

**Bevezető a Neveléstudomány 2016/1.
művészetpedagógiai tematikus számához**

Kárpáti Andrea

Tanulmányok

Kitekintés

**A Közös Európai Vizuális Műveltség
Referenciakeret**

Kárpáti Andrea és Pataky Gabriella

Tanulmányok

Fókusz

Becoming A/r/tography

Rita L. Irwin

**Perceptions of the changes in the Finnish art
education curriculum**

Mira Kallio-Tavin

Teaching visual culture (and then doubting it)

Kevin Tavin

**A zenei képességek összefüggése a DIFER
készségekkel óvodáskorban**

Janurik Márta és Józsa Krisztián

Tanulmányok

Körkép

**A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és
lehetőségek**

Varga Aranka

Szemle

Aktuális olvasnivaló

**Feltárt kincsek, élénk tárt ajándékok:
párhuzamos gondolatok két, a zenei nevelés
„újjászületéséhez” kapcsolódó könyvről**

Bodnár Gábor

Anything is not good enough

Galántai László

Szerzőink

Authors

English abstracts

2016 1.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- A Kitekintés és Fókusz rovat szerkesztője: Kárpáti Andrea
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Bereczki Enikő
Csík Orsolya
Czető Krisztina
Mislej Helga
Kurucz Orsolya Ágnes
Nagy Krisztina
Pénzes Dávid
Szabó Zénó
- Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Bevezető a Neveléstudomány 2016/1. művészetpedagógiai tematikus számához	4
Kárpáti Andrea	
Tanulmányok	5
<i>Kitekintés</i>	5
A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret	6
Kárpáti Andrea és Pataky Gabriella	
Tanulmányok	22
<i>Fókusz</i>	22
Becoming A/r/tography	23
Rita L. Irwin	
Perceptions of the changes in the Finnish art education curriculum	37
Mira Kallio-Tavin	
Teaching visual culture (and then doubting it)	43
Kevin Tavin	
A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban	49
Janurik Márta és Józsa Krisztián	
Tanulmányok	70
<i>Körkép</i>	70
A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek	71
Varga Aranka	
Szemle	92
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	92
Feltárt kincsek, élénk tárt ajándékok: párhuzamos gondolatok két, a zenei nevelés „újjászületéséhez” kapcsolódó könyvről	93
Bodnár Gábor	
Anything is not good enough	101
Galántai László	
Szerzőink	106
Authors	108
English abstracts	110

Bevezető a Neveléstudomány 2016/1. művészetpedagógiai tematikus számához

*Kárpáti Andrea**

A *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* című folyóirat 2016. évi 1. (13) és 2. (14) lapszámának Fókusz rovatában művészetpedagógiai tanulmányok szerepelnek. A művészetelmélet és a neveléstudomány metszéspontjában a drámapedagógia, az ének-zene, a mozgóképkultúra és médiaismeret és a vizuális kultúra tantárgyáról van szó. Ami közös, a szoros kapcsolat a kortárs kultúrával. A kifejezés és közlés módszereit, a képességfejlesztés folyamatait és eredményeit a művészetek ágaiban párhuzamosan mutatjuk be. A tanulmányokban néha közvetlen utalások vannak a társművészetekre, máskor a szemlélet a közös. Hagyományba ágyazottan vagy azt megszüntetve-megőrizve, a muzsika és kép, a színpadi és filmes gesztus és akció, vagyis a művészeti ágak mindennapi közléseinkkel összefonódó nyelve a téma.

Ebbe a számba a vizuális kultúrával kapcsolatos írások kerültek. Az Európai Vizuális Írástudás Hálózat (ENViL) célja egy Közös Európai Vizuális Írástudás Referenciakeret kialakítása, amely képességek, attitűdök és tudáselemek mellett olyan élethelyzeteket ír le, amelyekben korunk egyre fontosabb kommunikációs csatornája, a képi nyelvhasználat működik. Képességkutatók és tanterv-szerkesztők egyaránt inspirációt nyerhetnek ebből és a következő írásból is, amely a művészeti alkotás folyamatát dokumentálva és elemezve – ez az A/r/tography – a tanári kreativitás jelentőségét hangsúlyozza.

A kreatív tanárt nem köti, inkább inspirálja az új finn alaptanterv. Nincsenek kötött témák és feltétlenül elsajátítandó médiumok, csak jelenségek, melyeknek alapja a vizualitás. A monokulturális társadalomból kilépve és a multikulturális felé haladva, a finn oktatási rendszer elhagyja a tantárgy-centrikus szemléletet, bár megőrzi ennek kereteit. Az interdiszciplinaritás nem jelenti a sajátos képességeket kívánó tantárgyak feloldását, de megköveteli, hogy a tudomány és a társadalom működése szempontjából fontosnak ítélt témákat sokféle nézőpontból, számos tantárgy eszköztárával fejtsék fel a tanulók. A vizuális nevelés, akárcsak a kortárs képzőművészet és építészet, a mindennapi képi nyelvhez kötődik, ezt a közösségi alkotást csiszolja, fejleszti egyedivé. A kor pedagógiai divatszava, a rajz helyébe lépő, a tantárgy látószögét a „múzeumi művészetben” túlra vezető vizuális kultúra. A műfajok és kifejezésmódok sokféleségéből napjainkra kirajzolódik a művészetpedagógia új feladata és felelőssége: a művészet terápiás hatásának értő alkalmazása. A gyűjtemény záró tanulmánya új értelmezési lehetőségeket ad, amikor pszichoanalitikus módszerekkel közelíti meg a 21. századi ifjúsági szubkultúrákban születő „új gyermekrajzot”.

A zenepedagógiát a Szemle rovatban két eltérő témájú, de a zenepedagógia innovációját segítő kiadványról szóló recenzió reprezentálja. Az integratív művészetpedagógia egyik alaplételemének számít *Gyulai Elemér* „A látható zene” című munkája, amelynek keletkezés-történetéről, a kortárs zenepszichológiai kutatásokhoz fűződő kapcsolatáról is szól ez az írás. A másik bemutatott kötet is a művészetek közötti kapcsolatot hangsúlyozza: *Antal-Lundström Ilona* zenepedagógiai módszerére irányítja a figyelmet. Akárcsak a tematikus rovat (Fókusz) első írása, ez is a kutatás alapú képességfejlesztés fontosságát hangsúlyozza és a zenepedagógia Kodály által felvázolt modellje újragondolását a tudományos kutatásokra alapozva képzelel el.

Ez a kétpólusú megközelítés, amely az esztétikum átadását és a kognitív képességek fejlesztését egyszerre valósítja meg, a kortárs művészetpedagógia leginkább reménykeltő sajátossága.

* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, UNESCO Multimédiapedagógiai Központ, egyetemi tanár, e-mail: andrea.karpati@ttk.elte.hu

Tanulmányok

Kitekintés

A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret

Kárpáti Andrea* és Pataky Gabriella**

Az Európai Vizuális Műveltség Hálózat, a művészetpedagógusok, tantervírók, kutatók és tanárképző szakemberek csoportja 2010-ben alakult, s jelenleg több mint 50 tagja van, 11 országból. Céljük egy Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret kialakítása, a hasonló típusú nyelvi írástudási dokumentum mintájára. 2015 decemberében elkészült modelljünkben a vizuális kompetencia összetevői a képességek, attitűdök és tudáselemek mellett helyzeteket írnak le, amelyekben a 21. században egyre nagyobb szerephez jutó képi nyelvhasználat működik. A rendszerben befogadói és alkotói képességcsoportokat találunk, akárcsak a 2009-2011 között készült magyar Vizuális Képesség Keretrendszerben. Az európai modell újdonsága az affektív komponensek előtérbe helyezése. A kultúráközi tudatosság, az önismeret, a felelős állampolgári magatartás és a cselekvőképesség fejlesztendő kompetencia-elemek ebben az európai oktatási dokumentumban. A kompetencia működésének meghatározója a folyamatos (ön)reflexió, az empátia, a jövő prognosztizálása és a kísérletezés. A tanulmány bemutatja a referenciakeret kialakulására ható európai dokumentumokat, a modell tartalmát és szerkezetét, és azt is, hogyan alkalmazhatja ezt az oktatáspolitikus, a pedagógus, a tantervíró, a tankönyvszerző és a képzések, továbbképzések szervezője, oktatója.

Kulcsszavak: vizuális nevelés, vizuális kompetencia keretrendszer, pedagógiai értékelés

Az Európai Vizuális Műveltség Hálózat

Kompetencia alapú tanítás, nevelés, értékelés

A 20. század második feléig a gyermekrajz kutatók többsége a képességfejlődést iskolai keretektől függetlenül vizsgálta és ezért a teszt jellegű mérőeszközöket a pedagógusok nem használhatták munkájuk rendszeres értékelésére. A múlt század végén és napjainkban a tesztfeladatok egyre jobban megközelítették az iskolai gyakorlatot, egyszerre kínáltak művészi szempontból autentikus és pedagógiaileg fejlesztő feladatokat az értékeléshez (Schönauf, 2012). A vizuális képesség kutatásával foglalkozók a tevékenységek fejlődési szempontú leírása helyett ezek működését próbálták megragadni, kapcsolódva a századfordulón megerősödő kompetencia alapú értékelési modellhez. Az első, generatív szemléletű kompetencia-leírások az anyanyelv-használatról készültek, magát a szót David McLelland alkalmazta először 1973-ban, amikor egy képesség alkalmazását mutatta be valós élethelyzetekben (Klieme, 2008). A tesztelést felváltó, életszerű képességértékelés mindkét hagyományt követi: a PISA vizsgálatok nem pusztán a tudást, de annak alkalmazását is számon kérik különböző élethelyzetekben (Weinert, 1999). A kompetencia, mint helyzettől függő kognitív diszpozíció, akkor tekinthető fejlettnak, ha kevésbé függ a tartalomtól, és széles körben transzferálható, adaptálható. A kompetencia fejlődése nem gyarapodás, inkább erősödés jellegű. Az értékeléskor nem egy tantárgy tananyagát, hanem a kompetencia körébe vonható helyzetek megoldási módjait kell számon kérni (Klieme és Leutner, 2006). A múlt század hetvenes éveitől kezdve a vizuális nevelés képesség fogalma hasonló utat járt be. A konvenciókat és ezek mestermű példáit

* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, UNESCO Multimédiapedagógiai Központ, egyetemi tanár, e-mail: andrea.karpati@ttk.elte.hu

** Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Vizuális nevelési Tanszék, adjunktus, e-mail: pataky.gabriella@vizu.hu

bemutató, normatív oktatástól eljutott a vizuális nyelv elsajátításának megfigyeléséig és a képi kifejezést és kommunikációt életszerű helyzetekben számon kérő értékelésig: a mintarajztól a portfólióig (*Boughton, 2004*).

A vizuális nevelés innovációjára törekvő kutatási közösség, az Európai Vizuális Műveltség Hálózat (European Network for Visual Literacy) 2010-ben az Élethosszig Tartó Tanulás Referenciakeret (European Reference Framework for Lifelong Learning) kulcskompetenciáit meghatározó kutatásokat vette alapul, amikor hozzálátott a korszerű vizuális műveltség fejlesztését megalapozó keretrendszer kidolgozásához (ERF, EU, 2007). Az EU nyolc kulcskompetenciája közül az utolsó vonatkozik közvetlenül a művészetpedagógiára. A meghatározásban tudás és attitűd, érzés és kifejezés egyaránt szerepel: „a kulturális tudatosság és kifejezőkészség, amely magában foglalja az elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését a különböző művészeti ágakban (a zenében, az előadóművészetben, az irodalomban és a képzőművészetben)”.¹ Az Európa Tanács 2012-ben, a kulcskompetenciák oktatási megjelenítését támogató, pedagógiai kísérletek sorát indította „a kulcskompetenciák fejlesztésének implementációját segítő hálózat az európai iskolákban” című projektben (European Policy Network on Key Competences in School Education, vö. KeyCoNet, 2014). A projekt résztvevői összegyűjtötték és elemezték az élethosszig tartó tanulás kulcskompetenciáit legjobban fejlesztő projekteket, és feltárták a transzverzális (több területet átfogó) képességek, mint a problémamegoldó gondolkodás és a kreativitás jelentőségét.

Az itt bemutatott kutatás célja KeyCoNet eredmények továbbfejlesztése egy speciális területen: a 21. században uralkodó kifejezési formává vált képi nyelv oktatásában. A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret (Comenius-ENViL Common European Framework of Reference for Visual Literacy, CEFR-VL, a magyar szövegben, a továbbiakban: KEVMR) szintén megjeleníti a multikulturális értékek felismerését és a vizuális nyelv felelős használatát („kulturális tudatosság”), és számos tevékenységgel fedi le a kifejezőkészség dimenzióját is. Az EU kulcskompetenciáihoz helyzeteket rendel: személyes, szociális, állampolgári és szakmai kontextusokat, amelyekben a kulcskompetenciák működése fontos. A KEVMR szintén a képi nyelv használatának helyzetei segítségével érzékelteti, mikor, hogyan lép működésbe a vizuális műveltség egy-egy komponense. Az ENViL közösség modellje kapcsolódik tehát az EU kulcskompetenciáihoz és ezen felül, egy speciális kompetencia részletes meghatározásával hozzájárul a tantervek, értékelési rendszerek korszerűsítéséhez. A modellben használt kompetencia meghatározás: a képességek, tudás és attitűdök egy adott helyzetben aktivizálódó együttese, amely személyes jellemzőket, egyéni sajátosságokat mutat. Ez a komponens nem szerepel ilyen hangsúllyal az eddig elkészült anyanyelvi, digitális vagy matematikai referenciakeretekben, de kiemelése a művészetpedagógiában egyértelműen fontos. A képi kifejezés egyedisége és a sajátos, környezettől és egyéni sajátosságoktól egyaránt függő nyelvhasználat egyformán indokolja, hogy a személyes jellemzők fontos szerepet kapjanak a modellben, és a rá épülő képességkutatásokban is. A KEVMR kapcsolódik a nemzetközi képességrendszerekhez is. A 21. századi Képességek Konzorciuma² és az OECD kulcskompetencia definíciói és fejlesztési stratégiái (OECD, 1999, 2005) és a 21. századi képességek értékelése és tanítása projekt.³ Ez utóbbi, angol rövidítéssel ATC21S-nek nevezett kutatás tíz, a minőségi élethez fontos képességet határoz meg, melyeket négy csoportra oszt (*Binkley és mtsai., 2012*):

1. A kulcskompetenciák definícióinak magyar fordítása számos helyen hozzáférhető, ez az idézet az Európai Jogtár „Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák” című közleményéből való. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> Utolsó letöltés: 2016. 01. 25.
2. Partnership for 21. Century Skills, URL: www.p21.org Utolsó letöltés: 2016. január 25.
3. Assessment and Teaching of 21st Century Skills, URL: www.atc21s.org Utolsó letöltés: 2016. január 25.

- Gondolkodásformák (kreativitás és innováció; kritikai gondolkodás; problémamegoldás és döntéshozatal); a tanítás tanulása, metakogníció.
- Munkaformák (kommunikáció és együttműködés).
- Eszközök a munkához (információs írástudás, információs és kommunikációs technológiák alkalmazása.
- Élet a világban (helyi és globális állampolgárság; élet és karrier, személyes és társadalmi felelősségvállalás).

A KEVMR kompetencia fogalma mind a négy területre kiterjed (*Schönauf*, megjelenés alatt). A művészetpedagógia társadalmi megítéléséből szempontjából fontos elméleti alapja a kreativitásfejlesztés és a vizuális műveltség különválasztása: míg a kreativitás transzverzális terület, amely minden tantárgyban fejleszhető, a vizuális műveltség speciális kompetencia, amelynek összetevőit: a képességeket és tudáselemeket elsősorban a vizuális nevelés során szerezzük meg, a kompetencia részét képező attitűdök az iskolában és az élet számos területén átelt benyomások hatására alakulnak ki. A KEVMR modellben a helyzetek (az angol nyelvű dokumentumban: Situations) nagyon fontosak – a tanterv nem más, mint ilyen, a képi nyelv használatára kialakított, egyszerre képesség- és személyiségfejlesztő problémahelyzetek megoldása.

A KEVMR értékelési rendszere szintén helyzetekre épül. A diáknak nemcsak arról kell számot adnia, hogyan képes integrálni a tudását, képességeit és hogy milyen attitűdökkel lát a feladat megoldásához, hanem azt is, hogyan képes kezelni a vizuális probléma megoldását kívánó helyzet személyes, társadalmi és szakmai oldalát. Nem elég a megismert sémák visszaadása, személyes élményeket, indulatokat és gondolatokat kell befoglalni a műbe. Például, ha egy iskolaudvar áttervezése a feladat, nemcsak arról van szó, képes-e jól kihasználható, esztétikus térrészeket kialakítani, ismeri-e a tervezés és modellezés technikáit, hanem arról is, tudja-e, mit szoktak csinálni itt a tanulócsoporthoz és tanárok, vagy hogyan lehet elkerülni, hogy a nagyok és kicsik zavarják egymást. Ha az iskolába más kultúrákból érkezettek is járnak, hogyan lehetne megjeleníteni az ő képi világukat, formát adni sajátos térigényüknek? Mindez így, együtt adja a vizuális kompetencia értékelendő képesség-együttesét. Hogy mikor, ki, mennyi idő alatt képes elvégezni egy ilyen feladatot, arra a KEVMR-t gyakorlattá váltó második kutatási szakasz fejlesztési és értékelési kísérletei adnak majd választ. Itt derül majd ki, mennyire lehet tantervi változások nélkül megvalósítani egy, a vizuális műveltséget sokoldalúan fejlesztő és média műfajokat tanító, vagy egyszerűen a hagyományos helyett digitális megjelenítési módokat választó oktatási programot. A KEVMR ugyanis komolyan veszi a 21. századi képességekkel kapcsolatos ajánlásokat, és kortárs, nem pedig klasszikus (akadémikus) képi hagyományok mentén képzelet el a Vizuális kultúra (más néven: rajz, vizuális nevelés, képzőművészet, vizuális és környezetkultúra) iskolai tantárgyak oktatását.

Az Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret tartalma

Az Európai Vizuális Műveltség Hálózat (European Network for Visual Literacy, a továbbiakban: ENViL),⁴ a vizuális nevelés (régies kifejezéssel: rajztanítás, a jelenlegi magyar Nemzeti alaptantervben: vizuális kultúra) szempontjából alapvető képességek rendszerbe foglalására vállalkozott. A hálózatban tizenegy európai ország (köztük hazánk) tizenegy intézményének ötvennél több kutatója és konzultációs partnerként a Nemzetközi Vizuális Nevelési Szövetség (International Association for Education through Art: InSEA) vesz részt. A hálózat 2010-ben alakult, koordinációját holland, magyar, német és osztrák szakemberek végzik.⁵ A hálózat legfőbb célja az Európai Vizuális

4. Az ENViL honlapjának a projekt leírását tartalmazó oldala: <http://envil.eu/projekt/>

5. A magyar kutatócsoport vezetője és az ENViL vezetőségi tagja *Pataky Gabriella*, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Vizuális nevelési Tanszékének adjunktusa, tagja *Kárpáti Andrea*, az ELTE Természettudományi Karán működő UNESCO Multimédiapedagógiai Központ egyetemi tanára.

lis Műveltség Referenciakeret (European Visual Literacy Framework) kidolgozása és a modell hitelesítése pedagógiai bevalás vizsgálatokkal.

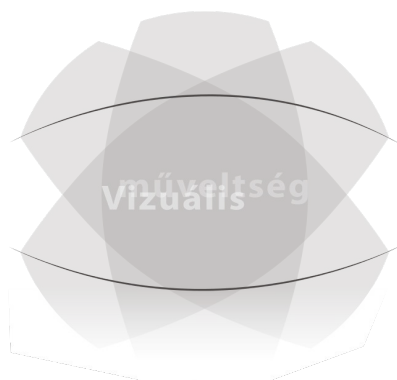
A modell három szinten határozza meg a vizuális műveltséget: oktatási célok, speciális kompetenciák és az ezek alkalmazására szolgáló helyzetek szintjén. A speciális vizuális kompetenciákat, tudáselemeket és tevékenységeket integráló kompetenciák, attitűdök és magatartásformák írják le, mindig utalva az ezek működését befolyásoló helyzetekre (vö. 1. ábra). A modell nem „esztétikai nevelésről” vagy „rajztanításról” beszél, hanem az ennél tágabb, a mindennapi és művészi nyelvhasználatot egyaránt magában foglaló vizuális műveltség (visual literacy) oktatását szeretné jobban tervezhetőbbé, pontosabban értékelhetővé, és tartalmilag korszerűbbé tenni. A kreativitás, kritikus gondolkodás, érzékenység a befogadásban és a képi kifejezésben való jártasság a legtöbb vizuális képességlista része. Ezekén felül számos új kompetencia is szerepel a referenciakeretben:

- interkulturális tudatosság: a többségi és kisebbségi kultúrák, a helyi, európai és nemzetközi vizuális nyelvek és művészi kifejezési formák tudomásul vétele, megismerése és beépítése a saját kultúrába;
- civil elkötelezettség (felelősségteljes állampolgári magatartás, az angol eredetiben: civil engagement): a vizuális kultúra alkotásainak és kifejezésmódjainak etikus használata, törekvés a művészeti emlékeknek és a képi örökség egyéb formáinak megőrzésére;
- cselekvőképesség: a két előző kompetencia megjelenítése tettekben, például egy kisebbségi kultúra művészeti értékeinek megismertetése az iskolában, vagy részvétel egy műemlék megóvására szervezett kampányban;
- tudatosság: a vizuális kultúra saját életünkre gyakorolt hatásának felismerése, például a képi kommunikációs formák (köztük a divat, a környezetalakítás) tudatos, hiteles alkalmazása.

Vizuális műveltség

Képek/tárgyak alkotása és befogadása,
reflektált alkotás és befogadás

Civil elkötelezettség Interkulturális tudatosság
Tudatosság Kreativitás Kíváncsiság
Kulturális identitás Kooperáció
Cselekvőképesség Kritikai gondolkodás
Beleérző képesség Művészi kifejezőképesség
Élvezet



Helyzet Helyzet Helyzet
Helyzet Helyzet Helyzet
Helyzet Helyzet Helyzet

1. ábra: A vizuális műveltség modellje az Európai Vizuális Műveltség Referenciakeretben

A modell gyakorlatba ültetését a képességelemek struktúrája segíti (vö. 2. ábra). Az alkotói képességelemek mindegyikének része az (ön)reflexió vagy metakogníció, amely ebben a modellben a tevékenységek tartalmáról és értékéről, az alkotási folyamatokról és a megvalósult művekről való gondolkodást jelenti. A tevékenységeket mindig az alkotás és a befogadás kettős képességcsoportjában vizsgálják, minden alkotói képesség befogadói párjával is találkozunk ebben a hierarchiát nem, csak minőségeket jelző modellben.

Vizuális műveltség



2. ábra: A vizuális kompetencia összetevői az Európai Vizuális Műveltség Referenciakeretben

A képességstruktúra szerkezete azonos a 2009–2011 között kidolgozott magyar Vizuális Képesség Keretrendszerrel (Kárpáti és Gaul, 2011; Pataky, 2012), amely szintén alkotói és befogadói képesség alrendszerekben fogalmazza meg a vizuális műveltség összetevőit. A Szegedi Tudományegyetem diagnosztikus mérési projektjének első szakaszában, 2009-2011 között a hazai vizuális nevelés értékelésében vezető szerepet játszó szakértők 12 fős csoportja összeállított egy keretrendszer (framework) jellegű, a vizuális képességrendszer lefedő hipotetikus struktúráját. A képességelemekhez 90 feladat készült, melyeket 2010-ben mintegy háromezer, 6-12 éves tanuló próbált ki (Kárpáti és Gaul, 2011; Pataky, 2012; Kárpáti, Babály és Simon, 2015). Az eredmények elemzése után a 19 képességelemből 12 releváns és jól definiálható részképesség maradt, melyek az alábbi négy klasztert alkotják:

1. Vizuális megismerés: észlelés, emlékezés, kép-értelmezés, a képi tanulás műveletei.
2. Ábrázolási konvenciók, technikák használata (pl.: térábrázolás, színezés, szerkezet megjelenítése).
3. Vizuális alkotó, kifejező képesség.
4. Vizuális kommunikáció: információk közlése jelekkel, ábrákkal, képekkel; szóbeli közlések képi kiegészítése.

