évfolyamokon, nem érdemes a Grimm-mesék alapján tárgyalni, mert ezzel zavart kelthetünk a gyermekekben.

A mese káros, mert engedelmességre, passzivitásra nevel, hangzik a következő kifogás. A gyermekek, különösen a lányok amúgy is nagyon kiszolgáltatottak, passzívok, ezért az emancipáció híveinek oldaláról erős a kritika, hogy nem kellene támogatni a női kiszolgáltatottság, a függőség elfogadásának érzését, az úgynevezett Cindarella-komplexust. Egyébiránt Dowling (1984), hasonló című könyvében, döbbenetes felületességgel, Hamupipókéét sorsába beletörődő, a férfitől való függésre passzívan váró, átlagos nőnek minősíti. Az efféle kritika felszínes, ugyanis a mesehősök általában keményen megküzdnek az igazukért és bátran szembeszállnak a legnagyobb veszéllyel is. A gyermekek pedig felnőtté válásuk során bizonyítják az önálló életre való képességüket.

Az engedelmisséget, a szerénységet, a hálát, az önfeláldozást önmagában nem is minősíthetjük negatívnak, a fogalmak relatívak. Több nép meséivel való összehasonlítás során éppen az imént kifogásolt magatartás ellenkezőjét bizonyították, amikor megállapították, hogy a Grimm-mesék női hősei kifejezetten harciasak és akaratukat nemcsak verbális, hanem tetteles agresszióval is képesek érvényesíteni (*Heurle, Feimer és Kratetzer, 1975*).

Az aggályok fennállásának gyanúja esetén válogatással is élhetünk: választhatók olyan mesék, ahol egyértelmű az aktivitás jelenléte, ahol a gyermekek és a női hősök találékonnyak, okosak és hálásak, ahol győz a remény, hogy összefogással, közös cselekvéssel és gondolkodással a probléma megoldható (*Born, 1986*).

A mai magyar közvélemény

A Grimm-mesékre vonatkozó mai magyar közvélemény álláspontját, különös tekintettel a kritikákra és a fenntartásokra, egy 2007–2008-as tanévben végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján kíséreljük meg összefoglalni. A megkérdezett kliensek körét az összes magyarországi gyakorló iskolában német nyelvet tanuló harmadik és negyedik osztályos gyermekek szülei és nyelvtanítói alkották. A gyakorló iskolákból beérkezett válaszok száma 173, illetve 17 volt. A vizsgálat fő kérdése a megkérdezettek Grimm-mesék iránti attitűdjének megállapítása volt.

A vizsgálati eredményekből kiderül, hogy a válaszadók kedélyei a Grimm-mesék vonatkozásában kiegyensúlyozottak. Szélsőséges, mereven elutasító vagy lelkesen rajongó vélemény nem volt. A szülők és a pedagógusok egybehangzó véleménye szerint a Grimm-mesék a gyermekek legkedvesebb olvasmányai közé tartoznak. Kiderült, hogy a meséket kikapcsolódás, pihenés céljából maguk a felnőttek is szívesen olvassák.

A szülők a Grimm-köteteket megveszik és az esti mesélés során gyermekeiknek rendszeresen felolvasnak belőlük, de inkább a szokásnak megfelelő tradíciókövetésről, mint tudatos, hozzáértésből fakadó cselekvésről van szó. A szülők körében él a romantika korából fennmaradt naiv, bájos, ártatlan gyermek képe és a Grimm-meséket is naiv, gyermeketeg történeteknek, a felhőtlen gyermekkor tartozékának vélik.

A szülők szerint a gyermekek tanulhatnak a Grimm-mesékből – főleg az olvasást, az írást és a kommunikációfejlesztést említették –, valamint akkor is hasznosnak tartják, ha pihenésre, kikapcsolódásra, örömteli szórakozásra van szükségük. Öröndetes, hogy a szülők véleménye ebben a vonatkozásban korrelál a Grimm-testvérek eredeti elképzelésével.

A válaszadó szülők 94 százaléka bocsátja gyermeke rendelkezésére a családban a Grimm-meséket és csupán 2 százalékuk szerint nincs szükségük a gyermekeiknek e mesékre. Válaszaik szerint gyermekeik kedvenc olvasmányainak 44 százalékát teszik ki a Grimm-mesék. A szülők 60 százaléka örömmel fogadná a Grimm-mesék alkalmazását az iskolai munka során is. A többiek inkább közömböseks és a kérdés eldöntését a szakemberekre bíznák.

A válaszadó szülők a Grimm-mesékkal kapcsolatban kevés kritikai észrevételt fogalmaztak meg, amelyek a tartalom, a hangulat, a végkimenetel és a nyelvezet kérdéseire vonatkoztak.

Legnagyobb számban a mesék agresszív voltát illették kritikával. A gyermekek félnek a brutális meséktől, az ilyeneket csak egyszer hallgatják meg. Meglepő, hogy teszik ezt „a hajmeresztő lövöldözős, üvegszilánkos és zsákbabujós játékok” korában (*Virág*, 1998, 107.). Kiderült viszont, hogy maga a szülő is fél, illetve gyermekkorában félt az agresszív tartalmú meséktől, tehát elképzelhető, hogy saját negatív érzéseit ülteti át gyermekébe. Bettelheim is felhívta a figyelmet arra, hogy a gyermekeket nem szabad magára hagyni sötét gondolataival, félelmeivel. Fontos, hogy a szülői közvetítés nyugodt, szeretetteljes együttlét során valósuljon meg. Ha a felnőtt nem tud azonosulni a mesével, jobb, ha félre teszi. A mesemondás és a befogadás csak a mesével való belső azonosulás során eredményes.

A tartalmat illető kritikával élők többsége azt válaszolta, hogy a gyerekeknek a mai élet praktikus témáival kellene ismerkedniük, nem irreális történetekkel. A szülők nem oktatási szakemberek, ezért nem hibáztathatók, ha a közelmúlt materialista, voluntarista szemlélete még elevenen él bennük. Véleményük jelzés arra, hogy több kutatásra és felvilágosító munkára van szükség.

Negatív tendenciaként, az értékvesztés egyértelmű jeleként, meg kell jegyeznünk a kommersz történetek riasztóan magas számát mint kedvenc mesét. Feltételezzük, hogy a szülők egy része – ez a szám a vizsgálat során 16 százalék volt – nem követi figyelemmel gyermeke olvasási szokásait, mert a kérdésre nem válaszolt.

A tanító kollégák válaszaik szakmai hozzáértést és magas fokú pedagógusi elhivatottságot tükröznek. A válaszadó tanítók 89 százaléka tartja fontosnak a Grimm-mesék iskolai alkalmazását. A nemmel válaszolók fő kifogása a nyelvezet bonyolult mivolta volt. Egész meséket csak ritka esetben vélnék lehetségesnek a tanórán feldolgozni, de egyes részleteket igen. Kiemelték a mesék alapján végzett közös tevékenység és játékok közösségépítő, szocializációs és kommunikációs fejlesztő hatását.

A tanítók általában nem a Grimm-mesék alkalmazása ellen szóltak, hanem az oktatási körülményeket kritizálták. Keveslik a tanári kézikönyveket, feladatgyűjteményeket, a segédeszközöket, amelyek megkönnyítenék az alkalmazás fáradságos munkáját. Kifogásolják az alacsony óraszámot, a szervezési nehézségeket. Többen változatos formában maguk is foglalkoznak Grimm-mesék adaptálásával. A megoldást azonban a piacon jelentkező nagyobb kínálat jelenthetné.

A válaszadó felnőttek Grimm-mesék iránti attitűdje összességében pozitív, de a tanítók a Grimm-mesék felhasználásának vonatkozásában igényelnék az oktatási szakemberek segítségét, a szülők pedig a gyermeknevelésre, az olvasási szokások irányítására vonatkozó útmutatást, eligazítást.

Grimm-mesék a pedagógiai folyamatban

A sokféle szempont és megítélés továbbélése, valamint a szakma markáns állásfoglalásának hiánya azonban, mint láttuk, zavart és hiányérzést okozhat a gyakorlatban. A bizonytalan megítélés okának feltárása céljából az alábbiakban röviden áttekintjük a Grimm-mesék oktatási-nevelési folyamatba kerülésének körülményeit, a mesék megítélésének változásait. A német és a magyar oktatás történelmi sajátosságai miatt az alább bemutatott tendenciák Magyarországot is elérték.

A Grimm-mesék német földön az egymást követő korok értékfelfogásának megfelelően reformoktól és irányzatoktól függetlenül megjelenésük pillanatától kezdve bekerültek az oktatásba. Maguk a Grimm-fivérek is szorgalmazták a történetek oktatásban való alkalmazását. A mesék feldolgozását illetően folyamatosan használták Herbart erkölcsös nevelésre irányuló bőséges és változatos pedagógiai készleteit. A Grimm-mesékre először feltételezett morális, nevelő hatásuk miatt figyeltek fel és emelték be azokat az iskolai oktatásba (Fischer, 1997). A Grimm-meséket vagy egyes tantárgyak – mint például az irodalom vagy a történelem – keretein belül vagy átfogó, minden tantárgyra vonatkozó tananyagként alkalmazták.

1821-ben Dittmar olvasókönyvében szerepelt először egy Grimm-történet, a *Der Knaben Lustwald*. Használatuk ezt követően hagyománnyá vált, a Grimm-történetek az 1–6. osztályban szinte minden német olvasókönyvben a mai napig megtalálhatók (Fischer, 1997).

Az 1828-ból származó *Deutsche Literatur* már nemcsak morális értékei miatt ajánlja a gyűjteményt az iskolai felhasználás céljaira: tartalmát, nyelvezetét, a felhasználás változatos módszertani lehetőségeit is pozitívan értékeli.

1842-ben Detmer a gyerekszobát minősíti a nevelés és az irodalom helyszínének, nem az iskolát. Az illetlen, igazságtalan és félelemkeltő meséket nem ajánlja sem a kisebb, sem a nagyobb gyermekeknek. Iskolai tankönyvébe gondos mérlegelés után 6 Grimm-mesét épít be.

1850-től felerősödnek a Grimm-meséket sújtó kritikák. Azt állítják, a mesét olvasó gyerekek elidegenednek a való élettől, és álmodozóvá válnak, továbbá vallásos érzületük megrendül a mesék babonás tartalma miatt.