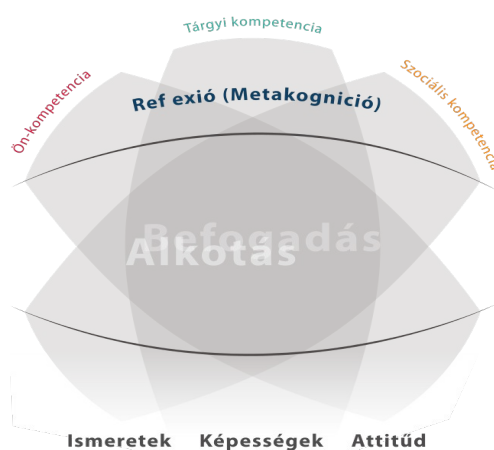
A KEVMR modell 2. ábrán feltüntetett kompetenciaelemeinek legtöbbje besorolható a négy klaszterbe. Jelentős újdonsága viszont, hogy a rajztervekből jól ismert tevékenységeken felül affektív képességeket is belefoglal rendszerébe:

- Jövőbe mutató elképzelés (envision): a már létező látványok és konstrukciókon túl, új funkciók, formák vagy szerkezeti megoldások elképzelése és rögzítése.
- Kísérletezés (experiment): a képi kifejezést nem csak ábrázolásra, a világ jelenségeinek leképezésére használjuk, hanem új látványok megalkotására, új képi nyelvek kialakítására is. Ennek a tevékenységnek a része a próbálkozás, megoldás-variációk készítése.
- Együttérzés (empathise): a képi üzenetek befogadása az érzelmek, attitűdök és motivációk síkján.

A 3. ábrán a kompetenciátípusok és a vizuális műveltség keretrendszerének kapcsolatát láthatjuk. A modell középpontjában az alkotói és befogadói képességek állnak, ezeket fogja össze a reflexió és az ezzel egyenértékűnek tartott metakogníció. A modell alapját a tudáselemek, képességek és attitűdök jelentik. Az ábra felső részén elhelyezkedő, a vizuális műveltség műveleteit magukban foglaló kompetenciák három csoportja: az egyénnel, a tantárgyra/műveltségterületre jellemző módszerekkel és a társadalmi érintkezéssel kapcsolatos kompetenciák.

Vizuális műveltség

Képek/tárgyak alkotása és befogadása,
reflektált alkotás és befogadás



3. ábra: Az Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret kompetencia-struktúra modellje

Ez a háromszintű szerkezet jelzi, hogy a modell túllép a vizuális (esztétikai) nevelés szokásos felosztásán és kísérletet tesz arra, hogy a területet örökre kiemelje a „készségtárgyak” közül. A CEFR-VL szerint a vizuális műveltség éppolyan alapvető, mint a hasonló verbális vagy matematikai rendszer: a pedagógiailag érett személyiséget működtető képességek és attitűdök, a társas képességek, és a világ megismerésére alkalmas, széles körű alkotói és befogadói módszerrepertoár egyaránt jelen van benne. Alább felsoroljuk a KEVMR fő tartalmi csomópontjait, melyeknek feltétlenül helyet kell kapniuk a 21. századi tantervekben. A témakörök jelzik, hogy a vizuális nevelés az alpműveltség részét képező tantárgy.

- A kulturális örökség megőrzése, amely különösen fontos oktatáspolitikai cél kell, hogy legyen azokban az országokban, amelyek nemzeti identitásának központi eleme az anyanyelv és az ország művészeti öröksége.
- A sokoldalúan fejlett, érett személyiség formálása, amely minden európai országban központi cél. Keretrendszerünk komponenseinek elemzése igazolja, hogy ez a cél különösen hatékonyan valósítható meg a műalkotások befogadása, értékelése, elemzése és a tág értelemben vett képalkotás, vizuális kifejezés változatos formáinak alkalmazása segítségével.
- A kultúráközi kommunikáció elősegítése, amely napjaink Európájában központi szerephez jutott. Az oktatáspolitikai tervezésnél érdemes figyelembe venni, milyen hatásos eszköz a megértés és elfogadás elősegítésében, az országokban hosszú ideje élő kisebbségek és az új betelepülők vizuális kultúrájának megismerése.
- A részvállalás társadalmi problémák megoldásából napjainkban különösen aktuális személyiségvonás, amely magában foglalja az előzékenységet (Höflichkeit), a probléma-érzékenységet, és a megoldás keresését egyaránt.
- A kritikai érzék fejlesztése a műalkotások és egyéb vizuális közlések elemző értékeléséhez szükséges tudás és kompetenciák kialakítását célozza.
- A felelősségteljes állampolgári magatartás kialakítása a társadalmi konfliktusok kezelésével, környezet-tudatossággal kapcsolatos pedagógiai dimenzió, amely a közösségi alkotásban való részvételre (a közösséget érintő problémák feldolgozására) készít fel. A tanár művészetpedagógiai eszközökkel érzékenyíti ezekre a tanulókat, akik elsajátítják a megoldási lehetőségek modellezését, a társadalmi cselekvés megtervezését, és lehetőségeik szerint részt is vesznek ilyen problémák megoldásában.

A keretrendszer alkalmazása a vizuális nevelés korszerűsítésére

Oktatáspolitikai megfontolások

Az oktatáspolitikus feladata meghatározni, milyen szerepet töltsön be a vizuális kultúra az egyes műveltségterületek, a köz- és felsőoktatás képzési struktúrájában. El kell döntenie, hogy a tanulónak mikor, milyen időkeretben és technikai feltételek között, mely részképességeket szükséges elsajátítania a pedagógiai értelemben vett nagykorúság, a tudatos állampolgári lét, a hatékony munkaerő-piaci jelenlét vagy éppen az igényes kultúrafogyasztás szempontjából. Egy-egy tartalmi döntésnek súlyos infrastrukturális konzekvenciái vannak: ha a digitális írástudást a képi kifejezéssel is erősítenénk, – ahogyan a KEVMR – akkor másféle számítógépekre és kiegészítőkre van szükség.

Az oktatáspolitikai a jelen oktatási szerkezete mellett jövőképet is felvázol. A KEVMR kompetencia struktúra-modellje (3. ábra) segíti az oktatáspolitikai mindhárom fő területét: a vízióformáló, tervező és szabályozó tevékenységet. A KEVMR keretrendszer a vizuális képességelemek meghatározásával segíti a tantervek fő oktatási

és nevelési céljait körvonalazó közoktatási dokumentumok elkészítését, a kompetenciák fejlődési modellje pedig meghatározza, hogy az oktatás szerkezetének kialakításakor milyen korosztályokban, hogyan kell biztosítani a hozzáférést a vizuális kultúra produktumaihoz, tudáselemeihez és tevékenységeihez. Az oktatáspolitikai tervezés nem szorítkozhat egy-egy művészeti ág iskolai jelenlétének szabályozására, hiszen egységes esztétikai nevelési koncepciót kell kialakítani. El kell döntenie, hogyan támogathatja a 21. század domináns közlésmódja, a vizuális nyelv az oktatás és nevelés valamennyi területét. Hogyan segíti a művészetpedagógia a tudásszerzést, a művelődést vagy a kommunikációt, mivel gazdagítja a személyiséget, és mennyiben járul hozzá az ország oktatási rendszere képzési és nevelési céljainak megvalósításához. Az oktatáspolitikai megalapozását, a tervező munkát befolyásoló pedagógiai vízió és misszió megfogalmazását segítik az ENVIL csoport összehasonlító pedagógiai elemzése: a képességfejlesztés modelljeinek szemlézése, az Európai Unió oktatáspolitikai dokumentumainak elemzése a vizuális kultúra tanítása szempontjából, és az összehasonlító tantervelemzések. Napjaink oktatáspolitikájában kiemelt helyet kap az értékelés, a pedagógiai innováció és a hagyományos gyakorlat folyamatos monitorozása. Az oktatáspolitikus a KEVMR-hez kötődő tanulmánykötetben megtalálja a vizuális kultúrához kapcsolódó kompetenciák tantárgyakhoz kötött és azoktól független, interdiszciplináris értékelésének nemzetközi jó gyakorlatait is (*Schönauf*, megjelenés alatt).

A KEVMR keretrendszer újdonsága, hogy szakít a tantárgy-centrikus szemlélettel és a rajztanítást (*Kunsterziehung*) az „Új Képkorszaknak” nevezett 21. században az élet minden területén dominánsan jelen lévő vizuális kultúra közvetítőjeként mutatja be. A keretrendszerben a személyiségfejlesztés területei összekapcsolódnak a vizuális képességek fejlesztésével. Az alkotás és befogadás alrendszerüként megjelenített vizuális kultúrát folyamatosan összekapcsolja:

- az éhhatékonyssággal (*Selbstkompetenz*), az önmegvalósításhoz, az érett személyiség kialakulásához szükséges alapkompétenciával;
- a társas hatékonysság alapjául szolgáló szociális kompetenciával (*Sozial-Kompetenz*),
- a vizuális kultúra alkalmazását elősegítő tárgyi (módszerek, technikák megválasztására és alkalmazására irányuló) kompetenciával (*Methodenkompetenz*).

Oktatáspolitikai szempontból ez azt jelenti, hogy a Rajz és formatervezés, Művészet, Vizuális kultúra vagy más hasonló neveken szereplő tantárgyakat nem lehet pusztán az esztétikai nevelési területhez kapcsolni, és ehhez mért szerény óraszámmal a tantervbe illeszteni.

A modell elsősorban nevelési célok (*Bildungsziele*), s csak másodsorban oktatási célok (*Lernziele*) rendszere. A fentebb ismertetett vezérgondolatokra épülő habitus a megőrzés és megújítás, az árnyalt közlés és értő figyelem, a kritika és alkotás a vizuális kultúra eszközeivel realizált tevékenységeivel vesz részt a társadalmi problémák megfogalmazásában és megoldások keresésében. Kiinduló pontja a kulturális örökség megőrzése, célja a multikulturális Európa vizuális nyelvének elsajátítása. A modell túllép a rajztanítás (*Kunsterziehung*) szokásos tantervi tartalmain, hiszen elsősorban gyakorlat-közeli, társadalmi célokat fogalmaz meg, hidat építve ezzel a munka világa, a magánélet és az iskolai tanulás között. Oktatási stratégiai szempontból új eleme az etikai dimenzió, a művészzel nevelés (*Erziehung durch Kunst*) erkölcsi nevelési aspektusainak hangsúlyozása. A modellre oktatáspolitikai vízió építhető, a vezérgondolatok tantervi célokká alakíthatók, és alkalmasak arra, hogy a művészetpedagógiai innováció ösztönzői legyenek. A vizuális kompetenciastruktúra modellünkre építhető oktatáspolitikai, tehát a művészetpedagógia társadalomformáló relevanciáját emeli ki.

Tanterv-tervezés

A KEVMR keretrendszer a vizuális képességelemek meghatározásával segíti az alap- és kerettantervek elkészítését. A vizuális kompetencia összetevőit bemutató, 2. ábra meghatározza, milyen képességeket szükséges fejlesztenünk a 21. század vizuális nyelvének megértéséhez és kifejező, illetve kommunikatív használatához. A vizuális nevelés tantervei magukban foglalják a kompetencia alapú oktatásban és nevelésben az Európai Unió ajánlásai szerint központi szerepet játszó alapkompenciákat:

- énhatékonyság (Selbstkompetenz), az önmegvalósításhoz, az érett személyiség kialakulásához szükséges alapkompencia,
- szociális kompetencia (társas hatékonyság),
- szaktárgyi kompetencia (Methodenkompetenz), a vizuális kultúra elemeinek alkalmazását elősegítő szaktárgyi (módszerek, technikák, eljárások, műfajok megválasztására és alkalmazására irányuló) kompetencia.

A három kompetenciát a KEVMR összekapcsolja a vizuális műveltség alkotói és befogadói tevékenységeivel, és meghatározza azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, illetve magatartásformákat (Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen) amelyekkel ezek a tevékenységek megvalósíthatók. Fő tartalmi csomópontok, amelyeknek feltétlenül helyet kell kapniuk a 21. századi tantervekben:

- a kulturális örökség megőrzése;
- a sokoldalúan fejlett, érett személyiség formálása a műalkotások befogadása, értékelése, elemzése és a képi kifejezés változatos formáinak alkalmazása segítségével;
- a kultúraközi kommunikáció elősegítése;
- részvállalás társadalmi problémák megoldásából;
- a kritikai érzék fejlesztése;
- felelősségteljes állampolgári magatartás kialakítása.

A tanterveknek a pedagógusok számára talán legrelevánsabb, a napi oktatási gyakorlatot leginkább befolyásoló része a követelményrendszer, amelyhez könyvünk 4. fejezete nyújt segítséget. A kompetenciák szerkezeti modellje (Kompetenzstrukturmodell) az alaptantervek modernizálásakor alkalmazható hatásosan, hiszen felvázolja a vizuális képességrendszer részei közötti kapcsolatokat. A 4. fejezetben több helyütt megjelenő operátorok (Operatoren) segítenek meghatározni, hogyan működnek a vizuális képességek a gyakorlatban. Ugyanebben a részben található a kompetenciák fejlődési modellje (Kompetenzniveaumodell), amely a kerettantervek tervezését segíti, hiszen részletesen leírja az egyes képességelemek fejlődését.

A tantervi tervezésnél fontos figyelembe venni a tantárgyközi kapcsolatokat. A KEVMR itt fontos új, bármely tantárgy oktatása számára releváns tevékenységeket vezet be: a reflexió és a metakogníció fogalmait. A rajztervek legtöbbször csak a vizuális alkotói és befogadói képességek fejlesztését hangsúlyozza, ám a KEVMR kiemeli: mind az alkotás, mind a befogadás tevékenységeinél alapvető fontosságú az átgondolt cselekvés, az (ön)reflexió. Ez a kognitív és metakognitív elemeket egyaránt tartalmazó, az alkotó folyamatot segítő, mert folyamatos visszacsatolással a korrekció lehetőségeit hordozó tevékenység különösen fontos tantervi cél lehet a 21. században, a gyors és könnyű képelőállítás és gyors képbefogadás kontextusában. A vizualizációk előállításának és befogadásának ez az átgondolt, az egyéni élettapasztalatokat, érzéseket és gondolatokat tudáselemekkel ötvöző módja mintát adhat a képi információk feldolgozásához más tantárgyakban is. Ezek a célok számos európai ország tantervében szerepelnek, de megvalósításukat nehezíti, hogy nem mindig köthetők konkrét oktatási tartalmakhoz. A KEVMR kifejtésekor tehát nem pusztán a képességelemeket határozzuk meg, hanem

segítjük a tanterv tervezőt ezek gyakorlatba ültetésében: a vezérgondolatok és oktatási célok (Leitideen und Bildungsziele) műveltségterülethez kapcsolt követelményeit írjuk le (Fachkompetenzen), majd azt, hogyan alkalmazhatók ezek az iskolai gyakorlatban megjelenő pedagógiai helyzetekre (Situationen).

Tanterv tervezési szempontból alapvetően fontos, hogy a KEVMR modell komplex tartalom-tervezést javasol, amelynek magában kell foglalnia a pedagógiai és személyes, alkotói célokat; a környezet kialakítását; az időkeretek meghatározását; a közreműködők, illetve az alkotás témájával kapcsolatba hozható személyek megjelölését; a megvalósítás technikai feltételeit (pl. eszköz és anyag, médium, műfaj, kivitelezési mód). Szerepelniük kell a tantervben az alkotással kapcsolatos etikai és morális megfontolásoknak is, amelyek szinte sohasem voltak részei az általunk elemzett tanterveknek. A KEVMR keretrendszer képességmodelljei alapján tehát értelmezhető az alaptanterv cél- és feladatrendszere; megfogalmazhatók, illetve pontosíthatók a kerettantervben szereplő bemeneti és a kimentői követelmények; meghatározhatók a követelmények teljesítését lehetővé tevő tananyag-tartalmak; megtervezhetők a pedagógiai értékelés tartalmi és módszerei.

A keretrendszer alkalmazása az iskolai oktatásban

A KEVMR kompetencia-modell a hagyományos tantárgyakhoz köthető műveltségi tartalmak helyett, a legújabb pedagógiai trendeknek megfelelően, a vizuális műveltséghez köthető kompetenciák mentén ajánl keretrendszert az iskolai oktató/nevelő munkához. Ez az újfajta megközelítés a tananyag témák köré rendezését teszi lehetővé, komplex tanulási helyzetet teremtve: információk átadása helyett életszerű, a tanulók számára motiváló mozgásteret nyújt a cselekedtetésen, tapasztalatszerzésen alapuló iskolai létben. A hatékony tanári tervezés alapja a fejlesztési célok meghatározása. A modell elsősorban a nevelési célok rendszere, melyhez az oktatási célokat, mint ezek tartalmait lehet hozzárendelni.

A Struktúramodell vezérgondolatok rétege (Leitideen) a vizuális műveltség tükrében sorolja fel a nevelési célokat (Bildungsziele), melyeket mindennapi helyzetek végtelen sora helyez kontextusba. A lehetséges helyzetek köre (Billmayer, 2016. megjelenés alatt) a kompetencia dimenziók legfontosabb csomópontjait tartalmazza. A lista túlmutat a művészetpedagógia lehetőségein és bármilyen műveltségterületen alkalmazható komplex személyiségfejlesztésre, kompetenciaalapú feladatok megalkotására. Ez új megközelítésre teremt lehetőséget: a tananyag hagyományos elsajátítása helyett a mindennapi életből vett témák, helyzetek mentén kínál lehetőséget oktatásra, nevelésre, képzésre, tudásszerzésre, művelődésre, kommunikációra.

Az iskolai munka legtöbbször feladatokhoz köthető. A kompetencia alapú feladatok komplex személyiségfejlesztést tesznek lehetővé. A modell alapján ez a fejlesztés összekapcsolható a vizuális képességek fejlesztésével. A gyakorló pedagógusok tanítványaik ismeretében azok adaptív, optimális fejlesztési irányait tartják szem előtt. Ezeknek a kompetencia elemeknek gyűjteményét kínálja a modell képességlistája, mely a pedagógiai tervezés (tanítási óra, projekt, témahét stb.) kiindulópontja. A személyes adottságok, a fejlődéslélektan törvényszerűségei és az oktatásirányítási dokumentumok ajánlásai alapján a tanárok feladatokat alkotnak. A feladatíráshoz ad konkrét segítséget a vizuális műveltség elemeinek lehetséges helyzetekbe, kontextusba helyezésével, a szituációk ellenőrző listája:

- Műfajok (dokumentáció, művészet, tudósítás, rítus, ünnep, dekoráció, képregény, csendélet, tájkép, portré, szatíra, karikatúra, reklám, újságírás, üdvözlőlap, műemlék, történetmesélés, használati utasítás).
- Jog, erkölcs, etika, udvariasság (szerzői jogok, jog saját alkotáshoz, rágalmozás, intim szféra, ökológia, befogadás- / kirekesztés, kulturális hagyományok, vallási érzület).

- Célok, problémák, lehetőségek (kommunikáció, mások meggyőzése, bizonyítás, dekorálás, mások/ önmagunk informálása, mások/ önmagunk szórakoztatása, ajándékozás, dokumentálás, kifejezés, figyelemfelkeltés, emlékezés).
- Helyszínek (saját szoba, lakás, iskola, jármű, múzeum, nyilvános tér, hivatal, város, vidék, üzlet, természet, kórház, kert, étterem, mozi, sportpálya, vallási terek, játszótér).
- Idő/alkalom (családi ünnepek, ünnepélyek, évszakok, üdülés, kiállítás látogatás, életkorok (gyerekkor, iskoláskor, nyugdíjas kor), foglalkozás, szünidő, szabadidő, napszak, istentisztelet, előadás, vizsga, időtartam).
- Személyek (az alkotó maga, partner, család, barátok, kollégák, idegenek, üzlettársak, nyilvánosság, hivatalnokok, egyesületi tagok, tanárok).
- Forrás, eszköz, médium, technika, kivitelezés, gondosság (pl. fotó, rajz, video, berendezés, építészet, produktum, grafika, DTP (dokumentumok számítógép segítségével való létrehozásának folyamata), okostelefon, festészet, modellezés, internet, kerámia, papír, talált képek, CAD (Computer-aided design), képmegmunkálás, 3D-nyomtató, prezentációs szoftverek, gondolattérkép, táblázatok, diagramok).
- Módszerek (direkt módszerek: dokumentáció, használati utasítás; indirekt módszerek: szatíra, művészet, reklám, fikció, fantázia, játék, kísérlet, szórakoztatás).

A fenti gyűjtemény elemei nem állnak egymással hierarchikus rendszerben, a hívószavak mellé rendelt fogalmak köre nem teljes. A tanárok helyi adottságaikhoz alkalmazkodva variálhatják, kiegészíthetik, személyre szabhatják ezeket. Igény szerint a modell elemei az értékelés céljaihoz rendelhetők: az aktív tanulás kísérője a formatív értékelés, az állandó önreflexió. A modell képesség- és tevékenységlistája megadja a formatív értékelés kereteit. A diagnosztikus értékelést is megkönnyíti, amely a tantermi helyzetek feltárását, optimalizálását és a problémák felszámolását szolgálja. A KEVMR fejlődésmodell (Comenius-ENViL CEFR-VL Entwicklungsmodell) segít a tanároknak a vizuális kultúrához kapcsolható tantárgyakon átívelő (transzdiszciplináris) értékelésben is.

A keretrendszer alkalmazása a tanárképzésben és a továbbképzésben

Az Európai Unió országainak 65%-a rendelkezik tanárképzéssel és pedagógus továbbképzéssel kapcsolatos stratégiával. Ennek része az élethosszig tartó tanulásra és a pedagógiai kutatásra való felkészítés is. Ez a két terület a továbbképzésben válik igazán fontossá, hiszen a pályán eltöltött 5-10 év után a fiatal pedagógus motivált és képes is arra, hogy oktatási-nevelési innovációkat befogadjon, illetve kezdeményezzen. A szakmai élet második, harmadik évtizedében pedig a továbbképzések során gyakran kell egészen új módszertani repertoárt kialakítanunk. A továbbképzésbe lépő, nagy tapasztalatú tanárt meg kell nyernünk az új, hagyományos vagy digitális oktatási eszközök számára, hogy ezeket elsajátítva és tapasztalataira építve, korszerű és hatásos tananyagokat készítsen. A KEVMR modell segíti a továbbképzések tervezőit a képzési tartalmak kiválasztásában, hiszen összehasonlító tantervi elemzésekkel és feladatsorokkal illusztrálja, hogyan értelmezhető a vizuális nevelés új, az Európai Unió ajánlásait figyelembe vevő és ezért széles körben alkalmazható kompetenciastruktúrája és hogyan alakítható ki egy, a kompetenciaszinteket fejlesztő és értékelő oktatási program. A pedagógus továbbképzések nem szorítkozhatnak kizárólag az új tananyagrészek és oktatási módszerek bemutatására. A képzésbe lépő pedagógusnak nemcsak a tudását, hanem személyiségét is fejleszteniük kell. A pedagógusok képességfejlesztését a KEVMR modell a három, valamennyi tantárgy oktatásában alapvető kompetenciaterületre javasolja alapozni, hogy a továbbképzések résztvevői ezeket később a tanulóknál is képesek legyenek fejleszteni.

Az önhatékonyság, az önmegvalósításhoz, az érett személyiség kialakulásához szükséges alapkompétencia. A pedagógus hatékony működésének forrása az önbizalom és az árnyalt önértékelés. Ezek fejlesztéséért egy, az önmegismerésre vizuális eszközökkel (például a művészetterápia módszereivel) dolgozó továbbképzés igen sokat tehet.

A szociális kompetencia (társas hatékonyság) együttműködésen alapuló képzési módszerekkel javítható. A továbbképzések résztvevői, akik rajz és design pedagógusként többnyire egyéni alkotómunkát végeznek az iskolai tanítás mellett, amely legtöbbször szintén egyéni feladat, ezért minden bizonnyal szükséges és érdemes is fejlődniük az együttműködő tudásépítésben, az interaktív tudásátadásban és a vizuális nevelésben alkalmazható páros és csoport tevékenységen alapuló közösségi alkotás megszervezésében.

A CEFR-VL-ben szereplő harmadik alapelem, a vizuális nevelésre vonatkozó szaktárgyi kompetencia (Methodenkompetenz), egyéni és csoportos kreatív feladatokkal egyaránt fejleszthető. Itt a továbbképzés a módszerek repertoárjának bővítésével tehet sokat, például a két kulturális véglet: az ősi, népi eredetű kézműves technikák és a kortárs, multimediális alkotó módszerek saját élményen alapuló megismertetésével.

Az UNESCO információs és kommunikációs technológiákkal (IKT) kapcsolatos írástudás modelljében (digital literacy model) hangsúlyosan megjelenített digitális kreativitás támogatása fontos szerepet kell, hogy kapjon a pedagógusok továbbképzéseinek tervezésénél. A média tartalmak és technikák megismerésével csökkenthető az anyagi világban gyökerező képző- és iparművészetet, építészetet és környezetkultúrát oktató pedagógus el-lenszerve a virtuális alkotás iránt. Ez az érzékenyítés igen fontos a 21. század első évtizedeiben, amikor a multi-média és intermédia a kortárs képzőművészetben domináns alkotó módszerekké váltak. A tervezésben a géppel segített képkészítési eljárások, a tudományban pedig az infografika és a tudományos vizualizáció nemcsak a kommunikáció, hanem a világmegismerés eszközei is lettek.

A tanítóknak és tanároknak szervezendő továbbképzéseken a tárgyi kompetencia gazdagításakor a tényleges képességfejlesztésnek, (a kísérletezést és alkotást egyaránt magában foglaló műhelymunkának) és az attitűdök, szándékok formálásának egyaránt teret kell adni. A vizuális nevelésben a KEVMR alkotói szerint az általános és speciális kompetenciákat egyaránt fejlesztünk. Ez a megközelítés megfelel az Európai Unió tantárgyak helyett műveltségterületekre koncentráló módszertani iránymutatásainak. A modellben szereplő vezérgondolatokra korszerű és sokoldalú továbbképzési programokra alapozhatunk, ha pedagógus kompetenciaként határozzuk meg őket.

A kulturális örökség megismertetése és védelme: napjaink társadalmi diskurzusaiban központi szerepet kapott a nemzeti, európai és világörökség megismerése saját személyes és csoportidentitásunk kialakításához. Ennek az örökségnek a megóvását és gyarapítását igen hatásosan szolgálhatja a vizuális nevelés, ezért került a vezérgondolatok közül az élre ez a tanártovábbképzésben is alapvető fontosságú terület.

Teljes körűen fejlett, érett személyiség kialakítása: az agykutatások eredményei szerint a művészetekkel való foglalkozás kedvezően hat a kognitív fejlődésre. A műalkotások, mint összetett és katartikus társadalmi üzenetek, a személyiségfejlesztés fontos segítői. A továbbképzéseken a KEVMR modell szellemében a nevelésnek (Bildung) kell előtérbe kerülnie, míg a tanítás (Unterricht) az érett személyiség kialakításában a támogató szerepét játssza. *Kreativitás fejlesztés:* a rajzolás-tanítástól (Zeichenunterricht) a vizuális kultúra teljes spektrumát felölelő művészetpedagógiáig mintegy másfél százados, alapvető tartalmi és módszertani változásokon áthaladó út vezetett. Egy komponens azonban hagyományosan része volt és mindig is része marad tantárgyunk oktatásának: ez az alkotóképesség kibontakoztatása. A mesterségtudás és pedagógiai tudás kettősségében megfogalmazott EU irányelvek mentén, nem elég, ha új módszertant adunk át, a továbbképzéseken a pedagógusok kreativitását is fejleszteni kell.

Interkulturális párbeszéd: napjainkban alapvető fontosságú, hogy a műalkotások befogadásakor és a kreatív kifejezés iskolai alkalmain kialakítsuk álláspontunkat a nemzet, európaiság és nemzetköziség fogalmaival és a hozzájuk kapcsolódó értékekkel és viselkedésmódokkal kapcsolatban. A rajztanár továbbképzésbe beépítendő az idegen kultúrák megértésével kapcsolatos ismeretek és az elfogadás készségei is.

Részvétel, részvállalás társadalmi problémák megoldásában: ehhez a működésmódhoz kapcsolódik kritikai képesség fejlesztése, amely előfeltétele a tudatos, hatásos részvételnek és a felelős állampolgári magatartás, amelyek etikai dimenziókkal ruházzák fel az iskolai művészetpedagógiai programokat. Nincs olyan pedagógus, aki ne értene egyet ezekkel a napjainkban egyre fontosabbá váló célokkal, viszont kevesen jutnak el a nevelésméleti konstrukciótól az oktatásban felhasználható, operatív modellig. A továbbképzés feladta, hogy jó gyakorlatok bemutatásával – amelyekben könyvünk 6. és 7. fejezetében találkozhat az olvasó, – elősegítse az aktív, probléma érzékeny és cselekvőképes rajzpedagógus magatartás kialakítását.

Pedagógiai értelemben vett nagykorúság: a továbbképzéseken meg kell valósítani a vizuális nevelésben immár két évtizede tapasztalható empirikus fordulatot, amely a képességkutatások eredményeire alapozva, az egyes pedagógiai módszereket hatásvizsgálattal értékelve és korrigálva fejleszti a tanulók vizuális alkotó és befogadó kompetenciáját.

A továbbképzések megtervezésekor saját országunk oktatási és kulturális hagyományainak és kihívásainak ismeretében el kell döntenünk, milyen módszerekkel disszeminálható az új kompetenciastruktúra modell, amely továbbképzések alapja is lehet. A legfontosabb kérdés: melyek azok a kompetenciák, amelyeket ki kell fejleszteni a tanároknak, mivel ezekkel még nem vagy nem a megfelelő színvonalon rendelkeznek. A nemzeti és nemzetközi tanár-vizsgálatok segítenek megválaszolni ezeket a kérdéseket, a KEVMR pedig abban segít, hogy a hiányzó pedagógus kompetenciákat a szakmai életben eltöltött évek gyakorlatára építve alakítsa ki és fejlessze tovább.

A keretrendszer alkalmazása a tananyag- és tankönyvírásban

A művészeti nevelést sokáig a „szépre neveléssel”, ízlésneveléssel azonosították. Mértékadó alkotásokban vélték megtalálni az esztétikai normákat, amikhez igazodni illett. A művészeti nevelés célja ezek minél jobb utánpótlása, reprodukálása, vagy interpretálása volt. A tankönyvek nagyobb része a magas művészet, a művészettörténet nagyjainak munkáit mutatta be képi formában, melyekhez idővel egyre hosszabb elemzéseket csatoltak. A múlt század fordulóján az egymást rövid időn belül követő-váltó izmusok azonban olyan rövid időre villantak csak fel, ami már nem volt elegendő ahhoz, hogy a következő megjelenése előtt bekerülhessenek az oktatásba, a tankönyvekről nem is beszélve. A művészeti nevelés lemaradt ebben a versenyfutásban. A posztmodern szellemében számos egymás mellett ható irányzat jelent meg, ami végképp lehetetlenné tette a művészetoktatás korábbi gyakorlatát (Bodóczy, 2000). Idáig a manuális készségeknek, a megfigyelésnek, ma, a „képek korában” az eredetiségnek, a gyors alkalmazkodásnak jut nagyobb szerep, mely új kihívások elé állítja a tankönyvkiadást. A tankönyvpiacra is jellemző ez a késleltetett ütemezési minta: a hasonló piacokhoz képest lassan működik, egy új termék elkészítéséhez két-három évre van szükség, felfuttatásához pedig további három-négy évre. A KEVMR kompetenciamodell alkalmazásával új utak nyílnak meg. A vizuális nyelv, a vizuális kommunikáció, a tárgy- és környezetkultúra tantervbe foglalása mérföldkő volt a művészeti nevelés sokrétűségének elfogadtatásában. Ez a tankönyvkiadás változásain is lemérhető. Ma már cselekedtetésen, kreatív feladatmegoldásokon, gondolkodtató gyakorlatokon keresztül egyértelműen körülhatárolható fejlesztési célok jelennek meg a munkatankönyvekben, melyek alapot adnak az objektív értékeléshez. A tankönyvtervezés szempontjából ma meghatározók az alapműveltség sarokpontjai. Ezek a KEVMR kompetenciamodell (2. ábra) szerint a következők: a kulturális örök-

ség megismerése és megőrzése, nyitottság interkulturális párbeszédre, kultúrák közötti kommunikáció elősegítésével, társadalmi érzékenységgel, konfliktusok kezelésével, környezettudatosság kialakítása, a fejlett kritikai érzékkel rendelkező, kreatív, teljes körűen képzett személyiség formálása érdekében.

Fentiek fejlesztéséhez a modell a művészeti tankönyvekben is számos lehetőséget teremt, például a tanulói önértékelésre, egy témakör feldolgozása után az ismeretek elsajátításának ellenőrzésére, vagy az alkotó feladatokhoz kapcsolódó önreflexióra. Az egyre szűkösebb iskolai időkeret egyik áldozata az óra végi közös értékelés. (Ilyenkor az összes munkát egymás mellett megnézheti, méltathatja, megvitathatja az egész osztály.) A tankönyvek témaköreit, feladatait követően tematikus egységek létrehozásával segíthető ez az értékes pedagógiai folyamat. Az oktatás céljainak tudatosításán, a visszacsatoláson túl ez a kommunikációs készségek, a vitakultúra fejlesztését is szolgálja, melyhez a munkatankönyvek, munkafüzetek nyújthatnak a modell szerint inspirációt (Pataky, 2009). A modell újfajta megközelítése a tananyag témák köré rendezését teszi lehetővé, komplex tanulási helyzetet teremtve. Ezzel a modell tantárgyakon átvívelő (tanszdiszciplináris), több műveltségi terület esetében közösen használható könyvek alapját teremtheti meg. A KEVMR alapján a fejlesztési célok meghatározása egyszerre mutat irányt a tankönyvek használóinak, fő fogyasztóinak, a tanulóknak és a megrendelőknek, a tanároknak. A hagyományos tankönyvek forrásfeldolgozásra épülő rendszere mellett a modell alkalmazásával a kompetenciafejlesztésre kerül a hangsúly, ami korunk kihívásaiban a személyiségfejlesztés szolgálatába állítható alternatívaként erősíti a tankönyvfejlesztést, az alkalmazkodóképességre, problémamegoldásra építve, válaszul korunk állandóan változó viszonyaira. Ez a tankönyvi minta az oktatásszervezés korszerűsítését is lehetővé teszi: feltételezi a széleskörű differenciálást és az adaptivitást. Mindezek tudatosítása a tankönyvrendelést koordináló iskola, a tankönyvfelelősök számára is megkönnyíti a tájékozódást.

Az e-tananyagok fejlesztése világszerte egyre nagyobb mértékű térhódítása zajlik. A digitális tananyagok terjedése a művészeti nevelésben szükségszerűen jelen lévő színes nyomdai megoldások magas költségeit enyhítik. A modell elemei digitális adatbázis alapját képezve kereshetővé teszik a vizuális műveltség alapegységeit. Ez megkönnyíti az oktatás, nevelés (tanuló, pedagógus, tanterv- és tankönyvfejlesztő) összes szereplőjének munkaszervezését, alkotó és befogadó feladatainak továbbfejlesztését, az UNESCO információs és kommunikációs technológiákra (IKT-Digital Literacy Modell) vonatkozó célkitűzéseit figyelembe véve (Kárpáti, 2011).

A modell egyes elemei rugalmasabb kivitelezést tesznek lehetővé: a művészettörténet hagyományos és viszonylagos állandóságot képviselő példái mellett a kortárs példák megjelenésének folyamatát gyorsítja, életszerű, a tanulók számára motiváló tartalmait pedig a modell minden helyzetre kiterjedő kontextus listája (Situationskreis) strukturálja. A tankönyvek által támogatott, hatékony tanári tervezés alapja a fejlesztési célok meghatározása. A modell elsősorban a nevelési célok (Bildungsziele) rendszere, melyhez az oktatási célokat (Lernziele), mint ezek tartalmait lehet hozzárendelni. Online anyagok, fénymásolható, tovább fejleszthető feladatlapok pedagógiai tervezéséhez ad biztos alapot a kompetenciaelemek gyűjteménye, a képességlista. A lista túlmutat a művészetpedagógia lehetőségein és bármilyen műveltségterületen alkalmazható komplex személyiségfejlesztéshez, kompetenciaalapú feladatok megalkotásához ad segítséget. Ez új megközelítésre teremt lehetőséget: a tananyag hagyományos elsajátítása helyett a mindennapi életből vett témák, helyzetek mentén kínál lehetőséget oktatásra, nevelésre, képzésre, tudásszerzésre, művelődésre és kommunikációra.

Köszönetnyilvánítás

Ez a tanulmány a 'Common European Framework of Reference in Visual Literacy - CEFR-VL' című Comenius 538568-LLP-2013-COMENIUS-CMP/2013-4643. sz. projektje támogatásával készült. A szerzők az European Network for Visual Literacy nevű kutatóközösség tagjai.

Szakirodalom

1. Billmayer (2016. megjelenés alatt): Visual literacy and 21st century skills. Schönau, D. and Wagner, E. eds.: *The European Framework of Reference for Visual Literacy*. In: Visual literacy and 21st century skills. Waxmann Verlag, Münster.
2. Binkley, M., Erstad, O, Herman, et al. (2012): Defining Twenty-First century Skills. In: Patrick Griffin, Barry McGraw and Esther Care. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer, Dordrecht. 17–66.
3. Birkner, C. und Zapp, K. (2014): Kunst und Können in der Kompetenzdebatte. In: Oliver Jahraus et al. (Hg.), *Gestalten und Erkennen: ästhetische Bildung und Kompetenz*. Waxmann, Münster. 135–154.
4. Boughton, D. (2004): Assessing Art Learning in Changing Contexts. In: Eisner, E., Day, M. (eds.) *Handbook of Research and Policy in Art Education and Evaluation*. Laurence Erlbaum Associates, New York.
5. Bodóczy István (2000): Az értékelés problémái a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra*. 6–7. 15–25.
6. Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
7. European Communities (2007): *The Key Competencies for Lifelong Learning. A European Framework*. European Communities, Luxemburg.
8. Kárpáti Andrea és Gaul Emil (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41–82.
9. Kárpáti Andrea, Babály Bernadett és Simon Tünde (2015): Az eDia online tesztrendszer pilot kísérletei a Térszemlélet és Vizuális kommunikáció területén. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutatató és Fejlesztő intézet, Budapest. 29–58.
10. Kárpáti, A. (2011): *Digital Literacy Policy Brief*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow.
11. KeyCoNet (2014): *KeyCoNet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Final report*. European Schoolnet, Brussels.
12. Klieme, E., Hartig, J. and Rauch, D. (2008): The Concept of Competence in Educational Contexts. In: J. Hartig, E. Klieme, and D. Leutner (Eds.). *Assessment of Competencies in Educational Contexts*. Cambridge MA and Göttingen, Hogrefe.
13. Klieme, E. (2003). *Bildungsforschungsband 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. BMBF, Bonn/Berlin.
14. Klieme, E. und Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10., Sonderheft 8., 11–29.
15. Klieme, E. and Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms bei der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52., 876–903.
16. O'Farrell, L., Schonmann, S. and Wagner, E. (2014): *International Yearbook for Research in Arts Education – Vol. 2*, Münster. New York.
17. OECD (1997): *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies*. OECD, Paris.
18. OECD (2005): *Definition and selection of key competencies*. Executive Summary. <http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco> Utolsó letöltés: 2016. március 22.
19. Pataky Gabriella (2009): A portfólió a vizuális nevelésben. Értékelési alternatíva az alsófokú oktatási-nevelési intézmények pedagógusainak képzésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. www.https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-portfolio-a-vizualis-nevelésben-ertekelesi-alternativa-az-alsofoku-oktatasi Utolsó letöltés: 2016. március 22.
20. Pataky Gabriella (2012): Vizuális képességek fejlődése 6-12 éves korban, a tárgykultúra tanításának területén. ELTE TÓK. Budapest.

21. Schönau, D. W. (2012): Towards developmental self-assessment in the visual arts: Supporting new ways of artistic learning in schools. *International Journal of Education Through Art*, 1, 49–58.
22. Schönau, D. W. (megjelenés alatt): Visual literacy and 21st century skills. In: Schönau, D. and Wagner, E. (ed.): *The European Framework of Reference for Visual Literacy*. Waxmann Verlag, Münster.
23. Weinert, F. E. (1999): *Concepts of competence*. Max Planck Institut für Psychologische Forschung, München.

Új perspektívák a művészetpedagógiában

Becoming A/r/tography¹

Rita L. Irwin*

This article explores moments of becoming a/r/tography. A/r/tography is a research methodology, a creative practice, and a performative pedagogy that lives in the rhizomatic practices of the in-between. Resisting the tendency for endless critique of past experience and bodies of knowledge, a/r/tography is concerned with the creative invention of concepts and mapping the intensities experienced in relational, rhizomatic, yet, singular events. Considering several recent research projects, this article explores what it means to be becoming a/r/tography. Rather than asking what an art education practice means, the question becomes what does this art education practice set in motion do? There can be no being a/r/tography without the processes of becoming a/r/tography.

Keywords: art and design education, arts based research, A/r/tography

This article unfolds a cartography of becoming a/r/tography by describing lines of *becoming-intensity*, *becoming-event*, and *becoming-movement* that entangle across time and place.² It is at once a journey over time and a journey in time, synchronous and asynchronous, imagining the past and future in the present sense of becoming. It is at once one project and a multiplicity of projects intersecting with possibilities. A/r/tography is a form of practice-based research within the arts and education (Irwin & de Cosson, 2004; Springgay, Irwin & Wilson Kind, 2005; Springgay, Irwin, Leggo & Gouzouasis, 2008; see also Sullivan, 2010). Drawing upon the professional practices of educators, artists, and researchers, it entangles and performs what Deleuze and Guattari (1987) referred to as a rhizome, an assemblage of objects, ideas, and structures that move in dynamic motion performing waves of intensities that create new understandings. A/r/tography transforms the traditional relationship between theory and practice by recognizing the movement found within a rhizome. Thus, theorizing and practicing become something other than what they were and exist in constant movement toward becoming (see O'Sullivan 2006; Springgay & Irwin, 2008; Triggs, 2012; Triggs, Irwin, Beer, Springgay, Grauer & Xiong, 2011).

A/r/tography is a research methodology, a creative practice, and a performative pedagogy that lives in the rhizomatic practices of the liminal in-between (Irwin, 2004). These in-between spaces of becoming prompt disruption of duelling binaries, conceptions of identities, and the rush to certainty. Instead, invention becomes integral to social, cultural, economic and political processes that are reimagined as concepts situated within events. Deleuze and Guattari (1994) stated that concepts are "centers of vibrations, each in itself and every one in relation to all the others" (p. 23). While traditional models of theory and practice may have identified particular ideas or concepts, theorizing and practicing concepts within the movement of events portrays a process of complicated relationality (O'Donoghue, 2009).

The transformational ideas of Deleuze and Guattari begin in the middle of life through the multiplicities of the material and immaterial. The folded nature of experience "is rendered meaningful not by grounding empirical

1. © 2013. Adapted from *Becoming a/r/tography*. Published in *Studies in Art Education* (54(3)). Used with permission of the National Art Education Association.

* A kanadai British Columbia Állam Egyetemének Pedagógiai Karán a Tanárképző Intézet (Institute for Teacher Education, Faculty of Education, University of British Columbia) egyetemi tanára, e-mail: rita.irwin@ubc.ca

2. I wish to thank the National Art Education Association (USA) for permission to reprint this article. It was originally published in *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215.

particulars in abstract universals but by experimentation" (Semetsky, 2006, p. XXIII). Subjectivity is understood as multidimensional, collective, and plural. It is creative, ethical, and aesthetic "punctuated by moments when being *old* oneself simply would not make sense any longer" (Semetsky, 2006, p. 3, italics in original) since "when something occurs, the self that awaited it is already dead, or the one that would await it has not yet arrived" (Deleuze & Guattari, 1987, pp. 198–199). Describing the lines of intensity, movement, and events that entangle across time and place unfolds a cartography of a/r/tography. This article describes how *becoming intensity*, *becoming movement*, and *becoming event* are three rhizomatically connected conceptions of becoming a/r/tography, cartographically described through a walking methodology.

An important question is considered. Rather than asking what an art education practice means, the question becomes what does this art education practice set in motion do? There can be no being a/r/tography without the processes of becoming a/r/tography. Cartographically exploring the rhizomatic entanglements is an experiment I wish to explore in this article.

In what follows, I explore three lines of becoming: *becoming-intensity*, *becoming-event*, *becoming-movement*. Each line of becoming is not defined by the points it is connected to but, rather, by the space in-between, the middle, and the movement that reverberates within. Each line of becoming is situated within the intensity of an event in constant movement; movement toward possibilities, toward an unfolding of that which is yet to be known, toward the potential of potential. Even though each line of becoming is situated within a unique event, these lines of becoming are always connected, always affected by the other, and always entangled in lines of multiplicities. Allowing a/r/tography to unfold in the in-between spaces among the identities, practices, and processes of artists, researchers, and educators, and in the conditions of learning to learn, opened the way to conceptualizing becoming within the multiplicities of our work. Building on the work of Simon O' Sullivan (2006, p. 22) I suggest that rather than asking what does this art education practice mean, it is more appropriate to ask: what does art education in practice set in motion do?

Becoming-Intensity

The studies described earlier lead us to wondering how arts teacher candidates *learn to learn* within a program of teacher education. Teacher education has been primarily focused on learning to teach (see also Grauer, 1998). Although this will always be a part of teacher education programs, we were interested in understanding learning as folding and unfolding ideas recursively evoking new understandings. Learning "involves moving into and through an evolving space of possibility" (Davis, Sumara & Luce-Kapler, 2008, p. 83).

Becoming pedagogical is the title of a federally funded research project³ nearing completion. Co-investigators for this study include an interdisciplinary team of scholars in visual arts, drama, music, and poetry. For the purpose of this article, I want to focus on work in which I worked closely with Donal O'Donoghue and Stephanie Springgay. *Becoming pedagogical* is all about lingering in this evolving space of possibility, recognizing that one never "becomes" but rather resides in a constant state of *becoming pedagogical*. Secondary art teacher candidates experience being and becoming artists, inquirers, and educators contiguously, disrupting the arbitrary boundaries of fixed disciplinary knowledge (Abbs, 2003). Recognizing the interstitial spaces between these

3. I wish to thank the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) for their generous support of our research program. I also wish to extend a deep sense of gratitude to Donal O'Donoghue, Adrienne Boulton-Funke, Heidi May, and Natalie Lablanc from The University of British Columbia and Stephanie Springgay from the Ontario Institute for Studies in Education/The University of Toronto for their collaborative engagements with this SSHRC research project. I am indebted to the entire a/r/tographic collective that also includes George Belliveau, Peter Gouzouasis, Kit Grauer and Carl Leggo. Together, we have explored "becoming a/r/tography" in visual arts, drama, music, and poetry, within a teacher education program context.

identities allows for a generative flow of intellectual engagement where teacher candidates are learning to learn, or *becoming pedagogical* (see Rajachman, 2000, p. 121).