Mások ugyanakkor, a 19. sz. közepén, Grimm-mese rajongókká lesznek, így például az Herbart-Ziller iskolájához tartozó Kühner, Klaiber és Willmann (*Dolle és Weinkauff*, 1997). Az utóbbi szakember a gyűjteményt az oktatás központjába helyezi és az egész

nevelési-oktatási folyamatot a Grimm-mesék alapján kívánja megvalósítani. A 19. században született módszertani ajánlások és óraleírások a mai napig tanulságosak.

A 19. század polgári, prakticista szempontokat követő közvéleménye a mesék mérsékletes fogyasztására int. Azt ajánlják, hogy a mesék ne árásszák el az iskolákat, a természet és a történelem tanulmányozása ne szoruljon háttérbe a mesék miatt (*Dolle és Weinkauff, 1997*).

Az 1900-as évek elejétől a figyelem előterébe kerül a mesék művészi, esztétikai értéke. Polack például azt ajánlja, hogy a tárgyalás módszere igazodjon a tárgyalandó anyag természetéhez. Művészi alkotást műélvezetet nyújtva kell megközelíteni (*Fischer, 1997*). Dilthey nyomdokain haladva a mesepedagógia a beleélést, a beleérzést emeli ki.

A Gesinnungsunterricht, a világnézeti oktatás alapjaként a mese koncentrációs anyagként szolgált az olvasás, az írás, a számtan, az élővilág, környezetismeret, a praktikus gyakorlati foglalkozások, a hittan, az ének, a rajz tantárgyakban. A mesét kiindulópontként alkalmazták, világnézeti, erkölcsi szempontból értékelték, majd a különböző tantárgyak aktuális célkitűzéseivel harmonizálták.

Az efféle felhasználási mód néhány eleme ma is átgondolható.

A Grimm-meséket a gyakorlatban kezdetől fogva produktívan dolgozták fel, törekedtek az élményszerűsége, a gyermeki érzelmek megszólítására, az életbölcsességek kibontására. A morális fejlesztés, a tanulságok levonása állt az első helyen, de ezen és az imént felsoroltakon túl figyelmet fordítottak a nyelvi fejlesztésre is. Kívánatos volt a tudás önálló kibontására, az önállóságra nevelés (*Zitzlsperger, 1986*). A fentihez hasonló módszerek továbbélése ma is tapasztalható, bár a moralizálás nem kívánatos.

A századfordulótól kezdve a nemzeti pedagógiai irányzatban a nemzeti irodalom újra kiemelten fontos szerepet kapott, a népi műfajok közül főleg a mesében keresték a német faj, a haza, a művészet, kultúra germán gyökereit, és ha megtalálni vélték, a tanulságot levonták (*Fischer, 1997*). Mint mondták, a mesék a germán faj őstőneiből születtek, ezért ezek a mesék adnak szilárd alapokat a neveléshez. Azt állították, hogy a mesékkel való foglalatosság szilárdan a haza pártján tartja a tanulókat. A fajelmélet képviselői szerint a Grimm-mesék erkölcsösek, értékesek, a gyermekeknek nyelvi és minden egyéb szempontból is megfelelőek, fantáziaébresztők.

A két világháború között az osztálytudatos nevelés szolgálatába állították a Grimm-meséket. A nemzetiszocialista nevelés hívei a mesékben az örök igazságot, a német hősiességet, a vezető iránti tiszteletet és hűséget hangsúlyozták, mely a faji erkölcs jellemzője és a vér hangja. Szerintük a Grimm-mesék a német nép egyben tartására képes erőt képviselnek: a faj akkor marad fenn, ha a fiatalság kitart a mesék mellett. A nemzeti megújulás értékes építőköveit, gyökereit vélték megtalálni a mesékben. A náciizmus szakított az addigi demokratikus törekvésekkel, csak a náci értékeket voltak hajlandók kibontani, a morálisakat nem. Faji értékeik közé sorolták a szorgalmat, a tettekézséget, a szófogadást, a hűséget, a kitartást, az állhatatosságot, a bátorságot. A napi gyakorlatban a herbarti feldolgozás folytatódott tovább a náci értékek kiemelésével (*Fischer, 1997*).

A mai magyar körülmények között a Grimm-mesék használata szakszerűtlen és kiegyensúlyozatlan. A Grimm-mesék pozitív hatásait a közvélemény hézagosan ismeri, a pedagógiai szakma pedig messze a lehetőségek alatt használja ki. A kedvezőtlen, értékvesztésnek minősíthető állapotnak valószínűleg múltba nyúló okai is vannak. A változó idők folyamán a Grimm-mesékkel való sorozatos visszaélések minden bizonnyal rontották a mesék megítélésének a helyzetét.

A 2. világháború utáni tanácstalanság éveiben az átélt sokkoló történések hatására a szörnyűségek alkották a meseellenes kritikák magvát. Voltak, akik a német nép lelki gyökereit keresték a Grimm-mesékben és a náci gondolkodásmódban (Tatar, 1987). E zavaros és félelmetes túlzásokra alkalmat nyújtó gondolatmenet miatt, óvatosságból sokan elutasították a Grimm-mesék tanórai alkalmazását. Mások a régi, békebeli, bevált módszerekhez nyúltak (Heindrichs, 1986).

Újabb irányból is történt változás: az élménypedagógia elterjedésével egyre nagyobb teret nyert az akkori gyermeki igényekhez igazított Grimm-mesefeldolgozás, -átdolgozás (Fischer, 1997).

Az 1968-as reformok során az elavult polgári gondolkodásmódot, így a Grimm-meséket is el akarták távolítani az iskolai munkából (Heindrichs, 1986).

A marxista értelmezés a Grimm-meséket a szociális elnyomás elleni tiltakozásra egyszerűsítette. A kor gyermekírói új átdolgozásokkal, aktualizált változatokkal jelentkeztek, amelyekből azonban rendszerint hiányzott a Grimm-mesék sugárzó, meggyőző ereje.

A '80-as évektől a gyakorlatias jellegű felhasználás eklektikussá vált: mindent megengedett, ami a tanulási-tanítási folyamatban eredményességgel kecsegtetett. Ettől kezdve újra fellendült a Grimm-mese kutatás, melynek eredményeképpen kinyilvánították, hogy a tanórai feldolgozásához egyaránt hozzátartozik a kritika, a játék, a kreativitás, a racionalista-analizáló megközelítés, az érzelmekre való figyelés és az élményteremtés. A '90-es évek óta csend honol a Grimm-mesék körül. Újabb kutatásokról nem tudunk. Sajnos ritkaságyszámba megy, ha néhány kreatív, kísérletező kedvű pedagógus iskolai munkája során óriási egyéni erőfeszítést kifejtve, Grimm-meséket alkalmaz.

Összegzés

A mai magyar körülmények között a Grimm-mesék használata szakszerűtlen és kiegyensúlyozatlan. A Grimm-mesék pozitív hatásait a közvélemény hézagosan ismeri, a pedagógiai szakma pedig messze a lehetőségek alatt használja ki. A kedvezőtlen, értékvesztésnek minősíthető állapotnak valószínűleg múltba nyúló okai is vannak. A változó idők folyamán a Grimm-mesékkal való sorozatos visszaélések minden bizonnyal rontották a mesék megítélésének helyzetét. Ma, amikor újra elismerjük a spirituális, az arche-típus létjogosultságát, az esztétikai és a kulturális tényezők létezését, amikor a körülöttünk lévő forrongó világban az emberi psziché is változásokon megy át, újra kell fogalmaznunk a Grimm-mesékkal kapcsolatos valamennyi eddigi kérdést, ismét vizsgálat alá kell vetnünk a mesék helyét, szerepét és hatását, valamint meg kell válaszolnunk az újonnan felvetődött kérdéseket is.

Feltételezéseink szerint a nevelés és a szórakozás terén, új hangsúlyokkal fenntartható a Grimm-mesék további alkalmazása. Ezen túl a kultúrák, a népek közötti párbeszéd, közvetítés terén is hatékony szerephez juthatnának a szóban forgó mesék.

Ahhoz, hogy valóban helyes irányvonalat jelöljünk ki, sokoldalúan és alaposan kell tanulmányoznunk a Grimm-meséket és megítélésük valamennyi aspektusát. Véleményünk szerint a közeljövő pedagógiai feladatai közé tartozik majd a Grimm-mesékkal kapcsolatos kérdéskör újragondolása, értékes vonásainak feltárása és tudatosítása. Ezzel a munkával vélhetően hozzájárulhatunk az egyetemes emberi értékek fennmaradásához.

Irodalom

- Blaschke Éva (1999): *Gyermek- és családi mesék*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Born, M. (1986): Der Markt der didaktischen Konzepte. Ein Überblick über die didaktischen Positionen der letzten zehn Jahre. In Dinges, O. – Born, M. – Janning, J. (1986, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht*. Europäische Märchengesellschaft, Erich Röth Verlag, Kassel. 41–61.
- Born, M. (1997): Kognitiv oder kreativ? Märchendidaktische Konzeption mit methodischen Konsequenzen. In Wardetzky, K. – Zitzlsperger, H. (1997, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. I. Europäische Märchengesellschaft – Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. 66–87.
- Doderer, K. (1986): Märchen für Kinder. Kontroverse Ansichten. In Dinges, O. – Born, M. – Janning, J. (1986, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht*. Europäische Märchengesellschaft, Erich Röth Verlag, Kassel. 30–41.
- Dolle-Weinkauff, B. (1997): Gesinnung – Gemüt – Ganzheit. Märchendidaktik zwischen Herbartianismus und Kunsterziehungsbewegung. In Wardetzky, K. – Zitzlsperger, H. (1997, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. I. Europäische Märchengesellschaft – Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. 87–109.
- Dowling, C. (1984): *Der Cindarella Komplex. Die heimliche Angst der Frauen vor der Unabhängigkeit*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- Fischer, H. (1997): „Nach den Brüdern Grimm“. Märchen der Brüder Grimm im didaktischen Gebrauch. In Wardetzky, K. – Zitzlsperger, H. (1997, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. I. Europäische Märchengesellschaft – Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. 109–138.
- Heurle d' Adma – Feimer, N. J. – Kratetzer, C. M. (1975): World View of Folktales: A Comparative Study. *The Elementary School Journal*, 2. 75–89.
- Neuhaus, S. (2005): *Märchen*. A. France Verlag, Tübingen–Basel.
- Nguyen Luu Lan Anh – Fülöp Márta (2003, szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Réz Ferenc (2000): Posztmodern kavalkád. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 52–59.
- Scherf, W. (1997): Sind Schule und Erziehung bereit, sich mit dem elementaren Konflikt der Märchen auseinanderzusetzen? In Wardetzky, K. – Zitzlsperger, H. (1997, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. I. Europäische Märchengesellschaft – Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. 17–35.
- Szabó László (1982): *Jászság*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tatar, M. (1987): *The Hard Facts of the Grimm's Fairy Tales*. Princeton University Press, New Jersey.
- Virág Zoltán (1998): A filozófia és a művészet végső beteljesedése. *Iskolakultúra*, 5. 105–110.
- Zitzlsperger, H. (1986): Kreativer Umgang mit Märchen in der Grundschule. In Dinges, O. – Born, M. – Janning, J. (1986, szerk.): *Märchen in Erziehung und Unterricht*. Europäische Märchengesellschaft – Erich Röth Verlag, Kassel. 99–114.

Palláné Szénási Magdolna

Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti Kar,
Szociálpedagógia Tanszék

A társadalmi tőke és az iskola

Pusztai Gabriella A társadalmi tőke és az iskola címet viselő új könyve a nevelésszociológiában rendkívül kiterjedt irodalommal rendelkező fogalomnak, a társadalmi tőkének az iskolai környezetben betöltött szerepével foglalkozik. Ennek aktualitását biztosítja az a tény, hogy az Európai Unió tulajdonképpen a társadalmi tőkén alapuló demokratikus rendre épül, ahol a jól működő, pozitív értékszempeléttel rendelkező, a közösségi történésekért és az egyéni sorsokért egyaránt felelősséget vállaló, erős civil szféra a társadalom mozgatórugója, s az iskola kiüntetett helyet foglal el a társadalmi normák interiorizálásában.

A könyv, mint azt az alcím is mutatja, a kapcsolati erőforrások iskolai eredményességre gyakorolt hatását elemzi, az oktatásszociológia vallásszociológiai nézőpontját, illetve a kapcsolatháló-elemzést előtérbe állító kérdésfeltevést híva segítségül. Kiemelten foglalkozik a felekezeti iskolákban létrejövő kapcsolathálókkal, az itt jellemző normákkal, értékrendekkel, s ezeknek a diákok életére, továbbtanulására gyakorolt hosszú távú hatásával.

A szerző, aki a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában habilitált, már disszertációjában is a társadalmi tőke iskolai pályafutásra gyakorolt hatásával foglalkozott, s előző munkái, doktori disszertációja (*Felekezeti középiskolások az ezredforduló Magyarországon*), publikációi ugyancsak ezt a témát boncolgatták. Az egyházi fenntartású iskolák társadalmi hatásának vizsgálata a 21. század elején, különösen a posztkommunista Közép-Európában, azért is fontos, mert az erejét veszített, a társadalmi mechanizmusok befolyásolásától tudatosan visszatartott egyház mostanra nyerte vissza erejét, és kezdi éreztetni közösség- és értékformáló hatását.

Pusztai Gabriella írása az Új Mandátum Könyvkiadó oktatás és társadalom összefüggéseit boncolgató dicséretes új sorozatának harmadik darabja. Az előző művek (Ladányi Andor: *A középiskolai tanárképzés története*, Kozma Tamás és Rébay Magdolna [szerk.]: *A bolognai folyamat Közép-Európában*) sorozatához kapcsolódóan a könyv új perspektívából vizsgálja a felekezeti és nem

felekezeti iskolák közösség- és értékteremtő hatását napjaink társadalmára, a keleti országrész hátrányos helyzetű, határ menti területein, valamint a szomszédos országok régióhoz tarozó magyarlakta vidékein.

A kötet öt fejezete fokozatosan vezeti be az olvasót a társadalmi tőke és az oktatás világába, átfogó keresztmetszetet adva a latens szellemi-kulturális egységről tanúszkodó, bár különböző országokhoz tartozó régió (Északkelet-Magyarország, Kárpátalja, Partium) középiskolás, valamint első és utolsó éves egyetemi hallgatóinak kulturális és társadalmi erőforrásairól.

Az első fejezet a társadalmi tőke fogalmának nevelésszociológiai gyökereit mutatja be a nemzetközi szakirodalom és annak hazai interpretációja tükrében, betekintést engedve a társadalmi tőke dimenziói körül kibontakozó vitákba, rávilágítva az erős és gyenge kötések szerepére a társadalmi tőke alakulásában. Az iskolai eredményesség kritériumainak rövid prezentálása után a szerző rátér a családon belüli és családon kívüli kapcsolatok, valamint az extrakurrikuláris tevékenységek iskolai teljesítményre gyakorolt hatásának elemzésére. Az oktatási rendszer szektorainak számba vételét és összehasonlítását követi a kutatás szempontjából fontos régió iskolarendszereinek bemutatása, a felekezeti iskolák fogalmának pontos körülhatárolása és a tudományos munka alapját képező feltételezések megfogalmazása.

A következő három fejezet több összekapcsolódó kutatás eredményeinek elemzésén

alapul. A *Kanonizált tőkeforrások* címet viselő fejezetben Pusztai a nevelésszociológia hagyományos háttérváltozóival dolgozik: a családi háttérrel (a szülők iskolai végzettségével, foglalkozási státusukkal, anyagi helyzetükkel, a családok gyereklétszámával), a felhalmozott kulturális tőkével (könyvvaslási szokások feltérképezésével), a földrajzi-területi előnyökkel és hátrányokkal, valamint az iskolák társadalmi kompozíciójával.

A *Rejtőzködő tőkeforrások* fejezet a hagyományos nevelésszociológia által elhanyagolt, de a kapcsolatháló-elemzéssel előtérbe kerülő tőkeformákat, azok hatását veszi górcső alá. Újszerű felfogásában a szerző különös figyelmet szentel a tanulók kapcsolathálózatának, a kapcsolatok szerkezetének, tartalmának és a kapcsolódó személyekkel közösen vallott nézeteknek. A szülői magatartástípusok vizsgálata során kialakult mintázatok – bár egyértelműen kimutatható a szerző által hangsúlyozott családi normákkal ellentétes felfogásra készítő és a tanulmányi munkától elvonó tevékenységek limitálásának s a későbbiekben az önállóító törekvések megerősödésének tendenciája – a recenzens véleménye szerint azt mutatják, hogy az egyes tájegységek inkább hasonlítanak önmagukra, mint hogy a felekezeti-nem felekezeti mintázatot követnék. A tanulók értékpreferenciáinak elemzése számos érdekes, nem várt eredményt hozott főleg a határon túli diákoknál, ami valószínűleg a határon túli lét-ről alkotott kissé hamis kép következménye. Végül a szerző a vallási tőke elemzésével teszi teljessé a társadalmi tőke bemutatását, és kimutatja, hogy a felekezeti iskolák végzettjeinek kapcsolatai, értékrendjük és vallásosságuk karakteres arculatot mutat a nem felekezeti iskolák diákjaival szemben.

A diákok eredményességének megítélésében egyrészt a tanulói többletmunka, a felsőoktatási továbbtanulási tervek léte, minősége és az iskolai tevékenységekkel szembeni viszony, másrészt a felsőoktatási intézményekbe való bejutás, a jövőre vonatkozó tervek, a munkába állással, továbbtanulással, az értelmiségi kultúrával szembeni attitűdök jelentették a mérőeszközt. A kötet negyedik fejezete foglalja össze mindazt,

ami a felekezeti és nem felekezeti iskolások eredményességének különbségeiből következtetésként levonható. A legmeglepőbb eredmény mégis az, hogy csak a kulturális fogyasztás, a kulturális cikkel rendelkezés és a kollégiumi lakhely van szignifikáns hatással a tanulói eredményességre, a hagyományosan fontosnak tartott változóknál nem mutatható ki szignifikáns hatás.

Az utolsó, összegző fejezet ismerteti a szerző által végzett, koordinált kutatások eredményeit, összefüggéseket tár fel a keleti határ menti területek peremhelyzetben élő tanulóival és a határon túli magyar tanulókkal kapcsolatban a reprodukciós, valamint a társadalmitőke-elmélet összehasonlító elemzésének felhasználása révén. A kötet szerzője mindvégig különös problémaérzékenységről tesz tanúbizonyságot, elemzési módszerei korszerűek, a forrásokat, adatokat a szerző szakszerűen, a nevelésszociológiai paradigmát figyelembe véve használja fel.

A kötet különös értéke, hogy három ország oktatáspolitikai és oktatásrendszerbeli különbségeit szem előtt tartva elemzi és értékeli a tőkeforrásokat, sajátos perspektívából rajzolva képet magáról a társadalomról is, mely az illető oktatási rendszert fenntartja. A két határon túli terület az elemzés tanúságai szerint legalább annyi dimenzióban eltér egymástól és az anyaországtól, mint amennyiben hasonlít hozzá.

A könyv tanulmányozása nem csak oktatásszociológusok, kutatók számára nyújthat érdekes információkat, hanem a gyakorló pedagógusokat is megerősítheti abban a hitükben, hogy az iskola, amelyet teremtenek és fenntartanak, a különböző szintű társas kapcsolatok, amelyeknek a kialakulásánál maguk is jelen vannak, esetenként bábáskodnak fölöttük, meghatározózzák diákjaik további életpályáját, életminőségét, vagyis az iskolai térben kialakuló sajátos kapcsolati hálónak köszönhetően az iskola képes csökkenteni a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Bordás Andrea

DE, Humán Tudományok Doktori Iskola

Kísérlet egy új elmélet meghonosítására

Pusztai Gabriella: A társadalmi tőke és az iskola

Pusztai Gabriella egy új paradigmát, az úgynevezett társadalmi tőke-elméletet szeretné a magyar oktatásszociológiába integrálni, ezzel kíván hozzájárulni neveléstudományi diszciplínánk gazdagításához. A könyv elolvasása után mindjárt két kérdés is felmerülhet bennünk: miért ez a könyv címe, illetve megfelelő-e a cím?

Az első kérdésre meglehetősen egyszerű a válasz: Pusztai szembeszáll azzal a nevelés- és oktatásszociológiában igen elterjedt vélekedéssel, hogy a tanulók iskolai sikerességének, sikertelenségének oka egyszerűen csak a család kulturális tőkéjével, a szülők foglalkozásával, valamint iskolai végzettségével magyarázható. Vagyis azzal a rendkívül determinisztikus és szociologista felfogással, hogy a diákok iskolai eredményessége, illetve a foglalkozási struktúrában betöltendő helye már születésükkor, sőt születésük előtt eldőlt. Ezen elmélet kutatóinak Pierre Bourdieu (1978) társadalmi egyenlőtlenségi reprodukciós elmélete a fő hivatkozási pont. Pusztai jelen írásával ezen – igen egyoldalú – teóriával vitatkozik, miközben igyekszik a magyarázó változók közé behozni a társadalmi tőke-elméletet – ami sikerül is neki. Tehát az első kérdésre – vagyis hogy miért ez a könyv címe – egyszerű és logikus választ lehet adni.