Becoming pedagogical is a phrase we use to connote a state of embodied living inquiry whereby the learner is committed to learning in and through time. We began this living inquiry of *becoming pedagogical* encouraging teacher candidates to question their intentions/actions as they relate to contextual artefacts and experiences acquired throughout the program. We believed processes of making and performing identities could transform the concept of learning into *becoming pedagogical*. This is especially important as teacher candidates engage with their personal and social aspects of knowing. By conceptualizing the identity of the teacher candidate as a researcher (see Britzman, 2003), living inquiry becomes a place for the teacher candidate to learn how to observe, question, analyze, and interpret. In doing so, teacher candidates move from desiring to “be” a teacher as expert to “becoming” a teacher as inquirer. As Britzman (2003) found, and our studies concur, as “teachers view their work as research, it becomes more difficult to take the dynamics of classroom life for granted” (p. 239). It is this active performative space of living inquiry that we are calling *becoming pedagogical*. It is performative (see also Garoian, 1999) through its materiality that embraces the arts *and* education as forms of inquiry. The objective of this program reform is to create a community of inquiry where teacher candidates will be committed to *becoming pedagogical* as they prepare to advance creative inquiry in schools (Irwin & O’Donoghue, 2012).

A team of a/r/tographers worked with artists and students to employ their artistic and pedagogical sensibilities and capabilities in ongoing, community-engaged, dialogic forms of research. During the first semester of a twelve-month after degree art teacher education program, we opened up a three-week space within the program for an encounter with two Portland, Oregon visual artists, Hannah Jickling and Helen Reed, whose art as social practice engaged teacher candidates in rethinking their conceptions of pedagogy and art. Jickling and Reed are interested in the pedagogical turn in contemporary art (see Rogoff, 2008). Their work seeks to recognize that education and art contribute to the complexity of the world rather than reacting to it (O’Donoghue 2008, 2011). They chose to concentrate on A. S. Neill’s (1960) *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing* as a space to question what learning does. While they pursued two projects, I will concentrate on one in which students were each given a used out-of-print text and asked to study the marginalia (Jackson, 2002) and, subsequently, invited to participate in related field trips. As this encounter unfolded, all those involved inscribed their own marginalia for particular sections of the text, thus, creating a revised edition of the book (see Springgay, 2011b). The teacher candidates became a resource for the social practice directed by the artists. As they began to realize this, teacher candidates also began to question: who gets recognized for learning? what is the relationship between material practices, processes of engagement, and aesthetic products?

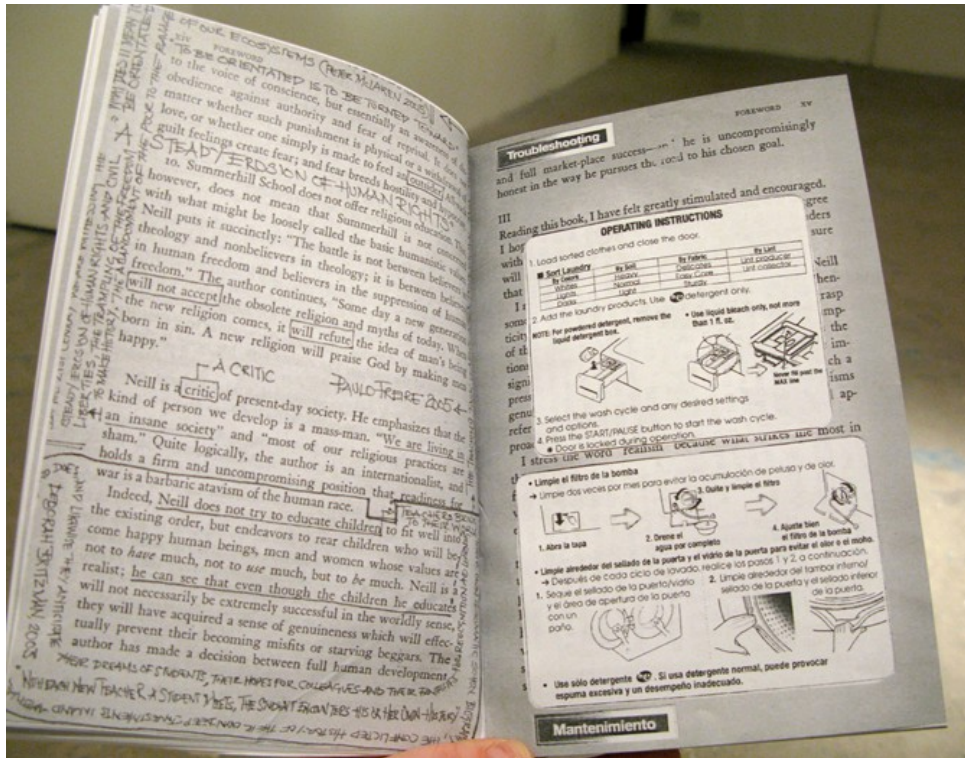


Image 1. Sample revised Summerhill text. Artist residency product under the direction of Helen Reed and Hannah Jickling (2011). Photo credit: Heidi May.



Image 2. Sample revised Summerhill text. Artist residency product under the direction of Helen Reed and Hannah Jickling (2011). Photo credit: Heidi May.

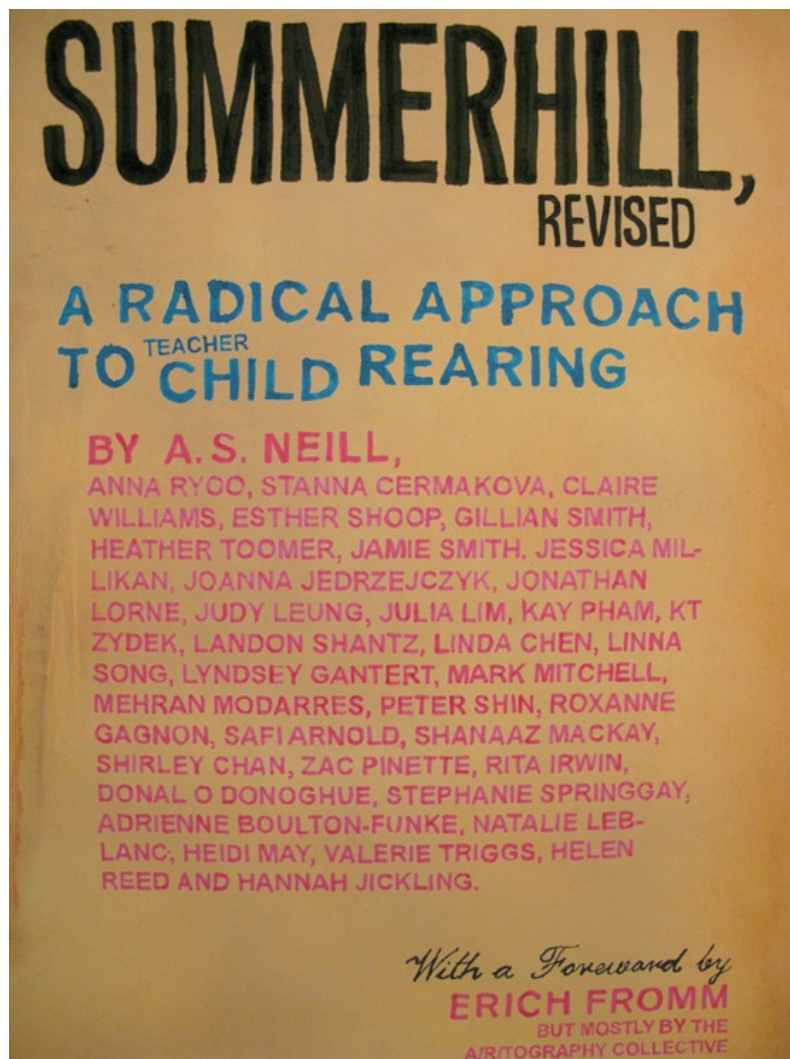


Image 3. Summerhill Revised: A Radical Approach to Teacher Child Rearing. Artist residency product under the direction of Helen Reed and Hannah Jickling (2011). Photo credit: Rita Irwin.

Provoking these questions even more was an invitation to take field trips to the “Summerhill Senior Residence” and the “Rasmussen Book Bindery” followed by an additional field trip to a nearby canyon where participants walked the trails discussing their experiences of pedagogy experienced throughout the day. These field trips enacted a walking pedagogy and a walking methodology that is “a reflexive and experiential process through which understanding, knowing and (academic) knowledge are produced” (Pink, 2009, p. 8; cited in Springgay, 2011a, p. 646). Walking allows researchers and participants access to experiences that are multi-layered, sensory, and affective which help us reach beyond the personal to social understandings. Teacher candidates, artists, researchers, and instructors participated in walking the cartography of a/r/tography. They were not aware of it at the time but they were mapping *becoming-intensity*.



Image 4. Summerhill Field Trip. Artist residency under the direction of Helen Reed and Hannah Jickling (2010). Photo credit: Heidi May.

While the project may be entitled *Becoming Pedagogical*, I see the Summerhill event as a line of becoming-intensity, the capacity “to affect and be affected” (Deleuze & Guattari, 1987, p. xvi) within the practice of a/r/tography. Teacher candidates experienced the in-between of two multiplicities of teaching to teach and learning to learn, and through an intensity of stuttering, “a milieu functioning as the conductor of discourse brings together...the whisper, the stutter...or the vibrator and imparts upon words the resonance of the affect under consideration” (Deleuze, 1994, p. 24 quoted in Semetsky, 2006, p. 60). Teacher candidates enacted stuttering between these ways of being and demonstrated how they were “more interested in the surprising intensity of an event than in the familiar serenity of essence” (St. Pierre, 1997b, p. 370), thus, constituting the complexity of becoming pedagogical. Becoming-intensity is about the capacity to affect and be affected through the dynamic movement of events with learning to learn.

Becoming-Event

Leading up to and perhaps complementing the *Becoming Pedagogical* research study was another collaborative a/r/tography project working with immigrant families in a local community. The project entitled *Richgate*⁴ explored immigrant families' experiences in a rapidly changing suburb of Vancouver, British Columbia, Canada (Bickel, Springgay, Beer, Irwin, Grauer, Xiong, 2010; Beer, Irwin, Grauer, Xiong, 2010; Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong & Bickel, 2006; Irwin, Bickel, Triggs, Springgay, Beer, Grauer, Xiong & Sameshima, 2009; Triggs & Irwin, 2008; Triggs, Irwin, Beer, Grauer, Springgay & Xiong, 2010; Triggs et. al., 2011). I worked closely with Ruth Beer and Gu Xiong, local artists and fine arts scholars, as well as Kit Grauer and Stephanie Springgay, art educators. Without going into detail about the entire study, I would like to reflect upon one aspect. Family members were invited to guide a/r/tographers on local walks that held significance to them. Often these walks retraced rituals of coming and going in everyday life, of past memories, and future intentions. In many ways, the walks visited memories contemplating what was once important while also considering possibilities and exploring the potential of the place. In mapping these contemplations and imaginings, a relational paradigm was invoked. Listening, viewing, tasting, smelling, and touching became important sensational ways of knowing and learning. Moreover, the walking methodology (see Springgay, 2011) provoked discussions and debates among family members, and later, among a/r/tographers. These dialogical events became critical lines of inquiry where we could discuss new pedagogies of sensation. "Regarding pedagogy as experimentation in thought rather than representation of knowledge as a thing already made creates a profound shift in how we think of pedagogical intent or volition – the will to teach" (Ellsworth, 2005, p. 27). The creativity of all of these complicated conversations lies in the creative movement forward that gives rise to things, to the improvisation of being, to the unfolding of becoming (Garoian, 2008, 2010; Hallam & Ingold, 2007). To improvise is to follow the ways of the world, to unfold with the intensity of the movement in each event.

Lines of becoming entangle in *becoming-event*. Deleuze's multiple becomings happen in the middle, the in-between, and views creative thought as affirming life. In this way, thought is about considering possibilities, potentials, and innovation, and it is devoted to inquiry into events that expressively communicate to the subjective and collective. "Event is always an element of becoming, and the becoming is unlimited, similar to the rhizome whose underground sprout does not have a traditional root but a stem, the oldest part of which dies off while simultaneously rejuvenating itself at the tip" (Semetsky, 2006, p. 78).

4. I want to thank the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada for their generous support of our research program. I also want to thank Ruth Beer from Emily Carr University of Art + Design, Kit Grauer and Gu Xiong from The University of British Columbia, and Stephanie Springgay from the Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto for their collaborative scholarly and creative efforts in implementing this research creation grant. I am also indebted to the Richgate families who allowed us into their lives.



Image 5. “The City of Richgate” exhibit and discussion, Chongqing, China (2005).
Photo credit: Unknown.

Some of the ideas present in the *coming to becoming* section of this paper can be found in the metaphor of the rhizome. *Becoming event* does not reside in a single personal encounter: it resides in a multiplicity of events that are social and collective. *Becoming-event* runs alongside *becoming-intensity* as affect resonates, reverberates, echoes across time and space within and beyond the event. What is more, movement creates the potential for a plurality of problems rather than a single solution since a rhizomatic structure allows for any single line to be conceivably connected with many other lines. Life is full of entangled lines of events, intensities, and movements. In doing so, I am asking: what does this art education practice set in motion do?

Becoming-Movement

While the *Becoming Pedagogical* and *Richgate* studies overlapped one another and involved teams of a/r/tographers from the beginning, I pursued my own artmaking through a photographic project I called “Liminal Lights”. This series experimented with the movement of light, exploring the liminality of in-between spaces, allowing the steady movement of my walking to breathe into the movement of the event and the intensity of both (see Rovner, 2002), extending previous artistic projects I pursued through walking (Irwin, 2003, 2006). While many of the photographic images suggest a forest potentially in motion, purposefully blurred to move beyond the rhythmic event of walking, most images become abstractions depicting intense qualities of light and dark, stretching colours and textures beyond their seemingly motionless existence.

In these photographs, I use my camera as if it were a paintbrush as I quicken to understand my surroundings through motion—a motion that metaphorically evokes deep breathing. Ironically, this quickening slows me down by offering me a time and place to linger in the moment of creation, to pay attention to my breathing, to allow my breath to move the image itself (Sameshima & Irwin, 2008, p. 18).

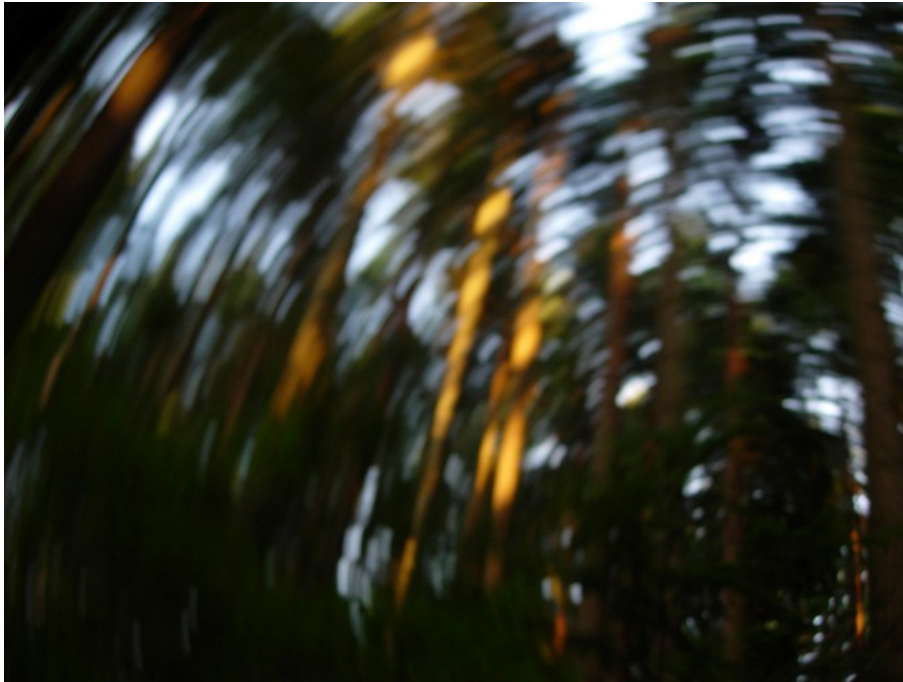


Image 6. Untitled by Rita Irwin (2009).

"Artists have always used the power of light to lure us beyond the shimmer existing on the surface of experience and towards its streaming into an event" (Triggs, 2012, p. 103).

"Through these photographs I explore the breath of the image, the breath of my body creating the image, and the breath of the concept of liminality within/between/through/of the image and myself" (Sameshima & Irwin, 2008, p. 18). My forest walks explored the liminality of the experience. The etymology of liminality is limen or threshold. A threshold is experienced in the midst of movement, being inside and outside, always opening up and moving away from the movement itself. To see movement is to feel the body in relation to potential. Feeling my body in relation to the forest was one liminal space, yet other liminal spaces existed as a result of the coming to becoming studies, as well as the *Becoming Pedagogical* and *Richgate* studies. In the liminal spaces between and among these events, in these studies I was in movement with others--others who were *becoming-intensity* and *becoming-event* alongside me. Rhizomatic connections were being made.

In the threshold of *becoming-movement*, I invited poet Carl Leggo and artist Valerie Triggs to work with me on extending the "Liminal Lights" series. While Carl frequently walks near his home, it is perhaps his writing that locates his movement in the world. He says that like Barbara Kingsolver (2002), "my way of finding a place in the world is to write one" (p. 233). Responding to my photographs, Carl wrote poetry rendering his insights into the images and his own walking experiences of the world. The liminal qualities of his writing allows one to feel the potential for movement, always longing for more, imagining the future, breathing into life itself.

Listening to Light

By *Carl Leggo*

once upon a time I saw light,
counted colors, combed dictionaries
for modifiers, coined countless adjectives

to name light in poems, held in dark memory,
but I knew always the light I saw was

the visible light only, its visibility rendering

invisible the places where light begins,
where it goes, since the whole wild experience
of seeing seems to stop with the firm earth

but now I walk daily the dike that writes a thin
line between Lulu Island and the Fraser River,
and tune my skin to listen

to light's lyrical lilt, sung in sun-washed,
moon-drawn, shadow-scribed lines,
resilient, resonant, measured without end (Leggo, 2007, n.p.)

I invited Valerie Triggs to work into my photographs in whatever way she desired. She chose to attend to the "zone of nonknowledge" (Agamben, 2011, p. 114) or the movement that was already underway. Rather than searching where to begin, she allowed the perception of movement to move her, and found herself collecting underbrush materials such as pine needles, moss and ferns, blending them together to create a kind of painterly material. Using her hands and this painterly mix to make marks on the photographs, she smudged "the materiality of qualities against each other" (Triggs, 2012, p. 116).



Image 7. Untitled by Rita Irwin and Valerie Triggs (2010). Photo credit: Kirsty Robbins

Throughout this process, Triggs was aware of the potential of movement to create anew, to alter perceptions, to see again differently, to change the viscosity of materials to become something else. Neither Leggo nor Triggs tried to exhaust the sense of movement in our connections. Instead, their artistic connections encouraged me to walk again, to inquire again as I was *becoming-movement* in my own work and our collective work. It was then that walking heightened my sensitivity to the aurality of physical spaces. I could hear the cathedral-like height of

the trees, the deep spaces between the trees and the faint movement of trees on a still day. I soon started to experiment with soundscapes to accompany the poetry and images (now co-created with Triggs). While every poem, image, and aural experience was an event for each of us individually and collectively, every viewer and listener would also see movement's movement because every event movement is relationally engaged. Masumi (2008) would say we are "seeing double" (p. 3). "The reality of the abstraction does not replace what is actually there but instead, supplements it" (Triggs. 2012, 114). This is the work of doing art—to continue producing the qualities of perception, regardless of critique, in order to augment our senses with the potential of more. In doing so, I am asking: what does this art education practice set in motion do?

Walking the Cartography of Becoming A/r/tography

"A rhizome, as a map, is to do with experimentation. It does not trace something that came before (again no representation) rather it actively creates the terrain it maps—setting out the coordination points for worlds-in-progress, for subjectivities-to-come" (O'Sullivan, 2006, p. 35, italics in original). A map is not a tracing. It is about experimentation: altering, reversing, modifying, among individuals and groups, across time and space. Tracing resists experimentation and stabilizes a perception of terrain. Walking is a process of creating movement in space, a mapping experiment. A walking trajectory does not trace a direction and stabilize it, rather it propels us as sentient and bodied beings to create the intensity of an event. Walking as a research method (see Pink, 2009) is important to the last three a/r/tographic studies shared here. It opened up opportunities for inquiring artistically into the relationships between and among ideas, peoples, cultures, and environments.

While I am stressing the rhizomatic structure of a/r/tography, it needs to be said that the rhizome is not opposite to the root, rather, the rhizome is within the root and the root is within the rhizome. Both exist. There is space for structure, central systems, and territorialisation, yet, there must also be flexibility, decentralization, and deterritorialization. Indeed one exists because of the other and too much of one cements structure or utters chaos. The *coming to becoming* section of this paper metaphorically recognizes the rootedness of our practices: asking direct questions and searching for findings. It also portrays movement: a re-routing toward experimentation and the rhizome. It also begins to demonstrate what an art education practice set in motion does. It attends to the rhizomatic terrain of *becoming-a/r/tography* by attending to *becoming-intensity*, *becoming-event*, and *becoming-movement*.

The entangled studies touched upon in this paper describe liminal spaces where we can pay attention to what an art education practice set in motion does: it attends to *becoming-intensity*, *becoming event*, and *becoming movement*. These lines of flight rhizomatically connect and separate, stuttering utterances as differences are considered, and find similarity in the bodied movements of walking methods. They describe a cartography of becoming a/r/tography metaphorically understood as nomadic inquiry intensely experienced as inseparable from the place or space it occupies, that is, deterritorializing to such an extent that "the nomad reterritorializes on deterritorialization itself" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 391). Moreover, because "becoming is always in the present, although the present *per se* is elusive, making becoming all the more difficult and challenging, one does not have to remember and does not have to predict" (Semetsky, 2006, p. 87, italics in original). An intensive capacity to affect and be affected resides in-between these lines of flight opening the way for art and art education to move in and through learning, in the "middle of things, in the tension of conflict and confusion and possibility" (St. Pierre, 1997a, p. 176). Individuation is always mapping onto collective assemblages and becoming is always mapping multiplicity, entangling lines of flight. *Becoming a/r/tography* is made

up of lines of flight, some mapped, some yet to be mapped, carrying us across many thresholds of liminality towards an as yet unforeseeable *becoming-intensity*, *becoming-event*, and *becoming-movement*.

Author Note

Correspondence regarding this article may be sent to: Rita L. Irwin, Faculty of Education, The University of British Columbia, 2125 Main Mall, Vancouver, British Columbia, Canada V6T 1Z4. Work phone: 604-822-5322. Fax: 604-822-8227.