A második kérdést – vajon elég kifejező-e a cím – már nehezebb ilyen egyértelműen megválaszolni. Ha a könyv szerkezetét figyelmesebben megvizsgáljuk, észrevehetjük, hogy a kötet elsősorban nem az első terminusról, vagyis a „társadalmi tőkéről”, hanem sokkal inkább a második kifejezésről: az „iskoláról” referál. A szerkezeti felépítést alapul véve a mű jelentős része, körülbelül az első fele (140 oldal) a társadalmi tőkéről már összegyűjtött elméleteket összegzi, illetve a nevelés- és oktatásszociológiában „bevett” – Pusztai által szellemesen kanonizált tőkeforrás(ok)nak nevezett – családi és kulturális tőkéről, a

területi előnyökről-hátrányokról, valamint az iskolák társadalmi kompozíciójáról értekezik. A könyv második fele szól a tudományunkba bevezetendő új paradigmáról, a Pusztai és kutatótársai, (lásd például: *Kozma és Pusztai*, 2006) által felhalmozott új tudományos tudásról. Általánosítva és leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a tudományos írásmű szerkezeti felépítését tekintve 1/3-ának kell a már kanonizált tudományos tudást (*Németh*, 2008, 4.) és 2/3-nak az új kutatási eredményeket bemutatnia. Úgy tűnik, Pusztai kötetének tartalmilag legnagyobb része inkább a már „bevett elméletek” felsorolására, bemutatására és értelmezésére törekszik, csak a kisebbik hányada – amely egyébként intellektuális és tudományos szempontból a kötet legértékesebb része – számol be az új kutatási és tudományos eredményekről. Ezen a ponton azt kell mondani, hogy Pusztainak nem sikerült megtalálnia az ideális egyensúlyt a már kanonizált tudásformák és az új tudományos ismeretanyag eloszlása, szétbontása között. Emiatt az egyensúlyi probléma miatt lehet azt mondani, hogy a szerző által választott cím nem teljesen pontosan fejezi ki a kötet tartalmát, ezért talán szerencsésebb lett volna a címben szereplő kifejezések sorrendjének megfordításával az *Az iskola és a társadalmi tőke* címet választani.

A könyv legértékesebb része a második felében található, azon belül is a kötet kvintesszenciáját a *Rejtőzködő erőforrások* című fejezet nyújtja. Ez a szerkezeti egység tulajdonképpen Pusztai felekezeti iskolákban végzett társadalmi tőke-kutató-

sának legjobb ismertetése. A fejezet erőssége a szerző elméletalkotó képességéről tanúskodik, valamint arról, hogy hogyan is lehetséges az empirikus adatok özőnéből összefüggő, koherens teóriát létrehozni. Ezt hangsúlyozza az a tény is, amikor Pusztai a szülői törődés szerepét vizsgálja a diákok sikerességének fényében, és ezekben hoz létre domináns, tipikus kategóriákat. A szülői típusok a következők: a korlátozó, amelynek célja, hogy a tanulásra és a családi normák fenntartására nézve veszélyes faktorokat a lehető legkisebbre csökkentse. A konzultáló típus, amely az előbbi tiltásokkal nem él annyira erőteljesen, elsősorban a tanárokkal tart fenn szoros kapcsolatokat, mintegy a gyermek érdekében. A beszélgető típus, amely egy demokratikusabb szülői attitűdnek is nevezhető, amely a tanári kar mellett a tanulóval is igyekszik a tanulmányi előmenetel érdekében konzultálni – talán ezt nevezhetjük az előbbi egy válfajának is; a munkába bevonó leginkább nem a kommunikációra épít, hanem a szociális tanulásra és a mintaátadásra; végül az összefogó típus nemcsak a tanuló és a diák erőterében mozog, hanem igyekszik a szülőtársakkal is jó kapcsolatot ápolni.

Ezen szülői kategóriákat olvasva felidéződik Basil Bernstein (1975) nyelvi szocializációs elmélete. Pusztai látens módon vitatkozik Bernsteinnel. Itt külön ki kell emelni, hogy látens módon, hiszen ebben a részben nincs (miképp másutt sincs) megemlítve Bernstein elmélete. Mégis, ha összehasonlítjuk a két teóriát, azt mondhatjuk, hogy mindkettő a család mikroklímáját és annak hatását vizsgálja a gyermek oktathatóságának szempontjából. Igaz, Bernstein elsősorban a nyelvi szocializációra koncentrált, ennek ellenére ő is a szülői, családi szereprendszerekből hozza létre elméletét – mégis ellentétes eredményekhez, következtetésekhez vezetnek a kutatások. Bernstein szerint az oktathatóság és a nevelés szempontjából eredményesebbek, szerencsésebbek a személyi orientációjú családok, vagyis akik „demokratikusabban”, „megengedőbb módon”, kevésbé fegyelmezve nevelik gyermekei-

ket. Ez a tendencia, úgy tűnik, nem érvényes a Pusztai által vizsgált hazai felekezeti iskolák szülői attitűdjeit tekintve. Pusztai szerint „a felekezeti iskolás szülőkör mindenütt többé-kevésbé nagyobb hangsúlyt helyez a családi normákkal valószínűleg ellentétes felfogásra készítő és a tanulmányi munkától elvonó tevékenységek limitálására” (145.). Vagyis a jelen kutatás fényében úgy tűnik, egy „autoriterebb”, megóvóbb, jobban fegyelmező, nagyobb kontrollra törekvő szülői magatartás is hozzájárulhat az iskolai sikerességhez. Ráadásul Pusztai vizsgálatai alapján az a kép bontakozik ki előttünk, hogy bár a középiskolában ez a szülői attitűd statisztikailag kevésbé kimutatható – a korábban korlátozó típus önállósítóná válik –, de mégsem tűnik el, inkább átalakul. A külső kontroll fokozatosan internalizálódik, és mintegy belsővé transzformálódik át, amit a vallásosság még elő is segít, illetve sok esetben egy másik intézmény veszi át ezt a funkciót: a felekezeti iskola.

Ennek fényében felvetődik a kérdés, hogy mennyire sikerült Pusztainak újítást exportálni a már meglévő nevelés- és oktatásszociológiai kutatások közé ezen kategorizáció szempontjából, – hiszen ebben a részben már egy meglévő elmélet lett újrarendelve, a családi háttérből fakadó erőforrások elmélete – igaz, új eredményekkel. Újakkal, mert a mainstream angolszász kutatások mellett érvelnek, hogy a családi és iskolai élet egészségesebb, sikeresebb működéséhez hozzájárul a nagyfokú és involváló demokratizmus, valamint igyekeznek a „tekintélyelvűbb” nevelés ellen érveket felhozni (Bernstein, 1975). Így ellentmondásos kép bontakozik ki, hiszen egyben újítani is sikerült, de mindezt a régi elmélet, a család determináló hatásának mezőjében, amit Pusztai valószínűleg igyekezett elkerülni, hiszen egész könyve érvek sorozata a társadalmi-tőke-elméletek erősebb figyelembevételére és nagyobb magyarázó erejére mellett a neveléstudomány területén.

A mű hátsó borítóján Hrubos Ildikó és Tomka Miklós méltató szavai olvashatóak

Pusztai új könyvéről. A magyar tudományos közösség két elismert tagja elsősorban az új perspektívát, vagyis a társadalmi tőke elméletének novumát ismeri el. Az új tudományos eredménynek szakmai-tudományos párbeszédközösségben való elismertségének és kanonizáltságának kapcsán egy érdekes tudományszociológiai kérdést tehetünk fel: hogyan lehetséges az, hogy egy új tudományos eredményt a szakmai közösség ilyen hamar kanonizál és érvényesnek tart? Robert Merton (2002, 46.) nagyon sok példát hoz fel a tudománytörténetből arra, hogy a tudományos közösség egy új, empirikusan alátámasztott eredményt milyen nehezen is fogad el. Vajon ez Pusztai esetében miért nem történt így? Hiszen itt is egy eleddig magyar nyelvterületen kevésbé ismert elméletről van szó. Azt most hagyjuk vizsgálatunk perspektíváján kívül, hogy a hazai neveléstudomány egyik meghatározó kutatója, oktatója Pusztai Gabriella, és azt is, hogy a kötet szakmai és tudományos szempontból megállja a helyét – amelyek egyébként szintén nagyon fontos szempontok. A kérdésre – a mű gyors recepciójára – a válasz abban a tényben rejthető, hogy a társadalmi tőke-elmélet már a „bevett elméletek” közé tartozik: olyan jeles kutatók publikáltak róla, mint Granovetter (1983), Bourdieu (1999) vagy Coleman (1988). Tehát jelen könyv már tudományosan elfogadott tudást hozza be a magyar nevelés- és oktatásszociológiába, s ezekkel jut új eredményekre. Amely természetesen nem kisebbíti a szerző érdemeit, hiszen a kutatások elvégzése és publikálása is nagy szakmai munkát, erőfeszítést kíván. Valószínűleg ez lehet a könyv gyors recepciójának magyarázata. A kötet ráadásul hazai körülmények között sem előzmény nélküli, hiszen már megjelentek olyan publikációk, amelyek a társadalmi tőke elméletét vizsgálták a neveléstudomány területén, így például Gordos (2000) írása, de Pusztai az első, aki könyvvé formálta azt, és kísérletet tett az eddigi elméletek rendszerezésére, valamint ezen a területen végzett, több évnyi időtartamot átfogó kutatásait is közreadta.

Pusztai empirikus kutatásai értelmezéshez többváltozós elemzési technikákat is alkalmaz: elsősorban adatredukciós módszert, faktorelemzést és magyarázó modellként lineáris regresszióanalízist. Más empirikus kutatásokat is olvasva a recenzensnek az a véleménye, mintha a statisztikai elemzések funkciója gyakran kimerülne leíró jellegükben, és hiányozna magyarázó funkciójuk, amire eredetileg ki lettek találva. Pusztai kutatásában hasonlóképpen a statisztikai elemzéseknél inkább a leíró, nem pedig a magyarázó jelleg domborodik ki.