References

- Abbs, P. (2003). *Against the flow: Education, the arts and postmodern culture*. London, England: Routledge Falmer.
- Beer, R., Irwin, R. L., Grauer, K., Xiong, G. (2010). Research and creation: Socially-engaged art in The City of Richgate project. *Journal of the International Society for Education through Art*, 6(2), 213–227.
- Davis, B., Sumara, D., & Luce-Kapler, R. (2008). *Engaging minds: Changing teaching in complex times* (2nd ed.). New York, NY: Taylor & Francis.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Trans.). New York, NY: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972–1990* (M. Joughin, Trans.). New York, NY: Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (H. Tomlinson & G. Burchell, Trans.). New York, NY: Columbia University Press.
- Ellsworth, E. A. (2005). *Places of learning: Media, architecture, and pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Garoian, C. (1999). *Performing pedagogy: Toward an art of politics*. New York, NY: SUNY Press.
- Garoian, C.R. (2008). Verge of collapse: The pros/thesis of art research. *Studies in Art Education*, 49(3), 218–234.
- Garoian, C.R. (2010). *Drawing blinds: Art practice as prosthetic visuality*. *Studies in Art Education*, 51(2), 176–188.
- Gouzouasis, P. (2006). A/r/tography in music research: A reunification of musician, researcher, and teacher. *Arts and Learning Research Journal*, 22(1), 23–42.
- Grauer, K. (1998). Beliefs of preservice teacher education. *Studies in Art Education*, 39(4), 350–370.
- Grauer, K., Irwin R. L., deCosson, A., & Wilson, S. (2001). Images for understanding: Snapshots of Learning through the Arts. *International Journal of Education & the Arts*, 2(9). Retrieved from <http://ijea.asu.edu/v2n9/index.html>
- Hallam, E. & Ingold, T. (Eds.). (2007). *Creativity and cultural improvisation*. Oxford, England: Berg.
- Irwin, R. L. (2003). Towards an aesthetic of unfolding in/sights into curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2), 63–78.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. In R. L. Irwin & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27-40). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. (2006). Walking to create an aesthetic and spiritual currere. *Visual Arts Research*. 32(1), 75–82.
- Irwin, R. L. (2008). Communities of a/r/tographic practice. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. 71–80). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*. 48(1), 70–88.
- Irwin, R. L., Bickel, B., Triggs, V., Springgay, S., Beer, R., Grauer, K., Xiong, G., & Sameshima, P. (2009). The City of Richgate: A/r/tographic cartography as public pedagogy. *International Journal of Art and Design Education*, 28(1), 61–70.

- Irwin, R. L. & de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L., Kind, S., Grauer, K., de Cosson, A. (2005). Integration as embodied knowing. In M. Stokrocki (Ed.), *Interdisciplinary art education builds bridges to connect disciplines & cultures* (pp. 44–59). Reston, VA: National Art Education Association.
- Irwin, R. L. & O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art and Design Education*, 31(3), 221–236.
- Irwin, R. L. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice based research. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. Xiii–xvii). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Jackson, H. J. (2002). *Marginalia: Readers writing in books*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kind, S., Irwin, R. L., Grauer, K., & de Cosson, A. (2005). Medicine wheel imag(in)ings: Exploring holistic curriculum perspectives. *Art Education*, 58(5), 33–38.
- Kind, S., Irwin, R. L., Grauer, K., & de Cosson, A. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839–864.
- Leggo, C. (2007). Listening to light. *stonestone*, summer. Retrieved on December 22, 2012 at: <http://stonestone.unbc.ca/archives/summer2007/authors/leggo/listening.html>
- Manning, E. (2007). *Politics of touch: Sense, movement, sovereignty*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. New York, NY: Hart.
- O'Donoghue, D. (2008). Can arts-based researchers go where artists go? Questions of interpretation and practice as played out in, and through the work of Canadian artist Rebecca Belmore. *Working Papers in Art and Design 5*. Retrieved from http://sitem.herts.ac.uk/artdes_research/papers/wpades/vol5/dodfull.html
- O'Donoghue, D. (2009). Are we asking the wrong questions in arts-based research? *Studies in Art Education*, 50(4), 352–368.
- O'Donoghue, D. (2011). Art education for our time: Promoting education over conservatism. In K. Grauer, R. L. Irwin & M. Emme (Eds.), *StARTing with ...* (3rded.), (pp. 158–167). Toronto, ON: Canadian Society for Education through Art.
- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters: Deleuze and Guattari. Thoughts beyond representation*. London, England: Palgrave.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prendergast, M., Lymburner, J., Grauer, K., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (2008). Pedagogy of trace: Poetic representations of teaching resilience/resistance in arts education. *Vitae Scholasticae: The Journal of Educational Biography*, 25, 58–76.
- Prendergast, M., Gouzouasis, P., Leggo, C. & Irwin, R. L. (2009). A Haiku suite: The importance of music making in the lives of secondary students. *Music Education Research*, 11(3), 303–317.
- Rajachman, J. (2000). *The Deleuze connections*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *E-flux Journal* 10. Retrieved from <http://www.e-flux.com/journal/view/18>
- Rovner, M. (2002). *Michal Rovner: The space between*. Exhibition catalogue and essay by Sylvia Wolf. New York, NY: Whitney Museum of American Art.
- Sameshima, P. & Irwin, R. L. (2008). Rendering dimensions of a liminal currere. *Transnational Curriculum Inquiry*, 5(2). Retrieved from <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Sinner, A., Lymburner, J., Grauer, K., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (in press). Julie's story: Letters from a teacher who dares to teach art. In L. Campbell & S. Simmons (Eds.), *The heart of art education: Essays on holistic human development and integration*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Springgay, S. (2011a). "The Chinatown foray" as sensational pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 41(5), 636–656.

- Springgay, S. (2011b). Summerhill, revised: Learning in/as marginalia. *C Magazine*, 109(Spring), 25–31.
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Springgay, S., Irwin, R. L. & Wilson Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912.
- St. Pierre, E.A. (1997a). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175–189.
- St. Pierre, E. A. (1997b). Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A preface. *Qualitative Studies in Education*, 20(3), 365–383.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual art* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Triggs, V. (2012). *Art as ecological practice: A curriculum of movement for teacher education methods*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Triggs, V., Irwin, R. L., Beer, R., Grauer, K., Springgay, S. & Xiong, G. (2010). The City of Richgate: Decentred public pedagogy. In J. A Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (Eds.), *Handbook of public pedagogy* (pp. 299–312). London, England: Routledge.
- Triggs, V. & Irwin, R. L. Beer, R., Grauer, K., Xiong, G., Springgay, S. & Bickel, B. (2008). Educational arts research as aesthetic politics. *Working Papers in Art & Design* 5. Retrieved from http://sitem.herts.ac.uk/artdes_research/papers/wpades/vol5/vtriabs.html
- Triggs, V., Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K. & Xiong, G. (2011). The City of Richgate: Multiplicity of movement in nature, culture and public pedagogy. In C. McLean & R. Kelly (Eds.), *Creative arts in research for community and cultural change* (pp. 211–236). Calgary, AL: Detselig/Temeron Press.
- Wiebe, S., Sameshima, P., Irwin, R. L., Leggo, C., Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2007). Re-imagining arts integration: Rhizomatic relations of the every day. *Journal of Educational Thought*, 31(3), 263–280.

Perceptions of the changes in the Finnish art education curriculum

*Mira Kallio-Tavin**

In this article, I discuss the need for curriculum changes in Finnish art education and how the new national curriculum for visual art education has tried to respond to contemporary artistic, social, cultural, and educational conditions. I describe the major changes in the Finnish National Core curriculum for art education in the future, and contemplate the possibilities of the boundary breaking phenomenon-based learning for the long-term plans in the future and beyond. The need for a shift in art education evolves from social changes and reflects contemporary art and cultural practices. I describe how the change from a mono-cultural society to a relatively multicultural society has been slower in Finland than in many other European countries, and how celebrated notions of Nordic democracy and equality are not as untainted by colonial legacies as is often assumed. I continue to discuss how increasing cultural diversity requires action from art educators.

Kulcsszavak: art and design education, curriculum design, phenomenon-based learning

The new curriculum for the visual arts

As this article was being written, the new national core curriculum for comprehensive schools and pre-schools in Finland for 2016 was being revised.¹ For a small country like Finland, the national curriculum is an important political text that describes the current notion of what is understood as important in teaching. Simultaneously, it is an important tool for teachers. As a text, the national curriculum is a framework to help with planning teaching, rather than any kind of given standard for teachers to follow strictly. Revision of the entire comprehensive school curriculum is carried out approximately every ten years.² Generally, art teachers value the curriculum and are interested in its contents and goals. This perspective on a national curriculum is somewhat different from the voices and critics that national level curricula or standards attract in some other countries. The positive attitude in Finland toward the national curriculum does not mean that it never receives criticism from the field. Quite the contrary, especially this time, when major revisions are included. This criticism is needed and most often offers important insights and possibilities for development. At the same time, some of the criticism shows resistance to ideas that try to change patterns of educational behaviour which have not been revised for decades, or perhaps ever. It is fair to say that this most recent art educational curriculum revision is the most radical compared to any other curriculum revisions in the visual arts before. Ultimately, these demands for the change reflect art educational changes at large, which in turn echo changes in Finnish society.

The revisions are targeted on several areas in the curriculum. While a quick critical interpretation of the revisions might seem to have to do with the new discourse that refuses to define specific lists for art materials or recommendations for the media used, the most important changes concern more diversified understandings of art and culture. In the new curriculum, it is possible to see the shift from modernism toward contemporary under-

* a finnországi Aalto Egyetem Művészeti, Formatervezési és Építészeti Kara (ARTS) Vizuális Nevelési Tanszékének egyetemi docense, mira.kallio-tavin@aalto.fi

1. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

2. The first national curriculum for comprehensive schools was written in 1970, when comprehensive schooling was first established in Finland. The curriculum has been revised in 1985, 1993 and 2004.

standing in arts, as well as to recognize a shift from *discipline-based art education*³ toward *visual culture education*, and even beyond. The need for national curriculum change in the visual arts stems mostly from Finnish cultural and societal changes. In this introductory section I will first briefly introduce the main reasons and needs, and their background, for the changes in the new curriculum. This is seen from my perspective as a member of the board for the visual arts curriculum for comprehensive schools and pre-schools 2016, constituted by the Finnish National Board of Education. On this board I represented Aalto University's art teacher education program. One of the main reasons behind the change, as I see it, is the inadequacy of discipline-based and other more traditional approaches to teaching art in contemporary Finnish culture. While all of these reasons for changes in the curriculum are inter-connected, in this article I will concentrate on the first need for change and discuss in depth where the needs for the change come from and what could be the possible consequences for art education.

First, the changes concern rapid societal change: Finland has been generally understood as being a monocultural society until the late twentieth century. Recognition, for example, of ethnic cultural diversity in education and policy has been relatively slow, compared to many other Western societies. While there has been academic discussion on the more critical viewpoints on Finland as a changing society among cultural researchers (Haikkola, Leander, Tanner & Pyrhönen, 2014; Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari, 2009; Saukkonen, 2013) the need for changes in education has still been a dormant topic.

Second, the new curriculum has a strong need to recognize students' own visual sub-cultures. From the perspective of cultural diversity, each person belongs to several different sub-cultures, based on, for example, social status, age, ethnicity, sex, gender, place of living, language, and ability. In addition to these, other important cultural factors add on to the sub-cultures. These include, for example, areas of interests or commitments to communities that share a hobby such as art and music. Some people have a feeling of belonging to a culture that they share through a global network rather than to a local community. Local communities are perhaps easier to recognize and therefore more emphasized than more invisible engagements, such as virtual communities. From the perspective of cultural diversity, it makes no difference whether students identify themselves with local or virtual groups. In practice, many art teachers work with students to support their interests and involvement with local and global visual phenomena and networks, such as Manga, Cosplay, street arts, or, for example, different areas of digital gaming. It is also time for the national curriculum to offer space and possibilities to teach with a recognition of students' different and diversified visual cultures and visual engagements.⁴

Third, the need for a radical change in the national core curriculum also comes from the perspectives of contemporary art, and thus the contemporary times and contemporary culture and society. Contemporary art deals with rich content and layers, exploring social, political and cultural issues, among other topics, using methods and strategies, and choosing materials, differently and from different reasons than art teaching in schools has traditionally often done. In an issue-based approach to art education, similarly to contemporary artists, students are guided to inquire and explore their topic from different perspectives, learn from the topic, and collect visual

3. While the four disciplines (art history, art criticism, aesthetics and art making) were not as explicitly demonstrated in Finland as they were in the U.S., their influence on the previous curricula has been clear.

4. This idea of students' possible interests in different areas of visual culture should not be understood as pre-determined. Many students might be interested in working with traditional artistic media, such as painting or drawing, as much as being involved with digital tools, and, most importantly, not all school students are interested in any area of visual culture. However, taking part in visual culture and hyper-realities just by being a member of a culture that is overly visual brings with it involvements with visuals on different levels. While this might mean a passion for painting for one, for another it might be about watching movies, TV, using the Internet, seeing advertisements, comics, toys, fashion, or just entering and using virtual and physical spaces.

material. The notion of inquiry, or even *research* in this context, should not be confused with artistic and arts-based research methodologies practiced in universities, but more to the practice of curiosity, similarly to the way in which children explore their surroundings through their senses and varied knowledge. Contemporary artists often use strategies and tactics such as re-conceptualization, juxtaposition, and projection (Marshall, 2011). Learning to review, recognize and problematize these visual contemporary artists' strategies can be a key for students to review, re-conceptualize and problematize the entire visuality around them. Art education should try to clarify *how* contemporary art forms knowledge from the world. While there seems to be a big gap between how students learn in schools and how the strategies of contemporary art function, the methods of learning, the methods of getting knowledge about this world, could be similar to contemporary art practices. The idea of diversified languages, multi literature, as a base for knowledge – visual literature being one of them – allows the student to approach the world and construct knowledge from it, hopefully, differently than before.

The new national core curriculum emphasizes phenomena-based learning, multi-literacy, cultural diversity and ethical, aesthetic and ecological justice. In the visual art education curriculum, all these aims are quite welcomed and inherent in the language. The four main objectives of teaching are the same for each age group, but are given different sub-objectives for age groups 1–2nd grades, 3–6th grades and 7–9th grades: Perception and visual thinking; Visual representation, Interpretation of visual culture; and Aesthetic, ecological and ethical assessment. The main content areas of studies are grouped under three titles: Own visual cultures; Visual cultures of environments; and the Art worlds. The idea is that the classroom teachers and the visual art teachers will plan their local curriculum based on these objectives and content areas.

Changing society

While Finnish society has changed during the past twenty years from a mono-cultural society to a relatively multicultural society, the recognition of this change has been quite slow. The prevalent and homogeneous culture has been valued as being somewhat isolated from the rest of the world, but therefore less violent and troubled than some other cultures. Cultural notions are tied together with images of nostalgia and traditions. The narrations of sauna, forest, mushrooms, berries, snow, skiing, skating, and the white summer nights are learned as young children and repeated to every foreigner who is willing to listen. Even though they are told by different people, one might think the story is formed the same, word to word. Finnish cultural identity is based strongly on notions of nation and nationality. While this kind of identity building is somewhat understandable for a small and young country, unfortunately, the problems that this kind of thinking brings along with it are often bypassed.

Finland, just like other Nordic countries, is often described as an idealized nation “where welfare, democracy, and more recently economic competitiveness are seen to be highly developed” (Mulinari, Keskinen, Irni & Tuori, 2009, p. 1). The ideas of a democratic and equal society are so inherently valued that there has been little room for critical self-recognition on the ‘national’ and ‘traditional’ culture. Finland, like other Nordic countries, never went through a period of critique of colonialism, as did other European countries in the aftermath of the dismantling of the colonial empires. While the former colonial countries have had to formulate and rebuild their relationship to postcolonial politics, the Nordic countries have to represent themselves as outsiders in relation to colonial power relations. This is perhaps the reason why there is still a possibility to continue practicing non-critical politics. This ‘pure’ and ‘innocent’ bystander position has left room for the development of non-critical policies and practices. Although anti-racist movements and academic discussion on diversity have been part of

the Finnish and other Nordic societies since the 1970s, "these countries have managed to retain an image of themselves as untouched by colonial legacies" (Mulinari et al., 2009, p. 2).

One often gets to hear that there are no racial problems in Finland because people are all the same. I encounter this argument with art education students, who sometimes claim that there is not much cultural difference in Finland, and hence not that many problems either. This is, obviously, the stand of a middle class, white, prosperous, and able person with a rooted-Finn nationality, who is a member of the mainstream culture. From an art education perspective, it is important to pay attention to the fact that the majority of art teachers in schools and art education students in Finland seem to feel that they belong to the majority culture. Most students come from well-educated white middle class families, and many of them were skilled and gifted in several school subjects, especially art, during their comprehensive and upper secondary school years. While it is a common condition in the western world that teachers enjoyed going to school as children and had more positive than negative school experiences, it is important to problematize this enjoyment, ability and privileged condition, especially in art.

One of the problems arising in Finnish schools has been promoting national identity without recognizing students' diversified backgrounds. The current curriculum for visual arts, for example, includes learning from 'Finnish culture,' students' own cultures and foreign cultures. In-built in this concept is an idea of a solid Finnish culture, which is different from the other cultures. The Finnish comprehensive school has purposely tried to remain unaware of students' backgrounds. However, that is exactly the reason why schools have been unable to value all of the students equally. If the school cannot recognize differences and diversities, it tries to treat all the students as middle class, rooted-Finn, Finnish speaking, white, Lutheran, with a traditional Finnish identity. While the Finnish school system includes the entire population, schools are mainly designed for representatives of the mainstream culture. Schools hence give a misleading image of the societal values. Topics such as societal and economic inequality, poverty, ableism,⁵ violence, racism, and social exclusion are not often discussed in Finnish schools in depth. Difficult and topical social issues are discussed extremely cautiously or by-passed. However, in the classrooms there are children from families from all social classes with their different experiences (Tomperi & Piattoeva, 2005).

One example of this violent structure is a repudiation of racism that the 'rooted' Finns often have difficulty acknowledging. A few years ago there was a campaign to save Fazer's licorice candy wrappers because these wrappers were seen as a part of the *traditional* Finnish culture. Almost 14,000 people signed a petition to "save the licorice boy" in May 2007. As Leena-Maija Rossi (2009, pp. 189–190) clarifies, this "incident crystallized many problems in terms of Finnish notions, negotiations and struggles concerning multiculturalism, and of the Finnish nation's position within colonial and postcolonial processes." The represented imagery, an offensive caricature of a black face, belongs to the genre of imperial advertising and imperial kitsch, which was part of global mass-marketing, an imperialist system of signs, in the late 19th and early 20th centuries, not by any means part of "the Finnish cultural tradition" and therefore worth protecting and saving. There is actually no tradition in Finnish history of representing black people. Arguing this is just an empty effort to keep on justifying homogeneous white Finnishness and promoting a racialized regime of representation by circulating offensive stereotypes of non-white people (Rossi, 2009).

Education plays a key role when discussing the significance of this kind of societal and cultural debate. Taking a critical educational stance on candy wrappers can make a difference in society. Interpreting representations

5. Ableism refers to an abled-bodied norm in society, which is akin to racism.

of visual culture is at the core of art education. Many art educators already include these topics in their curriculum. The new national curriculum suggests that teachers include a more diversified interpretation of cultural images than before. The interpretation happens through discussions and visual making. This kind of culturally activist teaching has been given different names within art education during the past few decades. While visual culture education is the most well-known approach, there are other attempts, such as art education for social justice and activism (Quinn, Ploof & Hochtritt, 2012), multicultural (Stuhr, 1994) and social reconstruction (Gaudelius & Speirs, 2002).

Going beyond: Phenomenon-based learning

Finnish education seems to be moving towards phenomenon-based learning. While the new curriculum is based on the different school subjects, it might be that the schooling would not be organized around different school subjects in the future. The idea is to better serve students' needs in the contemporary society. Phenomenon-based learning challenges the idea that student's thinking needs to be organized around different school subjects, while the world seem to be much more complex than that. In phenomenon-based learning, teaching is organized around a real-life phenomenon and analysed and learned through an interdisciplinary approach. This type of working will require teachers' collaboration and a student-led investigation, with students playing an important role in recognizing their own needs in filling the gaps in their knowledge. Perhaps the most important perspective to the phenomenon-based learning is the collaboration of teachers, integration of subjects, and the interdisciplinary approach to teaching. The Finnish schooling system has not yet solved how to make all this happen.

For art educators and art teachers, the phenomenon-based learning brings along an interesting challenge: How do you represent the contents of learning of visual art education to the colleagues in other subject teaching? What would be the important areas to emphasize in visual art teaching? Quite often in the integration, projects from visual art teaching has been given a task of decoration to other subjects. That is obviously not what boundary-breaking phenomenon-based learning for visual art education should be about.

Conclusions

In schools, children learn to encounter, act, and interact with people who are different from them. They encounter ideas that are different from their own. They learn to follow and obey the rules in schools, which will follow them as they become adults. At the same time, schooling, from a social justice perspective, has a requirement for emancipation. The student needs to learn to think for themselves, and learn to be critical toward the prevalent power and its form of oppression. Within art education, students can learn to be politically critical and recognize their own cultural perspective, which might not always be included in the mainstream normative culture. This might mean students' cultural heritage tradition as well as their more contemporary engagement with a sub-culture.

The rapid changes in the Finnish mono-cultural society require actions from art educators. Art classes should provide room and space for problematizing and discussing societal topics, and increase students' awareness of cultural differences and different kinds of skills and abilities. Why are these issues, then, particularly important for art education? While I believe these questions are important in all aspects of education, I also believe that, just as contemporary art addresses societal and cultural questions, art teaching should critically ask questions about society and culture, on topics such as human rights and social justice. As contemporary art has evolved to

address the widest range of important topics, art education should not remain limited to traditional themes or forms of art.

References

- Cantell, H. (2015). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (2002). *Contemporary issues in art education*. New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Haikkola, L., Leander, E., Tanner, A., & Pyrhönen, N. (2014). *Ulos kammioista! Muuttoliikkeen ja etnisyyden tutkimus yhteiskunnallisena vaikuttajana*. Helsinki: Etmu.
- Kallio-Tavin, M. (2015). Becoming culturally diversified. In M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Eds.), *Conversations on Finnish Art Education*, 20-32. Helsinki: Aalto University publication series: Art+Design+Architecture 5/2015.
- Keskinen, S., Tuori, S., Irni, S. & Mulinari, D. (Eds.). (2009). *Complying with colonialism. Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. Farnham: Ashgate.
- Marshall, J. (2011). Creative strategies in contemporary art. Retrieved from <http://www.eksperimenta.net>
- Mulinari, D., Keskinen, S., Irni, S., & Tuori, S. (2009). Introduction: Postcolonialism and the Nordic models of welfare and gender. In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism. Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (1–16). Farnham: Ashgate.
- Quinn, T., Ploof, J., & Hochtritt, L. (2012). *Art and social justice education. Culture as commons*. New York, NY: Routledge.
- Rossi, L. M. (2009). Licorice boys and female coffee beans: Representations of colonial complicity in Finnish visual culture. In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism. Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (189–204). Farnham: Ashgate.
- Saukkonen, P. (2013). *Monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka Pohjois-Euroopassa*. Retrieved from http://www.cupore.fi/verkkajulkaisut_19.php
- Stuhr, P. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Art Education*, 35 (3), 171–178.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. In T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (Eds.), *Kenen Kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (247–286). Tampere: Vastapaino.

Teaching visual culture (and then doubting it)

Kevin Tavin*

Teaching visual culture is driven in large part by what could be best described as a will to see. This can be understood in part as a supposed natural desire to see; to see things in particular ways, and to know things through specific practices of looking. The will to see is inherently self-justifying and tied tightly to the presupposition that the more we see, the more knowledge we gain. But what happens when students don't see? In this article, the promise of visual culture studies is advanced and at the same time made problematic through doubt. Using concepts from psychoanalytic theory, an argument is made that teaching visual culture is stained by the unconscious, engaging the unknown, unfixated, anxious, uncertain, and absent subject.

Kulcsszavak: art and design education, psychoanalytic theory, visual culture

Art education celebrates doubt and at the same time determines a position of explaining doubt, through modalities of seeing that are almost always tethered to some sort of knowledge production. In other words, we might not know exactly what we see, but we expect that through art education practices we can understand what we see (verify and produce knowledge), and know that we are seeing it (that “we” are seeing what we see). This idea has been reified through recent movements in visual culture, which I argue are both important and somewhat problematic, as they often create a self-reproducing agency of the will to see.

In this essay, I first review recent movements in visual culture, as they pertain to art education. I begin by laying the groundwork for the necessity of visual culture as a field of study. I then provide a brief overview of a university course, taught in the U.S., that was undergirded by visual culture, and consequently (although not consciously) by the idea of the will to see. In the last section, I raise doubts about art education’s emphasis on knowing and seeing as a foundational component of classroom practices, in a global context. I suggest a different turn for art education, one that already exists through doubt itself, but nevertheless is quickly passed over or explained through the will to see.

Visual culture

For many people around the globe, life in contemporary times is mediated through the swirl of visual culture. Digital film, TV, internet, medical imaging devices, cell phone cameras, satellites, newspapers and magazines, and a host of other multi-media devices attempt to enhance our sight, represent ideas, and help human beings see and be seen. Attempting to understand this cultural condition, its material and symbolic manifestations, and the effect on individual and collective identities is the project of visual culture.

Although many scholars of visual culture often refuse to adopt a predetermined methodology, there are central questions around visibility that seem to be common across disciplines. Here, visibility refers to the socially constructed character of vision, and the politics and ideology of specific visualizing practices that may serve the needs of particular identities.¹ For instance, questions may revolve around how identities have been fashioned through the visual in the past and how they are being refashioned in the present (Mirzoeff, 1998). Oth-

* a finnországi Aalto Egyetem Művészeti, Formatervezési és Építészeti Kara (ARTS) Vizuális Nevelési Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára, e-mail: kevin.tavin@aalto.fi

1. For a detailed critique of visibility see Mirzoeff (2011).

ers questions may deal with the politics of identity as constituted through social categories of seeing, spectatorship, gazing, and glancing. In addition, there may be questions of what it means to be looked at, seen, not seen, or made invisible (Elkins, 2003; Mirzoeff, 2011; Rogoff, 1998).

Art education and visual culture

For over a decade, art education theory and practices in various areas around the globe has informed by visual culture (Eca & Mason, 2006; Freedman & Stuhr, 2004; Lindstrom, 2007; Park, 2007; Tavin, 2003). At its best, this can be seen as an attempt to reconceptualize art education; an attempt to shift from traditional and limited modes of art making and thinking towards a profoundly critical, historical, political, and self-reflexive understanding of culture, coupled with meaningful and transformative student production (Carpenter & Tavin, 2010). In addition to shifts in curricula at primary and secondary school levels, the current reconceptualization of art education has propelled the development of interdisciplinary courses at the university level. Such courses attempt to help students make explicit their critical investigations of visual cultural practices and interpretations of daily visual experiences. One such course, *Engaging Visuality. The Power of Seeing and Being Seen*, I developed and taught in the U.S., for a number of years.

The course met for ten-weeks, twice a week, for approximately two- and-a-half hours. Lectures and student-directed and small-group discussions provided opportunities to apply theories of visual culture, including perspectives on representation, spectacle, spectatorship, surveillance, and voyeurism, to a variety of cultural forms. To illustrate the power of seeing and being seen, for example, I usually started out the course with a black and white photograph by the artist, Weegee (see Picture 1). The photograph shows a group of excited and puzzled children and youth, and adults on a street in New York City. At first glance, the image seems to reflect a positive atmosphere, but in fact the people in the photograph have just witnessed what Weegee describes as *The First Murder (after 1945)*. After spending some time interpreting the Weegee image, we discussed general questions regarding seeing and being seen.



Picture 1. Discussing *The First Murder* with students

During the rest of the course, students continued to explore notions of culture by seeing culture through a transdisciplinary lens, as an ongoing set of signifying systems that societies produce, reproduce, and contest. Students brought in and discussed their own examples of visual culture, and attempted to draw upon and apply key concepts of visual culture covered in class and through the text-book, *Practices of looking: An introduction to visual culture*, by Sturken and Cartwright (2009). Some of the examples students bring to class include personal family photographs, film clips, YouTube videos, advertisements, personal artwork, and images of body adornment. Students also presented a more formalized display around one or a small set of images for a mid-term and final project.

From reason to doubt

Within the scope of this essay, the brief sketch above necessarily passed over complex and difficult processes that all university courses encounter. The class was neither seamless nor smooth in its development and approach, or pedagogically unproblematic in its daily manifestations. The course had varying degrees of success, depending on a host of factors including individual and institutional expectations, social and cultural assumptions, and students' history and previous knowledge. Through reflecting on the impact of the course a few years after it ended, especially in the context of international art education, a critical positioning and theoretical self-reflexivity is necessary which problematizes the very idea of art education and visual culture — the fundamental principles and presuppositions of the course itself.

The course *Engaging Visuality*, and indeed much of art education as I have known it, is tied tightly to the pre-supposition that the more we see, the more knowledge we gain (I see = I know). This idea naturalizes the desire to know, and normalizes learning to look. In contemporary courses based on visual culture, like *Engaging Visuality*, the agent of art education that issues the order to *see* (the teacher, in many cases) and the agents of seeing (the students, in many cases), are set to work and bound inextricably together in this headlong pursuit of learning to look (regardless of the biological capacity of sight) a quintessential and virtuous process, and a coveted territory for our field (Nobus & Quinn, 2005).

This idea of the will to see seems to exist for its own sake, fueled by old traditions in art education, an almost unlimited amount of literature and classroom paraphernalia, and new curricula and classroom practices around the globe, but especially in the US., including focus on so-called visual literacy. Most art educators in the U.S. believe, for example, that it is beneficial for students to see further, deeper, closer, clearer, inside and outside, and so on. Regardless of where we are located within the international field, most of us know what art education has asked of us — to teach students to see; to see the world in different ways, to see art deeply, to see themselves as artists, and so on. Seeing itself, in more detail, with more attention and intention through art education, is almost always taken for granted as necessarily valuable and good, and a modality tethered to knowledge production that should always be taught. As I learned from developing and offering the course, *Engaging Visuality*, the will to see has remarkable market value.²

Art education, is then, by default, increasing the number of individuals that believe they are driven to see and should learn how to see, the variety of objects and images to be seen, and the need to validate how to see and what is seen. A result of all of this is the enlargement of the field of art education into an end itself. An urgent issue is the consequence of this self-reproducing agency of the will to see. How do theories and interpretation strategies of visual culture deal, for example, with the failure of visual culture? In other words, how can seemingly all-inclusive practices of looking, under the directive of the will to see, address the consequence of not seeing, especially for international art education (what happens to the global field, for example, when students *don't see*)?³

When visual culture runs up against itself

Despite our good intentions as art educators to have students seek and represent knowledge and consciously use language to describe what they see, the things we think they should see, and the signifiers that come out of their mouths (and through their bodies), always reveal that there is something else going on. This is one point where the radical Otherness emerges, beyond anything we can see. In psychoanalytic theory, this Otherness is distinguished in part as a moment of inversion, when, for example, seeing runs up against itself or blocks its own development (Nobus & Quinn, 2005).⁴ This is not, however, the opposite of seeing in the usual way we understand the idea. Instead, this Otherness signals the very impossibility of being fully aware of what we think we see and what we think we know about what we are supposedly seeing. If we take seriously these moments, in-

2. Market value, used here, includes the currency of visual literacy, visual knowledge and skills, and pedagogical capital (including university discourse) in the knowledge economy (including the so-called creative economy tied to art education), where we are all potential specialists.

3. What are the consequences, for example, when students don't see what the instructor desires them to see (in an image, object, or artwork)?

4. This moment may manifest when something is both visually familiar and yet visually unrecognizable, when vision continues but seeing fails, or when the visual signifier and referent are no longer working in tandem (Nobus & Quinn, 2005).

stead of quickly dismissing them or trying to explain them in a rational manner, we might step back from the hegemony of seeing that takes for granted the overwhelming idealization of the relationship between the visual subject (seeing) and visual objects (being seen), in whole or partially — including ourselves. We might embrace this point of disruption to recognize how our subjectivities are always constituted in and through the very ways we think and believe we see; a point that becomes pronounced when meaninglessness enters into *our picture* (not seeing what we think we should see, and so on), eluding the symbolic grasp. Žižek (2006) clarifies that seeing is not the direct assertion of my inclusion in objective reality (such an assertion presupposes that my position of enunciation is that of an external observer who can grasp the whole of reality); rather, it resides in the reflexive twist by means of which I myself am included in the picture constituted by me — it is this reflexive short circuit, this necessary redoubling of myself as standing both outside and inside my picture, that bears witness to my material existence (p. 17).

What if the world gazes back at us, as the unfathomable point where we are always in the picture, yet unable to put ourselves in the picture — for example, when the world looks at you and not you at it? These types of moments, which already occur, might work in the opposite direction of many art education practices, producing non-sense instead of meaning, and hermeneutic failure instead of validating interpretations: the non-relational character of unconscious activity.⁵

Attempting to open up the subjective refinements of the will to see is, in a sense, an unwelcome failure for art education — yet a necessary opening that troubles models of knowledge and the relationship between habits of seeing and the objects of seeing. When students claim, for example, “I don’t see,” art educators might resist the temptation to explain things in a rational way, to fill in the empty space of doubt with meaning. Instead, we might embrace doubt as a pedagogical encounter that puts our own subjectivity in doubt — around the unknown, unfixed, anxious, uncertain, and absent subject. Perhaps the future of art education begins with acceptance of the absolute disarray of subjectivity. Perhaps the future begins by declaring, “I am in so far as I doubt” (Žižek, 1993 p. 69).

5. This should not be understood as a novel pedagogical tactic for art classrooms, but something that already exists on the other side of modalities of seeing. Instead of recipes for practice, these moments offer opportunities for art educators.

References

- Boughton, D. & Mason, R. (Eds.). (1999). *Beyond multicultural art education: International perspectives*. New York: Waxmann.
- Carpenter, B. S. & Tavin, K. (2010). Drawing (past, present, and future) together: A (graphic) look at the reconceptualization of art education. *Studies in Art Education*, 51(4), 327–352.
- Delacruz, E., Arnold, A. Kuo, A. & Parsons, M. (Eds.). (2009). *Globalization and art education*. Reston, VA: NAEA.
- Eca, T. & Mason, R. (Eds.) (2006). *International dialogues about visual culture, education and art*. London: Intellect Ltd.
- Elkins, J. (2003). *Visual studies: A skeptical introduction*. New York: Routledge.
- Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum changes for the 21st century: Visual culture in art education. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815-828). Reston, VA: NAEA.
- Lindstrom, L. (Ed.) (2007). *Nordic visual arts education in transition*. Bromma, Sweden: Swedish Research Council.
- Mirzoeff, N. (1998). What is visual culture? In N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp. 3–13). New York: Routledge.
- Mirzoeff, N. (2011). The right to look. *Critical Inquiry*, 37(3), 473–496.
- Nobus, D. & Quinn, M. (2005). *Knowing nothing, staying stupid: Elements for a psychoanalytic epistemology*. London, England: Routledge.
- Park, J. A. (Ed.) (2007). *Art education as critical inquiry*. Seoul: Mijinsa.
- Rogoff, I. (1998). Studying visual culture. In N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp. 14–26). London: Routledge.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2009). *Practices of looking: An introduction to visual culture*. Oxford, U.K: Oxford University Press.
- Tavin, K. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197–213.
- Tavin, K. (2009). Engaging visuality: Developing a university course on visual culture. *The International Journal of the Arts in Society*, 4(3), 115–123.
- Tavin, K. (2014). Art education is stupid. *Studies in Art Education*, 56(1), 436–439.
- Tavin, K. (2015). The future of international art education. In M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Eds.). *Conversations on Finnish Art Education* (pp. 158-169). Helsinki, Finland: Aalto University Press.
- Walker, J. & Chaplin, S. (1997). *Visual culture: An introduction*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Žižek S. (1993). *Tarrying with negative: Kant, Hegel, and the critique of ideology*. Durham, NC: Duke University Press.
- Žižek, S. (2006). *The parallax view*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Notes

Parts of this essay have been previously published in Tavin (2009, 2014, 2015).

A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban

Janurik Márta* és Józsa Krisztián**

Tanulmányunkban a zenei képességek és az eredményes iskolai tanulás szempontjából fontos alapkészségek közötti összefüggéseket elemezzük. Vizsgálatunkban 198 középső csoportos, valamint 146 nagycsoportos óvodás gyermek vett részt. A zenei képességek vizsgálatához saját mérőeszközt fejlesztettünk. Tesztünk olyan zenei képességeket vizsgál, amelyek a zenei észlelés komponenseit foglalják magukba; megkülönböztettük a zenei képességek implicit és explicit szintjét. Az alapkészségek fejlettségének méréséhez a DIFER Programcsomag mérő-eszközeit használtuk. Összefüggés-vizsgálatunk a nem, illetve a családi háttér vonatkozásaira is kiterjedt. Eredményeink szerint a zenei képességek összefüggenek a DIFER tesztrendszer által vizsgált alapkészségek fejlettségével. Középső csoportban a DIFER-készségek mindegyike szignifikánsan összefügg az explicit szinthez kapcsolódó készségekkel, a hallás utáni ritmustapsolással, a hangköz- és dallaménekléssel. Nagycsoportban az implicit szint (hallás utáni megkülönböztetés) és az elemi alapkészségek között mutathatók ki szignifikáns korrelációk. A zenei képességek közül a ritmushallás függ össze legerősebben a DIFER-készségekkel. A zenei képességek legjelentősebb magyarázó erejét – mind középső, mind nagycsoportban – a DIFER-index összevont mutatójában mutattuk ki. Mind a zenei képességek, mind a DIFER készségek fejlettsége kevés eltérést mutat a nemek tekintetében. A lányok esetében azonban szorosabb kapcsolat van a zenei képességek és DIFER-készségek között, mint a fiúknál. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinél erősebb kapcsolat mutatható ki a zenei képességek és az alapkészségek között, mint az iskolázottabb szülők gyermekeinél. Eredményeink alapján azt valószínűsítjük, hogy óvodáskorban a zenei képességek fejlesztése pozitív transzferhatással bírhat az elemi alapkészségek fejlettségére. A zenei nevelés számottevő segítséget jelenthet különösen az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei számára.

Kulcsszavak: zenei képességek, DIFER alapkészségek, óvodáskor

Bevezetés

A zenei mintázatok feldolgozása, valamint a zene által közvetített érzelmek felismerése a beszédfeldolgozáshoz hasonlóan velünk született képességek. A zenére való fogékonyság, a muzikalitás minden emberre jellemző, azonban az a potenciál, amelyen alapulva a zenei képességek fejlődnek, egyénenként igen eltérő lehet (Gordon, 2011). Az általános kognitív fejlődés, valamint a zenei képességek fejlődése Rider (1981) szerint párhuzamosan zajlik. A zenei fejlődés terén is megtalálhatóak azok a – szenzomotoros, szimbolikus, műveletek előtti, konkrét műveleti és formális műveleti – szakaszok, amelyeket Piaget (1970) meghatározott. Gardner szerint a zene megértése központi szerepet játszhat az emberi gondolkodás megértésében. Piaget fejlődésmodelljétől eltérően Gardner (2000) többszörös intelligencia elmélete moduláris szemlélet mentén elkülönülő intelligenciaterületként tekint a zenei intelligenciára. Fodor (1983) moduláris-koncepciója szintén Gardner elméletével rokon, e szerint az agy egymástól független moduljai specializálódtak a különböző információk feldolgozására. Az információfeldolgozás moduláris szemlélete kérdéseket vet fel a különböző területek közötti transzfer megvalósulásával kapcsolatban. Mindezek mellett az elmúlt évtizedek empirikus vizsgálatai számos bizonyítékot

* Szegedi Tudományegyetem, ZMK, Vonós Tanszék, főiskolai docens, e-mail: janurikm@music.u-szeged.hu

** Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Tanszék, egyetemi docens, e-mail: jozsa@sol.cc.u-szeged.hu

szolgáltatnak a zenei képességek és más kognitív területek között feltételezhető összefüggésekre, valamint a zenetanulás következtében fellépő transzferhatások lehetőségére.

A zenei képességek és más kognitív területek összefüggését vizsgáló empirikus kutatások

A zenetanulás pszichológiai hátterét, a zenei fejlesztés kognitív képességekre és tanulmányi eredményekre gyakorolt hatásait vizsgáló kutatások a múlt század hetvenes éveitől kezdődően szélesedtek ki. A kutatások a *zene és a beszéd* közeli kapcsolatát jelzik, a zene és a beszéd közötti számos párhuzamra hívják fel a figyelmet (például, *Brown, Martinez és Parson, 2006; Hébert és Cuddy, 2006; Papp, 2004*). Az eredmények arra utalnak, hogy a zenei képességek olyan kognitív képességekhez kapcsolódnak, amelyek a fonéma-, fonológiai tudatosságban és az olvasásban is szerepet játszanak (*Janurik, 2008*). A kutatások a zene, valamint a beszédhang-feldolgozás (fonéma- és fonológiai tudatosság) összefüggéseit mutatják (*Anvari, Trainor, Woodside és Levy, 2002; Lamb & Gregory, 1993; Peynircioğlu, Durgunoğlu és Küsefoğlu, 2002; Schellenberg, 2015a; 2015b*). A zenetanulás és olvasás, illetve a zenei feldolgozás és nyelvi képességek közötti összefüggések vizsgálata szintén kiterjedt kutatási terület. A kutatások az olvasás és zenetanulás közötti pozitív kapcsolatra mutatnak rá (például, *Babo, 2004; Bultzloff, 2000*). *Heatland és Winner (2004)* metaanalízise alapján azonban a zenetanulás és olvasás közötti összefüggés még nem tekinthető egyértelműen bizonyítottnak, igazolásához további vizsgálatok szükségesek. *Janurik (2008)* tanulmánya részletesen bemutatja a zenei feldolgozás, beszédfeldolgozás, valamint az olvasás közötti kapcsolatot vizsgáló kutatások eredményeit.

A kutatások másik fontos területe a zenetanulás, zenei képességek és a *matematika* közötti összefüggések vizsgálata. A matematikai gondolkodással összefüggő agyi feldolgozást általában a bal agyfélteke különböző területeinek működéseként lokalizálják. *Monfort, Martin és Frederickson (1990)* bal agyféltekei feldolgozást talált matematika és számítástechnika szakos hallgatóknál. Funkcionális MRI vizsgálatok is alátámasztották a bal agyféltekei információ-feldolgozást (*Sohn, Goode, Koedinger, Stenger, Fissell és Carter, 2004*). *Szirony, Burgin és Pearson (2008)* relatíve erős korrelációt talált a zenei képességek és jobb agyféltekei működés között. A matematikai gondolkodás és a bal agyfélteke kapcsolatát ehhez képest kisebb jelentőségűnek ítélték.

Spelke (2008) három alapvető rendszert (core system) feltételez a matematikai gondolkodás alapjaként: amelyek (1) a számlálás, (2) a számok közelítő nagysága, illetve (3) a geometriai tulajdonságok és kapcsolatok (speciálisan az euklideszi távolság és szög) kognitív reprezentációját szolgálják. Feltételezik, hogy a zenei képesség, a zenei képességek fejlesztése aktiválhatja és fejlesztheti azokat a feldolgozási folyamatokat, amelyek ezeket a rendszereket összekapcsolják. *Spelke* e feltételezéseken alapuló kutatásának eredményei azt mutatják, hogy az intenzív zenetanulás az absztrakt geometriai viszonyokat reprezentáló matematikai rendszer (core system) hatékonyabb használatával társul.

A zenetanulás fejlesztő hatása a matematikában is fontos térbeli képességekre az utóbbi évtized kutatásainak köszönhetően bizonyítottnak tűnik (*Heatland és Winner, 2004; Rauscher, 2003; Rauscher és Zupan, 2000*). Kimutatták a matematika és a zenetanulás közötti transzfer lehetőségét általános iskolás tanulók (*Babo, 2004; Haly, 2001; Zanutto, 1997; Schellenberg, 2015b*), valamint középiskolások illetve egyetemi hallgatók esetében is (*Cheek és Smith, 1998; Hodges és O'Connell, 2005; Schellenberg, 2015b*). Kevésbé kutatott terület a matematikai és zenei képességek kapcsolata óvodáskorban. *Anvary és munkatársai (2002)* vizsgálata szerint a korai matematikai képességek nem mutattak összefüggést a zenei képességekkel. A zenei fejlesztés növekvő elfogadottságát mutatja az a tény is, hogy az amerikai Matematikatanárok Nemzeti Tanácsa (*National Council of Teachers of Mathematics, NCTM*) által támogatott képességfejlesztési lehetőségek között fontos szerepet kap a zenei képességek fejlesztésétől várható segítség. Az NCTM a matematika tanításának olyan kontextusokba való helye-

zését támogatja, amelyek segítik a gondolkodás egyéb formáit, beleértve a problémamegoldást. Ilyen alkalmas és természetes kontextusnak tartják a zenei kontextust (*Kells, 2009*).

A zenei képességek és az intelligencia a legtöbb vizsgálatban 0,24–0,45 közötti korrelációt mutat. A legjellemzőbb érték 0,30 körüli korrelációs együttható (*Shuter-Dyson, 1999*). *Helmbold* és mtsai. (2006) eredményei szerint funkcionális kapcsolat létezik a pszichometrikus intelligencia, valamint az időbeli és hangmagasság diszkrimináció fejlettsége között. Az időbeli diszkrimináció (hangok hosszúságának standardtól való eltéréseinek megkülönböztetése) és a hangmagasság diszkrimináció pontossága (hangmagasságoknak standardtól való eltéréseinek érzékelése) valid előrejelzője lehet a pszichometrikus intelligenciának. Hazai kutatások – *Kokas (1972)*, *Barkóczy és Pléh (1977)*, *Laczó (1985, 1987)* – a Kodály koncepció alapján oktatott tanulók intelligencia-vizsgálatára irányultak. *Barkóczy és Pléh (1977)* az intelligencia kreativitás-összetevőjének a kontrollcsoportnál nagyobb mértékű fejlődését mutatták. Összességében nagyobb emocionalitás, mélyebb élményfeldolgozás, erősebb belső kontroll jellemzi ezeket a tanulókat, valamint a vizsgálat azt is megerősíti, hogy a mindennapos zenei nevelés segít leküzdeni a szociális hátrányt, megelőzheti a hátrányos helyzetből induló tanulók leszakadását. *Laczó (1985)* Raven-teszttel folytatott vizsgálati eredményei szerint az intenzív zenei nevelés erősebb hatással van az intelligencia fejlődésére, mint az intenzív nyelvtanulás. Másrészt felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a leghátrányosabb szociális státuszú zenei osztályok mutatták a jobb eredményeket. Szintén a korai zenei fejlesztésnek az intelligencia fejlődésére gyakorolt hatását feltételezhetjük *Schellenberg (2004)* irányított kísérlete nyomán. *Schellenberg (2006)* azt is kimutatta, hogy kicsi, de nagyon általános és hosszan tartó hatás figyelhető meg az intellektuális képességekben, évekkal a zenetanulás után is. *Trimmer és Cuddy (2008)* zenei képességekre és az intelligenciára vonatkozó, *Raven* intelligenciateszttel folytatott vizsgálata a két terület között 0,34 erősségű korrelációt jelez.

Az utóbbi évek egyik hazai vizsgálata megmutatta, hogy a hangszer tanulással eltöltött idő és az általános tanulmányi eredmények között is összefüggés mutatkozik. Akik legalább négy évet töltöttek hangszer tanulással, szignifikánsan magasabb tanulmányi átlageredményt érnek el a hangszer nem tanuló társaikkal összehasonlítva (*Janurik, 2009*). *Young, Cordes és Winner (2014)* 2399 11–12 éves amerikai tanulóval folytatott vizsgálata szintén azt igazolja, hogy a hangszer tanulása megbízható előrejelzője a jobb tanulmányi előmenetelnek. Vizsgálatukban az iskolai tanórákon kívüli időben művészeti foglalkozásokon résztvevők közül csak azoknál volt kimutatható a jobb tanulmányi eredmény, akik hangszer tanulásban is részt vettek. A különböző művészeti ágak közül a hangszerjáték tanulmányi előmenetelre gyakorolt pozitív hatását támasztja alá *Csíkszentmihályi, Rathunde és Whalen (2010)* művészetekben tehetséges fiatalokkal folytatott vizsgálata is. Eredményeik szerint csak a hangszerjátékban tehetséges fiatalok esetében volt kimutatható magasabb tanulmányi eredmény.