Végezetül meg kell említeni, hogy az olvasók helyzetét megkönnyíthették volna a könyv szerkesztői, ha az ábrákat és grafikonokat nem fekete-fehér színekkel vagy ezek keverékével teszik közzé, mert az egymásra nagyon hasonló színárnyalatok megkülönböztetése igen nagy erőfeszítést kíván.

Pusztai könyvével arra tesz kísérletet, hogy a hazai neveléstudományban már olyan jól bejáratott reprodukciós elméletet finomítsa, valamint hogy kiszélesítse a nevelés- és oktatásszociológia horizontját egy új tudományos paradigmával. Ehhez a hazai neveléstudományi kutatásokban és vizsgálatokban kevésbé bejáratott társadalmi tőke-elméletet használja fel. A recenzens szerint ebben az új szemléletmódban található a kötet legnagyobb értéke. Elmarasztalható viszont abban, hogy az új perspektívából fakadó előnyöket nem használja ki teljes mértékben: könyvében még túl vannak pozicionálva a korábbi oktatásszociológiai elméletek. Pusztai műve alkalmas arra, hogy a hazai felsőoktatásban tankönyvvé váljon – nem a szó didaktikai értelmében, hiszen nem tankönyvként lett megírva. Legfőképpen azért, mert a könyv első részében jól összegzi és rendszerezi az eddig a társadalmi tőke és az oktatás világáról felhalmozódott tudományos tudásanyagot. A könyv második fele, amely bemutatja Pusztai empirikus kutatásait a társadalmi tőke területén, további kutatások alapjául szolgálhat.

Irodalom

Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. 393–431.

Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bourdieu, P. (é. n.): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (1999, szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 156–178.

Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. 95–120.

Kozma Tamás – Pusztai Gabriella (2006): Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.):

Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Műszaki Kiadó, Budapest. 423–453.

Gordos Ágnes (2000): A kulturális és a társadalmi tőke szerepe az általános iskolás cigány gyermekek iskolai előmenetelében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 93–101.

Granovetter, M. (1983): The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, 1. 201–233.

Merton, R. (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris Kiadó, Budapest.

Német András (2008): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. *Iskolakultúra*, 9–10. 3–11.

Darvai Tibor

PTE, BTK, „Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Erdős Lajos mesei világa és meséi

Néhány évvel ezelőtt jelent meg a magyar nyelvű folklórirodalom egyik legfontosabbnak mondható tanulmánykötete. Görög-Karády Veronika (2006) munkája, az Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete különösen azért volt fontos, mert viszonylag kis számban jelennek meg olyan remekművek magyar nyelven, melyek teoretikus pozíciókat is jelölnek, miközben az orális hagyomány valamely műfajának, tematikájának, motívumának szentelnek monográfiát.

Először a szövegcsoporthoz tartozik a közelmúltból Küllös Imola, Kovalcsik Katalin, korábban többek között Nagy Olga, Szapu Magda, Bari Károly, Csenki Sándor néhány munkája, gyűjteményeik bevezető tanulmányai. És ily módon ismerttünk meg olyan nagyszerű, egyedi-közösségi mesevilágokat, beás, oláh, romungró mesélőket, mint amilyen Ámi Lajos, Berkli János, Babos István vagy épp Rostás Mihály.

Görög-Karády Veronika munkái azért is izgalmasak számunkra, mert a korszerű teoretikus pozíción túl egy viszonylag komplexnek mondható szövegmegközelítési mód jellemzi őket. Azaz: a szerző pozícióját általában és alapvetően a narrativitás észlelése jellemzi. Ez az attitűd érhető tetten frissen megjelent munkáján is.

A könyv az etnográfiaiban ismert mese-mondó, Erdős Lajos élettörténetét, elme-

sélt történeteit rögzíti. De nem csupán meséket olvasunk: Görög-Karády pszichoanalitikus módszerekkel tárja fel a mese-mondó személyiségét, a hőseivel és a hősei élethelyzeteivel való azonosulást, azt a pozíciót, ahonnan a mesemondó elbeszéli történetét. Nem feledkezik meg mindeközben etnográfusi mivoltáról sem. A mesemondás konkrét helyzetét – ahol és ahogyan elhangzik/elhangzott a szöveg –, azaz a mesélés szituációját minden esetben feltárja. Ez a kontextus hozzájárul aztán ahhoz, hogy a szövegek hozzáférhetővé (és ne csupán elolvashatóvá) váljanak. Az etnográfus-gyűjtő a szövegek tipológiai vizsgálatát is minden esetben elvégzi: jelöli a szövegek mesekatalógusban elfoglalt helyét, tisztázza a mesetípusokat, azoknak komparatív vizsgálatát is elvégzi – leginkább az eltéréseket, motívum-elváltatásokat jelzi, elemzi. A mesék – s talán ez

lehetne a komplex vizsgálat utolsó támpillére – morfológiai elemzését is megteszi a kötet primer szövegek köré épített nyitó és záró tanulmánya.

Az Erdős Lajos-könyv ennek a fentebb vázolt alkotói-kutatói alaposságnak és széles látókörnek a nagyszerű példája. A könyv felkínálja magát egyfajta lineáris olvasásra éppúgy, mint arra, hogy belőle szemelvényeket olvassunk. A két nagyfejezet közül az első az etnográfus tanulmánya, míg második egysége a gyűjtött mesék szövegű közlése. (Az átírás – a fonémajelölések esetében – nem a tudományos lejegyzésben kerül közlésre, ami ez esetben inkább szolgálja az olvashatóságot, hozzáférhetőséget, semmint hogy a gyűjtés értékéből vonna le.)

A folkloristák egymás közötti viszonyrendszerének személyes és meghitt anekdotája teszi otthonossá a könyvet az olvasó számára már az első lapoktól kezdődően. A rövid egységek ezt követően bemutatják a gyűjtés helyét, Tyukodot, annak sajátosságait, azt a környezetet, mely körülvette és veszi máig az ott élő mesélő Erdős Lajost. Teoretikus-elméleti biztosságot mutat Erdős személyiségrajza. A magyar folklórirodalomban a gyűjtő-lejegyző néhol lemarad a teoretikus mögött, és miközben üdvözljük az értékes szövegközléseket, kesergünk azon, hogy a szövegek kevésbé szólítódnak meg az elemzések során. Ezért is üdvözlendő az a történetű artikulált self, amely az Erdős Lajos-képet nem statikusan, fényképszerűen rögzíti, hanem egyszerre dolgozik autobiografikus elemekkel, a mesék szövegével és a külső megfigyelő tapasztalásával. Ily módon a bevezető tanulmány a

következő hangsúlyos egységekre épül: a mesélő élete, a mesemondó és Erdős Lajos mesekincse. Ennek terjedelmesebb ismeretetésére a recenzióban nem kívánok kitérni, különösen azért nem, mert a tanulmány másodközlése a 2006-os kötetben megjelent azonos című tanulmánynak, s annak recepciójában megtették ezt mások (többek között: *Forray, 2007; Küllös, 2008*)

Erdős Lajos meséi azok, amelyekről eddig a legkevesebb szót ejtettünk, miközben a könyvnek ez az alapja és centruma is – ha úgy tetszik: célja és oka egyaránt. A bevezető, összefoglaló tanulmányt követően ez a majdnem két tucat, különböző műfajú mese a könyv legterjedelmesebb egysége. A mesék nem tematikusan rendezettek, az elmesélés – pontosabban a lejegyzés – ideje szerint csoportosítja ezeket a szerző. Ez több szempontból is izgalmas lehet a számunkra. Egyrészt az 1956-os és 1961-es lejegyzések nem Görög-Karády Veronika, hanem Kovács Ágnes nevéhez kötődnek. Ő az, aki felhívja a figyelmet a tyukodi mesekincsre (erre egyébként a személyes motivációk között szerzőnk is hivatkozik), mely

Sokfedelű könyv az, amelyet Görög-Karády Veronika 2009-ben közreadott. Nagyszerű meséskönyv, amely mesekedvelők, szép történetekre vágyók számára tartogat izgalmat: olyan meséket, melyekkel eddig nemigen találkozhattak; és szakkönyv, amely a folklórirodalom korpuszát gazdagítja nem csupán romungró mesék gyűjtésével és lejegyzésével, hanem metodológiai és elméleti megfontolásokkal is.

így a magyarországi mesekutatások hangsúlyos terepévé válik. Azaz feltárul az olvasó előtt egyfajta dinamikája az etnográfiai irodalom alakulástörténetének: személyes-szakmai kapcsolatok olyan hálójának egy kis részlete, melyen fennakadnak az olyan kincsek, mint Erdős Lajos meséi. A kötetben olyan meséket is találunk, melyeket Erdős több alkalommal mondott el. Köztük a *Körtefa Jánost* vagy a *Borszem Jankót*, melyek szövegváltozatain keresztül megmutatkoznak a temporalitásból adódó különbségek. Ezeket a különb-

ségeket a kötet zárófejezete magyarázza. A könyv rövid, utolsó egységében végigviszi a lejegyző a szövegváltozatok személyesnek vélt háttérét, ahol az elemzések során a mesei figurák személyiségjegyeinek pszichonaltikus vizsgálata a mesélővel kerül viszonyba, így mozdulunk el attól a pozíciótól, amely a népköltészeti szövegekre vonatkozó iskolás tudásunkat helyben hagyja, és megértjük a mesekincs közösségiségében az egyedi történetalakítás fontosságát. Ez a felülrás, a szövegváltozatokkal való játék lehetőségének folytonos felkínálása legfőbb értékei között szerepel ennek a munkának.

A könyvnek értéke, hogy a kapcsolódó felhasznált irodalom a magyarországi cigány népmese gyűjtések széles bibliográ-

fiája, amely alapot biztosít kutatóknak, pedagógusoknak, egyetemi hallgatóknak egyaránt.

Végül: sokfedelű könyv az, amelyet Görög-Karády Veronika 2009-ben közreadott. Nagyszerű meséskönyv, amely mesekedvelők, szép történetekre vágyók számára tartogat izgalmat: olyan meséket, melyekkel eddig nemigen találkozhattak; és szakönyv, amely a folklórirodalom korpuszát gazdagítja nem csupán romungró mesék gyűjtésével és lejegyzésével, hanem metológiai és elméleti megfontolásokkal is.

Görög-Karády Veronika (2009): *Erdős Lajos mesei világa és meséi*. L'Harmattan, Budapest.

Irodalom

Görög-Karády Veronika (2006): *Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete*. L'Harmattan, Budapest, 2006.

Forray R. Katalin (2007): *Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete*. *Iskolakultúra Online*, október 29. http://www.iskolakultura.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=74;

Küllös Imola (2008): Görög-Karády Veronika: *Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete*. *Magyar Tudomány*, 3. 370.

Beck Zoltán

PTE, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

Kis könyv a felelősségről

Egyre több és egyre durvább fiatalok által elkövetett agresszív megnyilvánulásokról értesülhetünk a médiából. Ezzel a problémakörrel foglalkozik a budapesti Mérei Ferenc Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet által megjelentett tanulmánykötet.

A kutatást Mayer József és Sárk Zoltán irányította. A szerzők a kötetben igen sok oldalról közelítik meg és próbálják feltárni a gyermekkori és az iskolai agresszió kérdéskörét. A könyv egy nagymintás kutatásra épül, mely kiterjed Budapest minden kerületére. A survey módszerrel készült vizsgálat általános iskolai tanulókra és iskolaigazgatókra irányuló adatait egy pedagógusokkal készült fókuszcsoporthoz beszélgetés egészíti ki. A nagymintás vizsgálatot a szerzők igen alaposan előkészítették, a kérdőívekben található kérdések, megállapítások segítségével igen sokrétűen és több oldalról közelít-

tették meg a problémát. A tanulmány segítségével a tudományos alapokkal kevésbé rendelkező érdeklődők is képet kapnak a fiatalok agressziós magatartás kialakulásának lehetséges okairól, annak összetevőiről, problémaköréről. A gondosan válogatott bibliográfia, gazdag jegyzetanyag, a legfrissebb szakirodalom különböző elméleteire vonatkozó hivatkozások megfontolt tudományos problémaérzékenységre vallanak, és segítséget nyújtanak további vizsgálatok folytatásához.

A bevezető „sohasem volt aranykor” fejezetében a szerzők először szemezgetnek a huszadik századi magyar és egyetemes

irodalomból „az iskola működésének nélkülözhetetlen tartozékáról”, a gyermekkori és iskolai agresszióról. Itt Karinthy Frigyes, Molnár Ferenc, Kosztolányi Dezső és Ottlik Géza műveit idézik fel a szerzők.

A bevezető részben olvashatunk a „mediatizált agresszió”-ról is. Itt a médiában (folyóiratok, napilapok, konferenciák, televízió) megjelenő jelentősebb híreket, nyilatkozatokat gyűjtik ki a teljesség igénye nélkül.

Ugyancsak a bevezetésben ismertetik a szerzők a kutatás körülményeit, mintavételi eljárásukat, a kutatás tapasztalatait. A kutatásban 108 intézmény (150 intézménynek küldték ki a kérdőívet), 2078 diák vett részt. A tanulók válaszadási aktivitása jó volt, ami sajnos az intézményvezetők esetében kevésbé volt elmondható (11 kitöltött kérdőív).

A kötet további fejezeteiben a kutatási eredményekről, tapasztalatokról esik szó. Először az intézményvezetői kérdőíveket elemzik a szerzők. Az igen alacsony válaszadási aktivitás miatt talán nem volt célszerű a kutatóknak százalékos arányokat felállítaniuk. Az eredmények ebben az esetben csak tendencia-jellegűek lehetnek, reliabilitása alacsony. Ezt a kutatók nagyon találékonyan egyéb statisztikai adatokkal helyettesítették, egészítették ki (például ORFK-, BRFK-adatok), továbbá egyéb hiteles forrásokat használtak a mintába bevont intézmények környezetének jellemzésére.

A következőkben a konfliktusok forrásait és összetevőit veszik számba. A vizsgálati eredményekből a szerzők különböző következtetéseket vontak le arra vonatkoztatva, hogy milyen családi mikromilő, szocializációs környezet determinálja a tanulók konfliktuskereső magatartását, amit az iskolának sokszor igen nehéz ellensúlyoznia. Elemzik a problémás magatartású tanulók tanulási motivációit, tanulói státusát, és keresik az okokat ahhoz, hogy mi generálhatja az iskolai kudarcokat és konfliktushelyzeteket, amelyek a szereplők (pedagógus, tanuló, szülő) között tapasztalhatók.

A továbbiakban a kutatás körülményeit és a tapasztalatokat tárják elénk, majd prezentálják a vizsgálati eredményt. Az eredmény nem csak a szakemberek, de a laikusok számára is informatív, olvasható, érthető. A levont következtetések mellett tanácsokat, ötleteket is adnak az olvasónak az adott probléma kezelésére. A diákok válaszait, a problémaköröket sok esetben kerületekre lebontva is elemzik, ezzel kiemelve az adott környezetre jellemző tanulói magatartást, attitűdöt. A kutatás kiterjed a tanulók problémás magatartásformáinak gyakoriságára és annak időbeli változására. Olvashatunk arról, hogy melyek azok az okok, amelyek leginkább veszekedésekhez, verekedésekhez vezetnek, és ezek levezetése (története) milyen helyszínen, hol valósul meg. Vizsgálják azt a témát, hogy kik és milyen arányban, mélységben foglalkoznak a problémás tanulókkal, továbbá azzal a kérdéssel is, hogy az intézmények milyen intézkedéseket tesznek az iskolai agresszió megakadályozására, elkerülésére. A szerzők az iskolákban alkalmazott különböző intézkedéseket tényszerűen vázolják föl, mutatják be az olvasónak az alkalmazott eljárásokat. A kutatás arra is kiterjed, hogy a diákok kihez fordulnak leginkább bizalommal problémáikkal. A kötetben olvashatunk még a fiatalok szabadidő-eltöltési módjairól és azok gyakoriságáról.

A szerzők az óvodai agressziót is górcső alá veszik. Ebben a fejezetben „az óvodákra is kiterjesztett kutatás során interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések készültek óvodavezetőkkel, óvónőkkel”. A fejezet az óvodai agresszív viselkedés jellemzőire, okaira és lehetséges kezelésükre hívja fel az olvasó figyelmét.

A tanulmánykötet utolsó fejezetében az intézményvezetők számára készült kérdőíves vizsgálatot kiegészítő interjúk, beszélgetések tapasztalatai, elemzései olvashatók. A szerzők célja a fejezetben az, hogy „a beszélgetések rávilágítsanak azokra a területekre, amelyek során azonosítani lehetett a különböző problémákat, konfliktusokat”.

A fejezet kiemelten hasznos, mert az érintett szakemberek által támogatott információkat, javaslatokat tartalmaz a probléma kezeléséhez, melyeket csokorba gyűjtve tár az olvasó elé.

A kötet mellékletében megtalálható a vizsgálati eszköz is, melyet a kutatók segítségül szántak az olvasóknak és a probléma iránt érdeklődő szakembereknek.

Mayer József, Nádori Judit és Vigh Sára (2009): *Kis könyv a felelősségről. Adalékok az iskolai agresszió természetrajzához*. Mérei Ferenc Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.

Rucska Andrea

Miskolci Városi Pedagógiai Intézet

Hogyan elemezzünk mozgóképet?

Kovács András Bálint kötete egyfajta vademecum: hasonlóan vezet be a filmelemzés-írás metodológiájába, mint Umberto Eco kötete, a Hogyan írjunk szakdolgozatot? a szakdolgozatírásába.

A Palatinus Kiadó filmtudományi sorozatának legújabb darabja Kovács András Bálint *Mozgóképelemzés* című kötete. A könyv szerkezetét, tartalmát és felhozott példáit a szerző, az ELTE Filmtudományi Tanszékének oktatója és vezetője, filmelemző kurzusain szerzett sokéves tapasztalat során alakította ki, saját bevallása szerint elsősorban abból a célból, hogy a mozgókép- és médiaismeret tanárok számára a közoktatásban, valamint film- és médiaszakos diákok számára az egyetemen eszközökkel és konkrét példákkal szolgáljon mozgóképes szövegek elemzéséhez. A *Mozgóképelemzés* azonban nem kifejezetten tankönyv és nem is tanári kézikönyv, és talán ebben a műfajválasztásban ragadható meg valódi ambíciója. Olyan általános esztétikai és pedagógiai indítást sejtet, amely szerencsés esetben nem korlátozódik az intézményes oktatás területére: filmet nézni tanít, hangsúlyozva az ehhez kapcsolódó élmények, gondolatok kommunikálásának lehetőségeit és személyes-társadalmi fontosságát.

„A filmek hatáselemeinek nagy része észrevétlenül, tudattalanul hat. Egyszer csak eszünkbe jut valami egy jelenet nézésekor, és nem tudjuk, miért pont erre gondolunk. E könyvecske segíthet abban, hogy megtanuljunk filmet nézni. Rámutatva azokra az apró részletekre, amelyekből

a kifejezés felépül, és amelyeket szinte észre sem veszünk. Ahhoz szeretnék itt hozzájárulni, hogy azt a kérdést: »miért ez és ez jutott eszembe?«, »miért lett ilyen és ilyen a hangulatom?« minél jobban meg tudjuk közelíteni a filmes kifejezőeszközök oldaláról is. A műalkotásokról és általában az elénk táruló világról való esztétikai beszélgetésnek a legfőbb értelme, hogy szubjektívnek tűnő élményeinket meg tudjuk osztani egymással, azaz hogy megtaláljuk élményeink közös forrásait.”

A könyv első fejezete az elemzés és értelmezés fogalmait írja körül közérthetően, de bejáratott művészetelméleti és kognitív pszichológiai érvek sorfala előtt definiálva a mű-befogadó-befogadás viszony elemeit. Kiemeli a műalkotások többértelműségét, ami a befogadás folyamatának alapvető meghatározatlanságából származik, illetve a műalkotásoknak abból a sajátos ismeretelméleti státusából, hogy struktúrájuknál fogva üzenetek látszanak, valójában azonban csak üzenetek forrásai. A műalkotás ennek megfelelően hatás-komplexum, „a műelemzés és általában az esztétikai elemzés célja ebből kiindulva a hatás magyarázata”. A *Mozgóképelemzés* terminológiájában is következetesen érvényre juttatja „hatásközpontúságát”, kerüli például a „formanyelv” elnevezést, és a befogadás oldaláról világítja meg a koherencia és kánonképzés témáit is. Ami

a kötet recepció- és interpretációelméleti álláspontját illeti, talán legmarkánsabban olyan kérdések és válaszok kerülnek elő (a mű nyitottsága, vannak-e rossz interpretációk, melyek ezek ismérvei), amelyek elsősorban Umberto Eco nevéhez köthetők. Az elméleti kérdésekkel a szűk szakmai rétegnél szélesebb közönséget meg-

szólító Eco talán írásmintának is tekinthető, Kovács András Bálint kötete is egyfajta vademe-cum, hasonlóan vezet be a filmelemzésírás metodológiájába, mint a *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* a szakdolgozatírásába.