Az utóbbi évtizedek kutatásai a zenetanulás sokoldalú készség- és képességfejlesztő hatásaira, a zenetanulás során fejlődő zenei képességek és más kognitív területek közötti összefüggésre hívják fel a figyelmet. Azok a hazai vizsgálatok, amelyeket *Kokas (1972)*, *Barkóczy és Pléh (1977)* a Kodály ének-zenetanítási koncepcióval kapcsolatosan a hetvenes években folytattak, elsősorban az iskolás korosztályra vonatkoztak. E kutatások nemzetközi viszonylatban is a legkorábbiak közé számítottak, és figyelemre méltó eredményeket hoztak. A hazai óvodai nevelésnek – a pedagógus személyétől, muzikalitásától függő mértékben – Kodály pedagógiai elveit követve, szintén részét képezi a zenei képességek fejlesztése. Az óvodás korosztály vizsgálatára azonban kevesebb figyelem irányult.

A DIFER készségek

DIFER készségeknek nevezik azokat az elemi alapkészségeket, amiket *DIFER Programcsomag* (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára, Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a) vizsgál. A DIFER a legátfogóbb hazai készségmérő és -fejlesztő eszköz óvodás és kisiskolás korban. A tesztrendszer több mint 23 000 gyermekből álló mintán került sztenderdizálásra (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b).

A DIFER hét elemi alapkészség mérését és fejlesztését teszi lehetővé. A szerzők mindegyiket a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekintik. Ezek a következők: az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az úgynevezett *írásmozgás-koordináció*. Az olvasás és írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen a *beszédhanghallás*. Az anyanyelvi megértés egyik meghatározó tényezője a *relációszókincs* fejlettsége, a matematikatanulása az *elemi számolási készség* fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele pedig többek között a *tapasztalati következtetés* és a *tapasztalati összefüggés-megértés* fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), az ún. *szocialitás* (elemi szociális motívumok és készségek). A DIFER-ben szereplő tesztek diagnosztikus képet nyújtanak a készségek fejlettségéről, lefedik annak minden összetevőjét, rész-készségét. Ennek köszönhető, hogy a mérési eredmények egyértelműen ki tudják jelölni a fejlesztési tennivalókat (Józsa, 2011; Nagy és mtsai., 2004b).

A készségfejlesztés módszertani kiadványai, játékgyűjteményei külön könyvsorozatban jelentek, jelennek meg. A beszédhanghallás fejlesztésének módszertanával Fazekasné (2006) könyve foglalkozik, a kiadványt egy hívókép- és szókértárgy-gyűjtemény egészíti ki. A társas viselkedés készségeinek fejlesztésére Zsolnai (2006) állított össze játékgyűjteményt. Az írásmozgás-koordináció (finommotorika) fejlesztéséhez Miskolcziné és Nagy (2006) játékaik eredményesen használhatók. Nagy (2009) szerkesztésében jelent meg az anyanyelv, a gondolkodás fejlődését segítő kiadvány. Ez a könyv foglalkozik a relációszókincs, a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-kezelés fejlesztésének módszertanával. A kötetnek része egy 50 mesét és ezekre épülő csoportos beszélgetéseket tartalmazó gyűjtemény. A számolási készség fejlesztésével foglalkozó módszertani kiadványt és játékgyűjteményt Józsa (2014) állította össze.

Óvodai fejlesztő kísérletek bizonyították, hogy ezek az elemi alapkészségek játékos módszerekkel óvodás korban eredményesen fejleszthetőek. A gyermekek hátrányos helyzetből adódó elmaradása jelentős mértékben csökkenthető, a sikeres iskolakezdés feltételei megteremthetőek. Óvodai készségfejlesztő programokkal a hátrányos társadalmi rétegek leszakadása csökkenthető, a gyermekek társadalmi beilleszkedésének esélyei ezáltal javulhatnak (Fazekasné és Józsa, 2015; Józsa, 2000, 2011; Józsa és Csordásné, 2015; Józsa és Zentai, 2007; Nyitrai és Zentai 2012a, 2012b; Zentai és Józsa, 2014).

Longitudinális vizsgálatok igazolták, hogy a DIFER készségek fejlettsége jelentős mértékben befolyásolja az iskolai tanulás sikerességét. A négyéves gyermekek elemi alapkészségének fejlettsége előre jelzi az első osztály végén mért olvasási és számolás készségek fejlettségét (Józsa és Zentai, 2012). Az első osztályban mért DIFER készségek mintegy 25%-ban determinálják az iskolai matematikatanulás sikerességét. A prediktív erő még az ötödik osztályban mért teljesítményekre is ugyanolyan erős hatást gyakorol, mint az iskola kezdetén (Csapó és Józsa, 2010; Józsa, 2008; Józsa és Csapó, 2010).

Kutatási kérdés

Vizsgálatunkban az iskolai tanulás szempontjából fontos DIFER készségek és a zenei képességek összefüggéseit kívánjuk feltárni középső és nagycsoportos gyermekek körében. A korábbi hazai kutatások elsősorban az iskolás korosztályra vonatkoznak. Az óvodások vizsgálatára ez idáig kevesebb figyelem irányult. A nemzetközi irodalomban sem találunk olyan empirikus vizsgálatokat, amelyek a DIFER készségekhez hasonló készség-rendszer segítségével vizsgálták volna a zenei képességek összefüggéseit. Ez a hiány adta számunkra a motivációt kutatásunk elvégzéséhez.

A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Kimutatható-e összefüggés a zenei észleléshez kapcsolódó készségek, képességek és a DIFER készségek (írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, szocialitás) között?
2. Milyen összefüggések mutathatók ki a nemek szerint?
3. Milyen összefüggések mutathatók ki az anya iskolázottsága szerint?

Módszer

Minta

A vizsgálat egy nagyváros, valamint két kisváros és három falu véletlenszerűen kiválasztott óvodáiban zajlott. A vizsgálatban 198 középső csoportos óvodás gyermek (99 fiú és 99 lány), valamint 146 nagycsoportos (80 fiú és 66 lány) vett részt. A középső és a nagycsoportos gyermekek családi hátterében az anya iskolázottsága szempontjából nincs szignifikáns különbség.

Mérőeszközök

(1) A zenei képességek vizsgálatához saját mérőeszközt fejlesztettünk. Mérőeszközünk olyan zenei képességeket vizsgál, amelyek a zenei észlelés komponenseit foglalják magukba. A zenei képességeket vizsgáló feladattípusok meghatározásához *Erős* (1993), illetve *Turmezeyné és Balogh* (2009) munkáját vettük alapul. A zenei képességek összetevőit zenei készségeknek nevezzük, ezeket fedtük le a mérőeszközünkkel. A zenei készségeket – a mérőeszköz egyes feladatait – két szempont szerint rendszereztük:

1. Megkülönböztettük a zenei készségek *implicit szintjét*, ide tartoznak a felismeréshez, a hallás utáni megkülönböztetéshez kapcsolódó, fogalmi fejlettséget igénylő készségek, valamint az *explicit szintet*, a hallás utáni reprodukció szintjét, amelyhez a pszichomotoros készségek fejlettségét is igénylő zenei készségeket, a hallás utáni éneklést és ritmustapsolást soroltuk.

2. A zenei készségeket egy másik szempont szerint vizsgálva, *Moles* rendszere alapján (*Erős*, 1993) elkülönítettük a dallam-, a harmónia-, a ritmus- és hangszínhallást. Ezek közül kettő, a dallam- és a ritmushallás, mind implicit, mind explicit készségeket magában foglal.

A zenei készségek kétféle típusú rendszerezése – a zenei képességek *Moles* rendszere szerinti, illetve a hallás utáni megkülönböztetés és a hallás utáni reprodukció szerinti elkülönítése – az eredmények árnyaltabb értékelését teszi lehetővé. Az elkülönítés által a hallás utáni megkülönböztetéshez, illetve a reprodukcióhoz kapcsolódó zenei készségek és a kognitív készségek összefüggései e szempontok szerint elkülönítve is megvizsgálhatók.

Az eredmények bemutatásakor a nyelvi egyszerűség kedvéért zenei készségekről, zenei képességekről – a zenei képességek kapcsán dallam-, harmónia-, ritmus- és hangszínhallásról – beszélünk, illetve megkülönböztetjük a zenei képességek implicit és explicit szintjét.

A zenei képességek általános fejlettségi mutatóját is meghatároztuk, azaz a vizsgált zenei képességeket egy-egy egyes egésként tekintve is megvizsgáltuk. A zenei képességteszt normaorientált mérőeszköz, felépítését, a feladatok rendszerét az 1. táblázat mutatja. A teszt első részét a *hallás utáni megkülönböztetés feladatai* alkotják. A hallás utáni megkülönböztetést – az implicit szintet – összesen 33 itemet tartalmazó, CD felvételen rögzített hét feladat segítségével vizsgáltuk. A feladatok mindegyike – az ilyen típusú tesztekhez hasonlóan – az azonosságok, illetve különbségek felismerését kéri. A képességteszt *második része az explicit szintet, a hallás utáni reprodukciót* vizsgálja. A reprodukív készségek fejlettségét három feladat méri. Az első résszel ellentétben a vizsgálat nem hangfelvétel segítségével történt, az éneklési, illetve ritmustapsolás feladatokat a vizsgálat vezetője mutatta be. A második rész 33 itemet tartalmaz (1. táblázat).

A zenei hangok dimenziói	A zenei képességek	Implicit szint: Hallás utáni megkülönböztetés (azonosság-különbség)	Explicit szint: Hallás utáni reprodukció (éneklés és tapsolás)
Dallam	Dallamhallás	1. feladat – dallam 6 item	10. feladat – hangköz-éneklés 18 item
		3. feladat – hangközlépések 6 item	11. feladat – dallaméneklés 7 item
Harmónia	Harmóniahallás	2. feladat – analízis 5 item	
		6. feladat – akkord 5 item	
Ritmus	Ritmushallás	4. feladat – ritmus 6 item	9. feladat – ritmustapsolás 8 item
Hangszín	Hangszínhallás	5. feladat – hangszín 5 item	

1. táblázat: A zenei képességeket vizsgáló teszt feladatai

A zenei képességteszt felvételének időtartama fél óra. A teszt felvétele egyéni vizsgálat formájában történt, két, vagy – szükség szerint – három részletben. A vizsgálat vezetője minden alkalommal meggyőződött arról, hogy a gyermekek értik a feladatot és tisztában vannak az azonosság-különbözőség fogalmával. A vizsgálatot csak ebben az esetben kezdte el. A zenei képességteszt megbízhatósági mutatóit az egyes korosztályokban a 2. táblázat mutatja.

Teszt, részteszt	Itemek száma	Cronbach- α	
		Középső csoport n=198	Nagy csoport n=146
Teljes teszt	66	0,86	0,89
Hallás utáni megkülönböztetés (implicit szint)	33	0,80	0,80
Hallás utáni reprodukció (explicit szint)	33	0,92	0,94
Dallamhallás	37	0,86	0,90
Harmóniahallás	10	0,72	0,65
Ritmushallás	14	0,77	0,73
Hangszínhallás	5	0,64	0,50

2. táblázat: A zenei képességteszt megbízhatósága

(2) A DIFER készségek méréséhez a DIFER Programcsomag mérőeszközeit használtuk (Nagy és mtsai., 2004a, 2004b). A tesztrendszer kritériumorientált fejlődéssegítést tesz lehetővé. Ezekkel a tesztekkel az elemi alapkészségek elsajátításának, begyakorlottságának mértéke óvodáskortól kezdődően pontosan mérhető (Nagy, 2001, 2010). A DIFER tesztekkel a következő elemi alapkészségeket vizsgáltuk: 1. *írásmozgás-koordináció* – az írás eredményes elsajátításának alapvető feltétele; 2. *beszédhanghallás* – az olvasás és írás elsajátításának előfeltétele; 3. *relációsószókincs* – a szavak, dolgok, tulajdonságok, folyamatok (történetek, események, cselekvések) közötti viszonyok, relációk ismerete; 4. *elemi számolási készség* – százaz számkörbeli számlálás, húszaz számkörbeli manipulatív számolás, tízes számkörbeli számkép-felismerés és százaz számkörbeli számolás; 5. *tapasztalati következtetés* – a deduktív gondolkodás egyik formája, egyszerű következtetési típusok megértése és használata; 6. *az iskolai tanuláshoz és beilleszkedéshez nélkülözhetetlen néhány szociális készség* – kapcsolatfelvétel, a társakhoz, pedagógusokhoz való viszonyulás, a feladatvállalás, feladattartás, az erkölcsi érzék elemi szintű fejlettsége. A hat készségből képzett összevont fejlettségi mutatót DIFER-indexnek nevezzük.

A tesztek felvétele egyénileg történt, a gyermekek óvodapedagógusainak a közreműködésével, akik a mérések előtt felkészítéssel vettek részt, megtanulták az adatfelvételi protokollt. A DIFER Programcsomag tesztjeivel vizsgált elemi alapkészségeket, és a mérőeszközök korcsoportonkénti reliabilitás-mutatóit a 3. táblázat közli.

Teszt	Itemek száma	Cronbach- α	
		Középső csoport n=198	Nagycsoport n=146
Írásmozgás-koordináció	24	0,88	0,87
Beszédhanghallás	15	0,75	0,70
Relációszőkincs	24	0,72	0,72
Elemi számolás	38	0,94	0,94
Tapasztalati következtetés	16	0,91	0,88
Szocialitás	24	0,98	0,93
Teljes DIFER	141	0,94	0,94

3. táblázat: A DIFER tesztek megbízhatósága

Eredmények

A DIFER készségek és a zenei képességek összefüggései

Eredményeink szerint szignifikáns, de a közepesnél gyengébb összefüggés mutatható ki az elemi alapkészségek és a vizsgált zenei képességek között (4. táblázat). A legszorosabb összefüggés a zenei képességek és a DIFER-index, az elemi alapkészségek összevont mutatója között látható mind középső, mind nagycsoportban. Középső csoportban az explicit szint, ezzel szemben nagycsoportban az implicit szinthez kapcsolódó zenei készségek mutatnak szignifikáns kapcsolatot ($r=0,34$; $r=0,32$). A zenei képességek összevont mutatója és a DIFER-index között nagycsoportban $r=0,30$ korrelációs együtthatót kaptunk. Középsőben a szignifikáns, de mindössze $r=0,15$ korrelációs együttható gyengébb összefüggésre utal.

A két korosztály közötti legszembetűnőbb különbséget az jelenti, hogy amíg középső csoportban az *explicit szint*, a hallás utáni reprodukció kapcsolódik szignifikánsan minden vizsgált elemi alapkészséghez, nagycsoportban ellenkezőleg, a hallás utáni megkülönböztetést magában foglaló *implicit szint* mutat minden elemi alapkészséggel összefüggést. Középső csoportban tehát azok a gyermekek teljesítenek jobban az elemi alapkészségeket vizsgáló feladatokban, akik fejlettebb éneklési és ritmustapsolási készségekkel rendelkeznek. Ezzel szemben nagycsoportban a fejlettebb elemi alapkészségekhez a fejlettebb hallás utáni megkülönböztetéshez kapcsolódó zenei készségek társulnak; a nullához közeli korrelációs együtthatók azt jelzik, hogy – az elemi számolás kivételével – a jobb éneklési és ritmustapsolási készségek az elemi alapkészségek fejlettségében nagycsoportban nem játszanak szerepet. A jelenség hátterében álló lehetséges magyarázatokra a későbbiekben visszatérünk.

Korrelációk	Középső csoport			Nagycsoport		
	Implicit szint	Explicit szint	Zenei képességek	Implicit szint	Explicit szint	Zenei képességek
Szocialitás	,11	,22**	,21**	,20*	,11	,22**
Írásmozgás-koordináció	-,05	,24**	,08	,20*	-,01	,15
Beszédhanghallás	,04	,29**	,18*	,23**	-,01	,18*
Relációs szókincs	-,10	,21**	,01	,25**	,06	,24**
Számolási készség	,01	,30**	,15*	,18*	,18*	,26**
Tapasztalati következtetés	-,03	,24**	,10	,32**	,01	,27**
DIFER-index	-,02	,34**	,15*	,32**	,08	,30**

4. táblázat: A zenei képességek implicit, explicit szintjének, valamint összevont mutatójának korrelációja a DIFER készségekkel. Megjegyzés: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$

A DIFER készségek összefüggés-rendszere meglehetősen homogén, a készségek közel azonos erősséggel kapcsolódnak egymáshoz, a korrelációk jórészt közepes erősségűek, 0,43 és 0,56 értékeket mutatnak. Kivételt csak az írásmozgás-koordináció képez középső csoportban, melynek az egyes elemi alapkészségekkel való kapcsolatát alacsonyabb, 0,30 és 0,46 közötti korrelációs együtthatók jellemzik. A zenei észlelés és a DIFER készségek közötti – –0,04 és 0,41 közötti – korrelációs együtthatók összességében kevésbé erős összefüggésekre utalnak (5. táblázat).

Korreláció	Implicit szint	Explicit szint	ZK	Szocialitás	Írásmozgás	Beszédhanghallás	Relációs szókincs	Számolási készség	Tapasztalati következtetés	DIFER-index
Zenei implicit szint	–	–0,03	0,63**	0,16*	0,01	0,08	–0,04	0,05	0,03	0,06
Zenei explicit szint	–0,02	–	0,71**	0,20*	0,23*	0,28**	0,20**	0,28**	0,23**	0,32**
Zenei képességek	0,56**	0,78**	–	0,27**	0,18*	0,26**	0,10	0,23**	0,18*	0,27**
Szocialitás	0,23**	0,11	0,23**	–	0,34**	0,46**	0,49**	0,50**	0,54**	0,75**
Írás-mozgás koordináció	0,25**	–0,01	0,14	0,54**	–	0,30**	0,33**	0,41**	,032**	0,60**
Beszédhanghallás	0,25**	–0,01	0,15	0,49**	0,43**	–	0,46**	0,46**	0,54**	0,74**
Relációs szókincs	0,27**	0,07	0,21**	0,55**	0,45**	0,55**	–	0,50**	0,50**	0,71**
Számolási készség	0,23**	0,18*	0,28**	0,50**	0,48**	0,46**	0,53**	–	0,53**	0,77**
Tapasztalati következtetés	0,35**	0,03	0,22**	0,55**	0,40**	0,41**	0,56**	0,62**	–	0,84**
DIFER-index	0,37**	0,08	0,28**	0,77**	0,73**	0,69**	0,76**	0,81**	0,82**	–

5. táblázat: Az implicit és explicit szint, valamint a zenei képességek összevont mutatója és a DIFER készségek korrelációi középső (felső háromszög) és nagycsoportban (alsó háromszög). Megjegyzés: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$

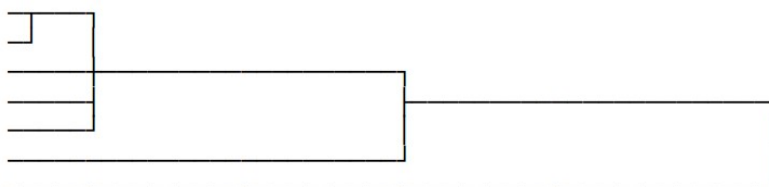
A következőkben a dallam-, harmónia-, ritmus- és hangszínhallás, valamint az elemi alapkészségek közötti összefüggéseket vizsgáljuk. A *harmóniahallásnak* sem középső, sem nagycsoportban nincs kapcsolata a DIFER készségekkel. A zenei képesességek és a DIFER készségek között a legszorosabb összefüggést a *ritmushallás* esetében kaptuk. A számolási készség ($r=0,39$), tapasztalati következtetés ($r=0,36$) és a DIFER-index ($r=0,41$) korrelációs együtthatói gyenge-közepes összefüggésre utalnak. A DIFER-index korrelációs együtthatója $r=0,31$, de a tapasztalati következtetés ($r=0,27$) és a beszédhanghallás ($r=0,28$) korrelációi nagycsoportban szintén gyenge összefüggést jeleznek. A *dallamhallás* korrelációs együtthatói viszonylag alacsonyok. A dallamhallás képességét két-két hallás utáni megkülönböztetést és hallás utáni reprodukciót kívánó feladattal vizsgáltuk. Ahogy az előzőekben megmutattuk, középső csoportban a zenei képességek explicit szintje, nagycsoportban pedig az implicit szint korrelál az elemi alapkészségekkel (4. táblázat). Elképzelhető, hogy az implicit és explicit készségekből egyaránt összetevődő dallamhallás-képességben az azonos mértékben megjelenő összetevők mindkét korosztályban „kioltják” a hatást. Ezzel ellentétben a hasonlóan mind implicit, mind explicit készséget magába foglaló *ritmushallás* nagycsoportban – középső csoporthoz képest – minden elemi alapkészséggel erősebb kapcsolatot jelez. Az elemi alapkészségekkel a ritmushallás összefüggése a legszorosabb (6. táblázat).

Korrelációk	Középső csoport				Nagycsoport			
	Dallamhallás	Harmóniahallás	Ritmushallás	Hangszínhallás	Dallamhallás	Harmóniahallás	Ritmushallás	Hangszínhallás
Szocialitás	,22**	,001	,25**	,16*	,16	,08	,28**	,18*
Írásmozgás-koordináció	,13	-,14	,19**	,01	,06	,05	,24**	,17*
Beszédhanghallás	,19**	,01	,14	,18*	,10	,09	,22**	,28**
Relációs-zókincs	,10	-,22	,09	,06	,17*	,11	,28**	,20*
Elemi számolási készség	,21	-,11	,22**	,10	,21*	-,04	,39**	,23**
Tapasztalati következtetés	,14	-,13	,15*	,17*	,20*	,04	,36**	,27**
DIFER-index	,22**	-,15	,23**	,17*	,20*	,07	,41**	,31**

6. táblázat: A dallamhallás, harmóniahallás, ritmushallás, hangszínhallás és a DIFER készségek korrelációi középső és nagycsoportban. Megjegyzés: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$

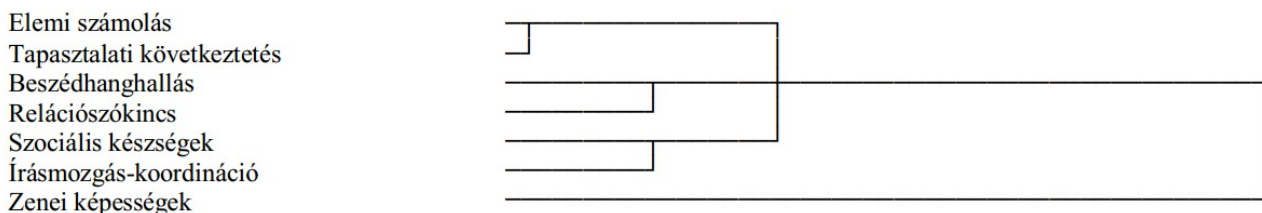
A DIFER készségek és a zenei képességek kapcsolatát klaszteranalízissel is vizsgáltuk. Középső és nagycsoportban a DIFER készségek szorosabb összetartozása mellett a zenei képességek összevont mutatójának lazább kapcsolódását mutatja. Az elemi alapkészségek közül középső csoportban a beszédhanghallás és tapasztalati következtetés szorosabb összefüggését látjuk (1. ábra).

Beszédhanghallás
 Tapasztalati következtetés
 Szociális készségek
 Relációs-zókincs
 Elemi számolás
 Írásmozgás-koordináció
 Zenei képességek



1. ábra: A zenei képességek összevont mutatója és a DIFER készségek klaszteranalízise középső csoportban (Average Linkage, Between Groups)

Nagycsoportban az elemi számolás és tapasztalati következtetés kapcsolódása a legszorosabb (2. ábra).