Az elméleti felvezetés után jut el az olvasó magához a „rendszerhez”, és igyekszik átlátni, használhatóbb lesz-e ez a könyv filmelemzés órákon. Míg a *Bíró Yvette* nem kifejezetten oktatási célokra szánt klasszikusánál vagy Szabó Gábor operatőr néhány éve megjelent, szintén kiváló *Filmes Könyvé*nél. A *Mozgóképelemzés* nem okoz csalódást. Amint Kovács András Bálint korábbi, szintén e kiadónál megjelent műve, *A modern film irányzatai* is nagy rendszertani intelligenciáról tett tanúbizonyságot, ez a kötet is – bár előzményei miatt nyilvánvalóan sokkal korlátozottabb eredetiséggel – határozottan és érzékkel csoportosítja a filmi hatást érintő elemzési szempontokat.

A mozgóképet alapvetően két elemzési tartományra osztja audiovizuális és narratív megformáltsága szerint. Az audiovizu-

ális rendszer pedig tovább akusztikus rendszere (beszéd, zene, zörej), illetve a mozgóképi jelentésképzés szempontjából domináns vizuális rendszerre (keret, kompozíció, plán, képosztás, szín, dinamika, szemszög) tagolódik – hasonlóan a könyvhöz, amelynek fejezet- és alfejezetcímei tükrözik a fenti felosztást. A narratív rend-

szert az a piramisforma struktúrát foglalja magába, ami a beállításoktól a jelenetekre, szituációkon és felvonásokon át filmelbeszélésig vezet. Itt kerülnek szóba a dramaturgiai jellemzők, majd külön fejezetben a rendezés és a színészi játék.

Míg *Bíró Yvette* *A hetedik művészetben* a film formális összetettségével kapcsolatban elsősorban zenei analógiával élt, és a „polifónia” esztétikai élvezetét kívánta közvetíteni („A film formanyelvének komplexitása mindig is soknemű eszköz egybehangelését jelentette.”), a *Mozgóképelemzés* erőteljesen vizuális-rationális: az összefüggések átláthatóságára koncentrált, utakat vág a komplexitásba, térképet vagy útvonaltervet

kíván adni olvasójának. (Az *Ecónál* is előforduló úthálózat-befogadásmodellel is találkozunk: „A művek motívumszerkezetét inkább hasonlíthatjuk egy olyan úthálózathoz, amelyben vannak nagyobb és kisebb csomópontok, vannak átvezető utak és vannak zsákutcák.” [31.]

„A filmek hatáselemeinek nagy része észrevétlenül, tudattalanul hat. Egyszer csak eszünkbe jut valami egy jelenet nézésekor, és nem tudjuk, miért pont erre gondolunk. E könyvecske segíthet abban, hogy megtanuljunk filmet nézni. Rámutatva azokra az apró részletekre, amelyekből a kifejezés felépül, és amelyeket szinte észre sem veszünk. Ahhoz szeretnék itt hozzájárulni, hogy azt a kérdést: »miért ez és ez jutott eszembe?«, »miért lett ilyen és ilyen a hangulatom?« minél jobban meg tudjuk közelíteni a filmes kifejezőeszközök oldaláról is. A műalkotásokról és általában az élénk táruló világról való esztétikai beszélgetésnek a legfőbb értelme, hogy szubjektívnek tűnő élményeinket meg tudjuk osztani egymással, azaz, hogy megtaláljuk élményeink közös forrásait.”

A mozgóképi hatáselemek maradéktalan rendszerbe foglalása a hatás sokrétősége miatt azonban lehetetlen vállalkozás: az, hogy egyik rendszer jobb-e a másikinál, csak praktikus szempontok alapján dönthető el. Vagyis az elemzési szempontok kialakítását a teljességre törekvés mellett az határozza meg, mit tartunk leginkább lényegesnek, mit kívánunk leginkább hangsúlyozni. A hagyományos formanyelvi megközelítés szintén kétosztatú felosztást kínál: megkülönbözteti a kép megalakításának ('mise-en-scène') területét (ami az itt bemutatott könyvben a vizuális rendszernek felel meg) a képek összekapcsolásának, a film beállításokra való tagolásának ('découpage') sajátosságaitól. A hang hatáselemeit pedig általában „a párhuzamos montázs” metafora révén a montázs után, de lényegében rendszeridegenként tárgyalja. Ez a csoportosítás és az ezen a szemléleten alapuló kritikai gyakorlat kiemelt jelentőséggel általában vagy a filmképet, vagy a montázst ruhazza fel, de nem szentel feltétlenül különös figyelmet az elbeszélés szempontjainak.

A *Mozgóképelemzés* ehhez képest jobban illeszkedik a kortárs filmfogyasztás sajátosságaihoz: egyrészt integrálja a filmi jelentésképzésben történetileg egyre fontosabb és árnyaltabb szerepet kapó hangot (audiovizuális rendszer), másrészt mivel a mozgóképek legnagyobb részét narratív filmek teszik ki, a filmelbeszélés elemzésére fókuszál – teljes összhangban egyébként a két-három évtizede mérvadó külföldi, főleg angolszász szakirodalommal. (A vágásnak átkötő szerep jut az audiovizuális és a narratív rendszer között.) Az elbeszélésre irányuló figyelem azonban nem jelentheti a sajátosan filmi jegyek háttérbe szorítását. Magától értetődő és kiemelendő az itt megfogalmazódó igény, hogy az iskolában nagy múltra tekintő irodalmi elemzés kategóriái mellett a filmelbeszélés elemzésének a filmi kifejezés megértésén kell alapulnia.

„Megérteni, hogy egy kép miért tág és miért nem szűk, hogy miért található benne termélység, miért ilyen és nem olyan hanghatások vannak alatta, egy tárgy miért itt van elhelyezve és miért nem ott, a szereplő miért ül, áll vagy mozog, miért hosszúak vagy rövidek a snittek stb., a filmek elemzésének és megértésének lényegét jelentik.” (9.)

Az *elbeszélés elemzése* című fejezet ezért – mondhatnánk – a kötet dramaturgiai tetőpontja, filmnarratológiai összegzés. Jól ismert fogalmakat vezet fel (a történet és elbeszélés megkülönböztetése), majd kevésbé elterjedt, de a szerző korábbi munkáiból már ismert terminusokkal (epizód és fordulat) folytatja.

Miután felsorolja az elemzés lehetséges indítékait és fajtáit (leíró és problémamegoldó elemzés), két mintaelemzést ad közre befejezésül, demonstrálva az addig leírtak alkalmazhatóságát két végpont: egy „szórakoztató akciófilm” (Spike Lee: *A belső ember*) és egy „elvont művészfilm” (Michael Haneke: *A rejtély*) esetében. Az elemzések végére nemcsak az derül ki, hogy a könyv által megismertett fogalmak és elemzési technikák jól használhatók, hanem az is, hogy popkultúra és elitkultúra több ponton találkozhat: vagyis egy jó „szórakoztató akciófilmről” és egy jó „elvont művészfilmről” egyaránt lehet jó elemzést írni.

Kovács András Bálint kötetének külön érdeme, hogy bőséges és megfelelő minőségű képi illusztrációval támogatja meg a szöveget. A szerző pedagógiai érzéke és szakmai felkészültsége a *Mozgóképelemzést* a hazai filmes szakkönyvtermés hiányait kitöltő, forgatni érdemes és élvezettel olvasható darabjává teszik.

Kovács András Bálint (2009): *Mozgóképelemzés*. Palatinus, Budapest.

Szilvássy Orsolya

Szent István Egyetem, Pedagógiai Kar

Budaörsi pedagógusok a cigányságról

Budaörsi pedagógusok a cigányságról. „A Budaörsi Roma Önkormányzat tanár- és gyerektovábbképzése a toleranciáért” című program záródolgozatai címmel jelent meg egy olyan romológiai kötet a 2000-es évek közepén, amely nem került kereskedelmi forgalomba, nem vásárolható meg, s amely a pedagógus szakma képviselői és annak kutatói előtt nagyobbik részben ismeretlenül hever egy szekrényben meglapulva, miközben – igényességét és színvonalát tekintve – már réges-régen oktatási segédeszköznek kellene lennie a felsőoktatás pedagógusképzésében.

A Önkormányzat *Diszkrimináció-ellenes akciósorozat, helyi tolerancia erősítő kezdeményezés* című, 2004 és 2005 közötti PHARE-programon való részvételéből született, amelynek során a projekt szervezői és lebonyolítói, a tanév elejétől a tanév végéig, húsz délutánon keresztül tartó, akkreditált és hiánypótló romológiai képzést kínáltak fel a négy budaörsi általános iskola mintegy húsz pedagógusának, olyan neves előadókkal, mint Diósi Ágnes, Choli Daróczi József, Mester Zsuzsa, Noszkai Gábor, Prónai Csaba vagy Bódi Zsuzsa.

A program alapvető célkitűzése az volt, hogy a budaörsi pedagógusok számára olyan korszerű romológiai ismereteket adjon át, amelyek „lehetővé teszik az innovatív pedagógiai munkát, növelik a problémaérzékenységet, problémamegoldást, erősítik a családok és az intézmények közötti kapcsolatot” (Aranyosiné, 2009, 1.), amelynek a projekt megálmodói azért érezték szükségét, mert „a tanárok tanulmányaik során nem kaptak ehhez segítséget” (Aranyosiné, 2009, 1.), s mert a program általános célkitűzése az volt, hogy „a társadalmi szinten megmutatkozó, általános értelemben vett diszkrimináció, az előítéletes gondolkodás, különös tekintettel a romákat érintő diszkriminációra, csökkenjen”, amelynek érdekében „a projekt elsősorban a helyi többségi társadalmat célozta meg azért, hogy hosszútávon valós roma kép alakuljon ki benne, így

szolgálja” (Aranyosiné, 2009, 1.). Tulajdonképpen „a tanárok romológiai továbbképzésével, majd ezen tudásnak a legfogékonyabb korosztály, az általános iskolások, részére történő továbbításával hosszútávon kívántak a gondolkodás gyökereiben mély nyomokat hagyni” (Aranyosiné, 2009, 1.).

A program szervezői a képzés során nagy súlyt fektettek arra, „hogy a résztvevő pedagógusok ne csak az előadások passzív hallgatói legyenek, hanem lehetőségük legyen a hallottak innovatív feldolgozására, esetmegbeszélésekre, a már jól működő modellek személyes megtapasztalására” (Aranyosiné, 2009, 2.), s annak a tanfolyam előadásaira épülő oktatási segédanyagokra is, amellyel százakat céloztak meg, akiknek az érintett pedagógusok, „az erre a célra szervezett három napos képzés alkalmával, az erre a célra szerkesztett foglalkoztató füzet segítségével, továbbadták az ismereteket” (Aranyosiné, 2009, 1.).

A 2004 és 2005 során megvalósított kezdeményezés végül vizsgával zárult, amelynek keretében a programban résztvevő pedagógusok záródolgozatokat készítettek a cigánológia különböző területeiről, s amelynek színe-javátán *Budaörsi pedagógusok a cigányságról. „A Budaörsi Roma Önkormányzat tanár- és gyerektovábbképzése a toleranciáért” című program záródolgozatai* címmel adták ki. (A több száz oldalas kötet huszonegy pedagó-

gus tizenyolc publikációját tartalmazza, amelyek közül tizenöt írás önállóan készült, míg a három fennmaradó esszé párban alkotott munka.)

A szóban forgó könyv tematikája rendkívül gazdag. A ciganológia legfontosabb területeit dolgozza fel, illetve érinti, amennyiben tárgyalja a cigányság történetét 1945-ig, illetve 1945-től napjainkig, de külön írás szentel figyelmet a roma holokausztnak, a magyarországi romák nyelvi megoszlásának, a cigány etnikai csoportok viszonyainak, a hagyományos cigány mesterségeknek vagy a mesterségek múltjának és jelenének, illetve megemlíthetők azok a publikációk is, amelyek a cigányok tradicionalizmusával, hitvilágával vagy a roma irodalommal, cigány népzenevel, a filmek, képek és a romák kapcsolatával, a cigányság egészségügyi helyzetével, a roma gyerekek iskolai sikerességének problémáival vagy a roma diákok és a személyiségközpontú pedagógiák viszonylatával, az emberi jogokkal és a romák média-beli és politikai szerepével foglalkoznak.

A kötet – terjedelmi korlátokból adódóan – nem vállalkozhatott arra, hogy tudományos igényességgel, egy kutatástól elvárható mélységben dolgozzon fel minden, a cigánysággal kapcsolatos társadalmi, politikai, pedagógiai és szociális problémát, mégis állítható, hogy a Budaörsi Roma Kisebbségi Önkormányzat vállalkozásában olyan záródolgozat-gyűjtemény került napvilágra, amely komplex módon – és elfogadható színvonalon – tartalmaz-

za azt a romákra vonatkozó ismerethalmazt, amelynek birtokában kellene lennie minden hazai pedagógusnak.

Az első négy esszéből kirajzolódik az az „ördögi kör”, amely alapján világossá válik, hogy a mindenkori többségi társadalom romákkal szembeni gazdasági és kulturális eredetű diszkriminációja miként vezetett az évszázadok alatt a cigányságnak a szegénységgel és az abból adódó lemaradással való egybefonódásához, míg a következő tizennégy záródolgozat több-

A képzésben részt vevő, a képzésre nagy számban és önállóan jelentkező pedagógusok kiemelkedő érdeklődéssel vetették bele magukat abba a tanulási folyamatba, amelynek révén a cigányságot érintő legfontosabb kérdéseket, részterületeket mélysegeiben megismerhették, azaz a tárgyalt kötet egyértelműen azért jelenhetett meg, mert Budaörsön óriási igény volt arra a pedagógusok részéről, hogy végre pótolhassák, magukba szívhassák azt a tudáshalmazt, amit a mai oktatási rendszer és a tanárképzés nem kínál nekik.

ségében azzal szembeül az olvasó, hogy a romák diszkriminatív történeti szocializációjának eredménye az élet különböző területein miként manifesztálódik napjainkban, ami elegendő fogódzót kínál egy pedagógusnak ahhoz, hogy hogyan kezelje a roma gyerekeket, hiszen a kötet írásait összességében nézve egyértelműen kirajzolódik az az üzenet, hogy a cigány gyermekeknek segíteni az előrehaladásban csak akkor lehet, ha tudatában van a pedagógus annak, hogy a romák történelme során megvalósuló évszázados

stigmatizálás milyen gazdasági és szociális eredetű problémákhoz vezetett a cigányság esetében. Csak ennek tükrében lehet értelmezni, meghatározni és kezelni azokat a pedagógiai problémákat, amelyeket – a roma történelem ismerete nélkül – egyébként megoldhatatlan cigány etnikus specifikumokként jelölnek meg a romológiaiában járatlan tanárok.

A *Diszkrimináció-ellenes akcióorozat, helyi tolerancia erősítő kezdeményezés* című, 2004 és 2005 között lebonyolított

PHARE-programnak született egy másik eredménye is: az *Ismeretek a cigányságról. Foglalkoztató füzet*, amelyet Diósi Ágnes szerkesztett, s amelynek – attól függetlenül, hogy a példányai szintén egy szekrény mélyén fekszenek – jobb sorsa lett, amennyiben a romológiai képzésben részt vevő tanároknak – több napos erdei iskola keretében – alkalma volt használni diákjaik körében.

A munkafüzet tulajdonképpen a jelen írásban tárgyalt kötet melléklete, amely olyan témákkal foglalkozik, mint: *Kik azok a cigányok?, Mi az előítélet?, A cigányok nyelve, A cigányok hagyományos mestersegei, Miért maradtak analfabéták?, A cigány közösség, Foglalkoztatás, munkaerőpiac, munkanélküliség, Szabadnak és egyenlőnek....* Az egyes témák olyan kérdéseket tesznek fel a diákoknak, amelyek segítenek nekik beleélni magukat egy kirekesztett népcsoporthoz tartozó gyermek helyzetébe, amelyek által képet nyerhetnek arról, hogy az évszázados megbélyegzés hogyan vezet a munkanélküliséghez és az analfabétizmushoz, mit jelent az erőszakos asszimiláció és a kényszerintézkedések elszenvédeése, s amelyeken keresztül megtanulhatják azt, hogy mit jelent egyenlő embernek tekinteni mindenkit.

Az Aranyosiné Rózsa Szeréna (a Budaörsi Roma Kisebbségi Önkormányzat elnöke) nevével fémjelzett vállalkozás rengeteg kérdést vet fel a hazai tanárképzést illetően, mert a *Budaörsi pedagógusok a cigányságról. „A Budaörsi Roma Önkormányzat tanár- és gyerektovábbképzése a toleranciáért” című program záródolgozatai és az Ismeretek a cigányságról. Foglalkoztató füzet* címet viselő romológiai kötet és melléklet szakmaisága, felkészültsége arról tesz tanúbizonyságot, hogy a képzésben részt vevő, a képzésre nagy számban és önállóan jelentkező pedagógusok kiemelkedő érdeklődéssel vetették bele magukat abba a tanulási folyamatba, amelynek révén a cigányságot érintő legfontosabb kérdéseket, részterületeket mélységeiben megismerhették, azaz a tárgyalt kötet egyértelműen azért jelenthetett meg, mert Budaörsön óriási igény volt arra a pedagógusok részéről, hogy végre pótolhassák, magukba szívhassák azt a tudáshalmazt, amit a mai oktatási rendszer és a tanárképzés nem

A szóban forgó könyv tematikája rendkívül gazdag. A ciganológia legfontosabb területeit dolgozza fel, illetve érinti, amennyiben tárgyalja a cigányság történetét 1945-ig, illetve 1945-től napjainkig, de külön írás szentel figyelmet a roma holokausztnak, a magyarországi romák nyelvi megoszlásának, a cigány etnikai csoportok viszonyainak, a hagyományos cigány mestersegeknek vagy a mestersegek múltjának és jelenének, illetve megemlíthetők azok a publikációk is, amelyek a cigányok tradicionalizmusával, hitvilágával vagy a roma irodalommal, cigány népzenevel, a filmek, képek és a romák kapcsolatával, a cigányság egészségügyi helyzetével, a roma gyerekek iskolai sikerességének problémáival vagy a roma diákok és a személyiségközpontú pedagógiák viszonylatával, az emberi jogokkal és a romák média-beli és politikai szerepével foglalkoznak.

kínál nekik. Mindez azt tüzeni a hazai neveléstudomány képviselőinek és művelőinek, hogy elérkezett az ideje, hogy a magyarországi pedagógusképzés integrálja magába a romológiai ismereteket, s ne engedjenek ki tanárokat úgy a magyarországi tanintézmé-

nyekbe, hogy nincsenek felvértezve azokra a romákkal kapcsolatos történeti és szociális ismeretekre, társadalmi problémákra, amelyeket a gyakorlatban mindenféleképpen kezelniük kell, mert nyilvánvalóan nem csak a budaörsi pedagógusok küzdöttek és küzdenek ezzel a tudáshiánnyal.

Budaörsi pedagógusok a cigányságról. „A Budaörsi Roma Önkormányzat tanár- és gyerektovábbképzése a toleranciáért” című program záródolgozatai.

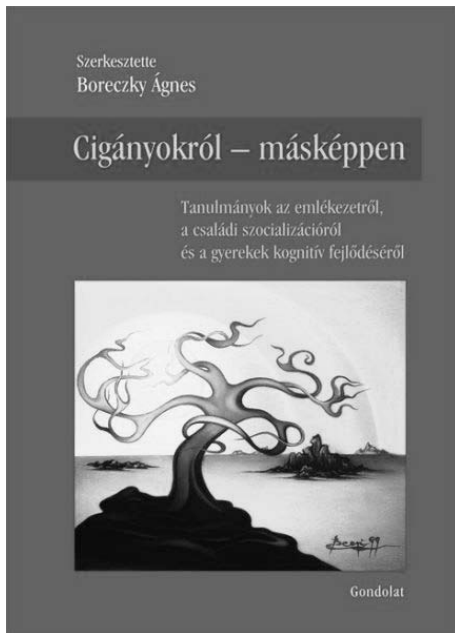
Diósi Ágnes (szerk.): *Ismeretek a cigányságról. Foglalkoztató füzet.*

Irodalom

Aranyosiné Rózsa Szeréna (2009): *A Budaörsi Roma Kisebbségi Önkormányzat: Diszkrimináció-ellenes*

akcióorozat, helyi tolerancia erősítő kezdeményezés – PHARE-program 2004/2005. Kézirat.

Bogdán Péter
Budapest



A Gondolat Kiadó könyveiből