2. ábra: A zenei képességek összevont mutatója és a DIFER készségek klaszteranalízise nagycsoportban (Average Linkage, Between Groups)

A DIFER készségek és a zenei képességek összefüggésrendszerét regressziós modellek segítségével is megvizsgáltuk. A 7. táblázatban bemutatott regressziós modellekben a DIFER-index függő változóként, az egyes zenei képességek pedig független változóként szerepelnek középső és nagycsoportban. Ezek alapján középső csoportban a dallam- és harmóniahallás magyarázó ereje egyaránt 4–4%, a hangszínhallás pedig 3% szignifikáns magyarázóerővel bír. A változást nagycsoportban a ritmushallás megnövekedett hozzájárulása jelenti. Míg középső csoportban a ritmushallásnak nincs szignifikáns magyarázóereje a DIFER-index mutatójában, addig nagycsoportban 16%; továbbá a hangszínhallás magyarázóereje is 7%-ra növekszik. E modell alapján a DIFER-index fejlettségének egyéni különbségeit középső csoportban 14%-ban, nagycsoportban pedig 22%-ban a zenei képességek magyarázzák (7. táblázat).

Független változók	r	β	$r\beta(\%)$	p
Középső csoport				
Dallamhallás	0,22	0,19	4	0,02
Harmóniahallás	-0,16	-0,27	4	0,001
Ritmushallás	0,22	0,12	3	n. s.
Hangszínhallás	0,17	0,18	3	0,01
Hatás R ²			14	
Nagycsoport				
Dallamhallás	0,21	-0,05	-1	n. s.
Harmóniahallás	0,07	-0,05	0	n. s.
Ritmushallás	0,41	-0,39	16	0,001
Hangszínhallás	0,31	0,22	7	0,001
Hatás R ²			22	

7. táblázat: A dallam-, harmónia-, ritmus- és hangszínhallás regresszió-analízise a DIFER-indexszel, mint függőváltozóval középső és nagycsoportban. Megjegyzés: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$

Az egyes DIFER készségek és az explicit és implicit szint összefüggését oly módon is megvizsgáltuk, hogy minden változót megtettünk függő változóként, míg a másik nyolc változót független változóként vontuk be. A korosztályonkénti eredményeket a 8. táblázat mutatja. A táblázatban csak a szignifikáns magyarázóerejű válto-

zók értékeit tüntettük fel. Középső csoportban a zenei képességeknek szerény, de szignifikáns hozzájárulása mutatható ki a szocialitás (3%), a beszédhanghallás (4%) és relációszókinccs (1%) fejlettségéhez (8. táblázat).

Nagycsoportban az implicit szintnek a tapasztalati következtetéshez való 5%-os hozzájárulása látható. Az explicit szint pedig ennél csekélyebb mértékű, 3%-os szignifikáns magyarázóerővel bír az elemi számolási készség fejlettségében. A regresszió-analízis alapján a zenei képességeknek a beszédhanghalláshoz és a vizsgált szociális készségekhez – a középső csoporttal ellentétben – nagycsoportban nincs a teljes mintára kimutatható, szignifikáns hozzájárulása (8. táblázat). A beszédhanghallás a nagycsoportosok körében már viszonylag fejlett. Mérőeszközünk a beszédhanghallás egyszerűbb, felismerés szintjét vizsgálta. Várakozásunk ezért az volt, hogy nagycsoportban – például, az angol nyelv esetében kimutatott összefüggéssel szemben – a magyar nyelvre vonatkozóan mérőeszközünkkel már nem mutatható ki a zenei képességek hozzájárulása.

Független változók	Függő változók												
	Szocialitás		Írásmozgás koordináció		Beszédhanghallás		Relációszókinccs		Elemi számolás		Tapasztalati következtetés		
	K	N	K	N	K	N	K	N	K	N	K	N	
Szocialitás	–	–		19		10		11		8		13	14
Írásmozgás koordináció		16	–	–						7	10		
Beszédhanghallás		8			–	–	8	15			7	14	
Relációszókinccs	11				8	18	–	–	9			7	12
Elemi számolás	8		11	12		8	10		–	–		11	26
Tapasztalati következtetés	14	15			16		8	13	12	26	–	–	
Zenei implicit szint	3							1					5
Zenei explicit szint					4					3			
Megmagyarázott variancia	36	39	11	31	28	36	38	28	37	46	45	57	

8. táblázat: A DIFER készségek és a zenei implicit és explicit szint összefüggésrendszere középső és nagycsoportban (regresszió-analízis, megmagyarázott varianciák, $r\beta$, %). Megjegyzés: K=középső csoport; N=nagycsoport. A táblázatban csak a szignifikáns magyarázó erejű változókat tüntettük fel.

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy az *egyes zenei készségek* közül melyek azok, amelyek szignifikánsan járulnak hozzá a DIFER készségek fejlettségéhez, illetve a DIFER-indexhez. A regresszió-analízis során az elemi alapkészségeket, valamint a DIFER-indexet tettük meg függő változónak, a zenei készségeket – a zenei képességetest 11 feladatát – pedig független változónak valamennyi modellben. Az eredményeket a *9. táblázat* mutatja korcsoportonként. A táblázatban a zenei készségek közül csak azokat tüntettük fel, amelyek valamely alapkészséghez szignifikáns hozzájárulást mutatnak, továbbá csak azok az értékek szerepelnek, amelyek szignifikánsak. Középső csoportban a szocialitás, írásmozgás-koordináció és elemi számolás fejlettségéhez egyetlen zenei készség – a ritmustapsolás – bír kizárólagos, szignifikáns magyarázóerővel. Továbbá a DIFER-index megmagyarázott variációjának 6%-át szintén a ritmusreprodukció nyújtja. Ugyancsak egy másik, reprodukcióhoz kapcsolódó készség, a hallás utáni dallaméneklés 9%-os magyarázóereje mutatható meg a beszédhanghallás, illetve a relációszókincs fejlettségében. A relációszókincs eredményességéhez további, kisebb mértékű, de szignifikáns hozzájárulást nyújt még az akkord-megkülönböztetés – a harmóniahallás részeként vizsgált zenei készség – is középső csoportban. Szintén az akkord-megkülönböztetés 3%-os, illetve a hangszínhallás 2%-os hozzájárulása mutatható ki középső csoportban a tapasztalati következtetéshez. Középső csoportosoknál a DIFER-indexben a zenei képességetest feladatai által megmagyarázott variancia 12% (*9. táblázat*).

Nagycsoportban nagyobb a ritmikai készségek hozzájárulása a DIFER készségekhez, mint középsőben. A regressziós modellek alapján – a már középső csoportban is jelentős szerepet játszó ritmusreprodukció mellett – a ritmikai mintázatok hallás utáni megkülönböztetése is fontos szerephez jut. A hat vizsgált DIFER készség fejlettségéhez öt esetben szignifikáns hozzájárulást mutat e két zenei ritmikai készség valamelyike. Az elemi számolási készséghez pedig nagycsoportban mind a hallás utáni ritmus-megkülönböztetés, mind a ritmus-reprodukció hozzájárulása szignifikáns. A beszédhanghallásra középső csoportban a dallaméneklés bírt szignifikáns hatással, nagycsoportban viszont az egyes zenei készségek szignifikáns szerepe nem mutatható ki. Ennek feltehetően az az oka, hogy a beszédhanghallás tesztnek ekkor már kicsi a differenciáló ereje. (*9. táblázat*). Az írásmozgás-koordinációnál pedig a ritmustapsolás helyett a ritmusképletek hallás utáni megkülönböztetésére helyeződik a hangsúly. Nagycsoportban a ritmikai készségeken kívül csak a hangszínhallás szignifikáns magyarázóereje látható a tapasztalati következtetéssel összefüggésben. A DIFER-index fejlettségéhez a két ritmikai készség hozzájárulása mutatható ki, a megmagyarázott variancia 15%.

Független változók	Függő változók						DIFER- index
	Szocialitás	Írásmozgás koordináció	Beszédhang hallás	Reláció- szókincs	Elemi számolás	Tapasztalati következtetés	
Középső csoport							
Akkord azonos- különböző				5		3	4
Hangszín			2			2	2
Ritmustapsolás	6	6			6		6
Dallaméneklés			9	4			
Megmagyaráz ott variancia	6	6	11	9	6	5	12
Nagycsoport							
Hangszín						5	
Ritmus azonos- különböző	7	6			8		10
Ritmustapsolás				6	6	5	5
Megmagyará- zott variancia	7	6	0	6	14	10	15

9. táblázat: A DIFER készségek, valamint a DIFER-index mint függő változók, és az egyes zenei készségek összefüggésrendszere középső és nagycsoportban (regresszió-analízis, megmagyarázott varianciák, $r\beta$, %)

A regresszió-analízis alapján az egyes zenei készségek hozzájárulása az elemi alapkészségekhez szerény mértékű. Azonban a zenei képességeknek a DIFER-index fejlettségéhez való hozzájárulása középső, de különösen nagycsoportban jelentős mértékben kimutatható. Az egyes zenei készségek közül a ritmüstapsolás jelentősége már középső csoportban megmutatkozik, nagycsoportban pedig szinte kizárólagosan a ritmushallás képesség részeként vizsgált két zenei készség, a ritmus-megkülönböztetés és ritmüstapsolás domináns hozzájárulása látható.

A zenei képességek és DIFER készségek összefüggése nemek szerinti bontásban

Az *implicit szinthez* tartozó zenei készségek nagycsoportban a fiúknál szignifikánsan fejlettebbek. Az *explicit szint*, valamint a zenei képességek összevont mutatója szerint nincs szignifikáns különbség. A *dallam-, harmónia-, ritmus- és hangszínhallás* fejlettségében középső csoportban szintén nincs szignifikáns különbség a nemek között, nagycsoportban viszont a hangszínhallásban a fiúk szignifikánsan fejlettebbek. A DIFER készségek közül középső csoportban az elemi számolási készség a fiúknál szignifikánsan fejlettebb. Nagycsoportban a fiúk és a lányok fejlettsége között nincs eltérés. Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy nincsenek jelentős nemek szerinti különbségek a vizsgált készségek és képességek esetében.

A zenei képességek és a DIFER készségek nemek szerinti összefüggéseit regresszió-analízissel vizsgáltuk. Függő változóként a DIFER-index összevont mutatóját, független változóként pedig a zenei képességeket szerepeltettük. A zenei képességek által megmagyarázott variancia középső csoportban a fiúknál 11%, a lányoknál csaknem kétszerese, 21%. Nagycsoportban a nemek szerinti regresszió-analízis is alátámasztja a zenei képessé-

gek szerepének növekedését. A modell alapján a DIFER-index mutatójának egyéni eltéréseiért a fiúknál 16%-ban, a lányoknál 32%-ban a zenei képességek fejlettségéhez köthető. Középső csoportban a fiúknál a zenei képességek közül a DIFER-indexhez a harmóniahallás 4%-os hozzájárulása látható. A lányoknál a dallamhallás 10%-os, harmóniahallás 5%-os, a hangszínhallásnak 5%-os szignifikáns hozzájárulása mutatható ki. Nagycsoportban a ritmushallás szignifikáns magyarázóereje jelentős, amely a nemek szerint szintén eltérő, a fiúknál 9%, a lányoknál pedig 25%. A hangszínhallás képességének a DIFER-indexhez történő hozzájárulása mindkét nemnél 7%, szignifikáns értéket azonban csak a fiúknál kaptunk.

A DIFER készségek és az *explicit és implicit szint* közötti összefüggéseket is megvizsgáltuk a nemek szerint oly módon, hogy minden modellben egy-egy DIFER készséget tettünk meg függő változónak, míg a többi DIFER készség és az implicit, valamint az explicit szint független változókként szerepeltek.

Középső csoportban a fiúknál az implicit, illetve explicit szint szerinti felosztás alapján *nem mutatható ki szignifikáns hozzájárulás*. A lányoknál a szociális készségeknél a megmagyarázott varianciához 7%-kal járulnak hozzá az implicit szinthez kapcsolódó zenei készségek. A beszédhanghallásban a tapasztalati következtetés magyarázóereje 16%, az explicit szinté pedig 7%. A relációsórkincs fejlettségéhez, az implicit szint magyarázóereje mindössze 1%. A számolási készség fejlettségének egyéni eltéréseihez a lányoknál az explicit szint 8%-os hozzájárulása mutatható ki.

A nagycsoportos fiúk esetében a szociális készségekben a zenei explicit szint 5%-os, az elemi számolási készségben pedig a zenei képességek 4%-os magyarázóereje látható. A tapasztalati következtetéshez az explicit- és implicit szint csak egy-egy százalékkal járul hozzá. A lányoknál a beszédhanghallás magyarázóereje középsőhöz hasonlóan 7%. A fiúknál ezen a területen egyik korosztályban sem mutatható ki szignifikáns hatás.

Összegességében azt látjuk, hogy a zenei képességek hozzájárulása mind középső, mind nagycsoportban a lányoknál csaknem a duplája a fiúk értékeinek. A hozzájárulás mindkét nemnél számottevő. Az implicit, illetve explicit szint független változókként szerepeltetve középső csoportban csak a lányoknál, nagycsoportban pedig főként a fiúknál mutat, a teljes mintára elvégzett hasonló vizsgálatnál magasabb értékeket. A DIFER-index fejlettségéhez – amely egyben az iskolaérettség, az értelmi fejlettség megbízható mutatója – a zenei képességek fejlettsége a lányoknál, a fiúkkal összehasonlítva jelentősen nagyobb hozzájárulást mutat.

A zenei képességek, a DIFER készségek és a családi háttér összefüggései

A családi háttér szerinti összefüggések vizsgálatához az anya iskolai végzettsége szerint alap-, közép- és felsőfokú végzettségű részmintákat különítettük el. A zenei képességek mellett a DIFER készségek fejlettségét a DIFER-index összevont fejlettségi mutatója képviseli.

A *DIFER készségek* fejlettségében középső csoportban az alap-, közép- és felsőfokú végzettségű anyák gyermekei között szignifikáns különbség van. Nagycsoportban csak az alap- és középfokú végzettségű szülői háttér esetében mutatható ki szignifikáns különbség, a közép- és felsőfokú végzettségűek között nincs eltérés. A *zenei képességek* terén középső csoportban az alapfokú végzettségű anyák gyermekeinek szignifikáns mértékű lemaradása látható a hangszínhallás, valamint az explicit szinthez tartozó készségek fejlettségében. Nagycsoportban a különbségek nagyobbak. Az alapfokú végzettségű anyák gyermekeinél a dallam- és ritmushallás fejlettsége, valamint az implicit szint és a zenei képességek átlagos fejlettsége szignifikánsan alacsonyabb a közép- és felsőfokú iskolai végzettségű anyák gyermekeivel összehasonlítva.

A zenei képességek és a DIFER készségek szülői háttér szerinti összefüggéseit regresszió-analízissel vizsgáltuk. A zenei képességek legnagyobb hozzájárulása a DIFER-indexhez az alapfokú végzettséggel rendelkező

anyák gyermekeinél mutatható ki. Az *alapfokú végzettségű anyák gyermekeinél* a vizsgált négy zenei képesség által megmagyarázott variancia középső csoportban 28%, nagycsoportban pedig 35%. Modellünk alapján a DIFER-index mutatójának egyéni eltéréseiért a zenei képességek fejlettsége középső csoportban 28%, nagycsoportban pedig 35%-ban tehető felelőssé. A zenei képességek szociális státusz szerinti növekvő jelentőségére mutat rá az a tény is, hogy amíg középső csoportban egyedülként a dallamhallás-képességének, addig nagycsoportban három zenei képességnek, a harmónia-, ritmus- és a hangszínhallásnak a DIFER-indexhez való szignifikáns hozzájárulása is kimutatható.

Az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei számára a zenei nevelés, a zenei képességek fejlesztése által nyújtott segítség lehetősége mutatkozik meg abban is, hogy középső csoportban az alapfokú végzettségű anyák gyermekeinél a DIFER-index fejlettségében a megmagyarázott variancia (28%) éppen a kétszerese a teljes minta esetében megmagyarázott hatásnak (14%). Szintén a zenei fejlesztés jelentőségét támasztja alá, hogy középső csoportban az alapfokú végzettségű szülői háttér esetében a hozzájárulás több mint kilencszerese a felsőfokú iskolai végzettségű anyák gyermekeinél kimutatott – mindössze 3% – hatásnak. A középfokú iskolai végzettségű anyák gyermekeinél a zenei képességek hozzájárulása a DIFER-indexhez jelentősen alacsonyabb (középső csoport 17%, nagycsoport 13%). A felsőfokú végzettségű anyák gyermekeinél mutatható ki a legkisebb hozzájárulás. Középső csoportban 3%, nagycsoportban ez az arány 11%, csaknem a fele a teljes mintára kimutatott 21%-os hatásnak. A zenei képességek korcsoportok szerinti növekvő szerepe látható mind az alap-, mind a felsőfokú iskolai végzettségű anyák gyermekei esetében.

Megbeszélés

Tanulmányunkban arra a kérdésre kívántunk válaszolni, milyen összefüggések mutathatók ki óvodáskorban a zenei képességek, valamint a DIFER elemi alapkészségeinek fejlettsége között. A zenei képességek közül olyankor vizsgáltunk, amelyek a zenei észlelés komponenseit foglalják magukba. Összefüggés-vizsgálatunk a nemre, illetve a családi háttérre is kiterjedt. Szignifikáns korrelációkat kaptunk mindkét óvodás korosztályban a zenei képességek és az elemi alapkészségek között. A zenei képességek szoros kapcsolatban állnak – mind középső, mind nagycsoportban – a DIFER-indexszel. Ezt az indexet az iskolaérettség, az értelmi fejlettség megbízható jelzőjének tekinti a szakirodalom (Józsa, 2011; Nagy és mtsai., 2004b).

A zenei képességek közül a ritmushallás függ össze legerősebben a DIFER készségekkel, nagycsoportban szinte kizárólagosan a *ritmushalláshoz* kapcsolódó két zenei készség domináns hozzájárulása látható a DIFER készségekben. Képzelt eljárásokkal végzett kutatások alapján a zenei hangok feldolgozása során elsősorban a jobb agyfélteke meghatározott területei aktiválódnak. A ritmikai készségek dominanciájának magyarázatául szolgálhat azonban az a felismerés, hogy a ritmus, valamint a zenei jelentés információinak feldolgozására (pl. melódiák azonosítása, felismerése) a bal agyfélteke specializálódott (Tervaniemi és mtsai., 1999; Tervaniemi, 2000; Zatorre, 1998). A matematikai és logikai feldolgozás szintén bal féltekei működéshez kapcsolódik (Monfort, Martin és Frederickson, 1990; Sohn és mtsai., 2004; Szirony, Burgin és Pearson, 2008).

Eltérést mutatnak a két korosztály korrelációi az implicit, illetve explicit szint szerinti vizsgálatban. Középső csoportban a DIFER készségek mindegyike szignifikánsan összefügg az *explicit szinthez* kapcsolódó készségekkel, a hallás utáni ritmustapsolással, a hangköz- és dallaménekléssel. Nagycsoportban az *implicit szint* és az elemi alapkészségek között mutathatók ki szignifikáns korrelációk. A jelenség magyarázatául több lehetőség is kínálkozik. Egyrészt gondolhatunk természetes életkori, idegrendszeri fejlődésre. Másrészt a háttérben a zenei hallás utáni megkülönböztetéshez kapcsolódó – zenei fogalmakhoz köthető – fogalmi fejlődés is állhat. Az óvodai

zenei tevékenységeknek, konkrét zenélési tapasztalatoknak köszönhetően a gyermekek egy része ebben az életkorban már közelebb jut az alapvető zenei fogalmak megértéséhez, a zenei hangok tulajdonságainak, belső viszonyainak leképezéséhez. Fejlődik az információk kezeléséért felelős reprezentációs rendszer, a *Bruner* (1968) által enaktív stádiumnak nevezett fejlődési szintet követően egyre inkább hangsúlyt kap a tapasztalatok feldolgozása során az ikonikus és a szimbolikus leképezés. A gyermekek egy része biztosabban különbséget tud tenni rövid és hosszú, halk, hangos, vagy fokozatosan erősödő, vagy halkuló hangok között, képessé válik a dallamvonal egyre pontosabb azonosítására. Elképzelhető, hogy e magasabb szintű fogalmi fejlettségen keresztül kapcsolódnak erősebben az implicit készségek és az elemi alapkészségek ebben az életkorban. Az idegrendszeri érés mellett az óvodai nevelés hatásai is hozzájárulhatnak a változásokhoz. A zenei észleléshez köthető készségek közül a hallás utáni reprodukciós készségek jelentős fejlődésen mennek keresztül éppen ebben az életkorban. A hallás utáni megkülönböztetés fejlettsége azonban a középső csoporthoz képest nagycsoportban nem változik (*Janurik és Józsa*, 2012, 2013). Mivel nagycsoportban már több gyermek rendelkezik fejlettebb éneklési és ritmikai készségekkel, így a zenei és nem zenei területek között megjelenő összefüggések inkább az implicit szint esetében mutathatók ki. Végül további lehetséges magyarázatként az is elképzelhető, hogy az elemi alapkészségek kezdeti elsajátításában inkább a magasabb színvonalú énekléshez és ritmustapsoláshoz társuló fejlettebb készségek játszanak nagyobb szerepet. Az elemi alapkészségek magasabb szintű elsajátításával pedig inkább az összetettebb hallás utáni differenciálás képességei függenek össze. A jelenség pontos magyarázatához további vizsgálatok szükségesek.

Mind a zenei képességek, mind a DIFER készségek fejlettsége kevés eltérést mutat a *nemek tekintetében*. A két terület közötti összefüggések azonban a nemek szerint eltérőek. Középső csoportban a lányoknál – a fiúkkal összehasonlítva – a DIFER készségekhez szorosabban kapcsolódnak a zenei képességek. Regresszió-analízis alapján a DIFER-index összevont mutatójának egyéni eltéréseiben a zenei képességek által megmagyarázott variancia mindkét nem esetében korosztályonként növekvő hozzájárulást mutat. Ez a hozzájárulás a nemek szerinti eltérések ellenére mindkét nemnél számottevő. A lányoknál azonban ez az érték középső csoportban közel kétszerese, nagycsoportban pedig kétszerese a fiúk értékeinek. A zenei képességeknek az egyes elemi alapkészségekkel való kapcsolata középső csoportban inkább a lányoknál mutatható ki, míg nagycsoportban már a fiúknál is több szignifikáns összefüggést találtunk.

A családi háttér szerinti vizsgálat alapján a zenei képességek legjelentősebb összekapcsolódása az alapkészségekkel mindkét korosztályban az alacsonyabb iskolai végzettségű szülői háttérű gyermekeknél mutatható ki. A zenei képességek legnagyobb magyarázóereje az *alapfokú iskolai végzettségű anyák* gyermekeinél látható; középső csoportban az alapfokú végzettségű szülői háttér esetén a zenei képességek hozzájárulása több mint kilencszerese a felsőfokú iskolai végzettségű anyák gyermekeinél kimutatott hatásnak.

Korábbi kutatások alapján az angol, illetve a török nyelvre vonatkozóan rendelkezünk bizonyítékokkal a fonématudatosság, fonológiai tudatosság és zenei képességek összefüggéséről (*Anvary és mtsai.*, 2002; *Lamb és Gregory*, 1993; *Peynircioğlu és mtsai.*, 2002). Vizsgálatunk a magyar nyelvvel kapcsolatosan csak részben erősíti meg ezt az összefüggést. Mérőeszközünk a beszédhanghallás egyszerűbb, felismerési szintjét vizsgálta. Ezek alapján a hallás utáni reprodukció magyarázóereje szignifikáns mértékű (4%) a beszédhanghallás fejlettségére négyéves korban. Ezzel szemben ötéves korban a magyar gyermekeknél már nem mutatható ki szignifikáns hozzájárulás. A nemek szerinti összehasonlításakor viszont azt láthatjuk, hogy amíg a fiúknál nincs szignifikáns hatás, a lányoknál mind négy-, mind ötéves korban kimutatható a beszédhanghallás és zenei képességek kapcsolata. *Lamb és Gregory* (1993) a fonématudatosság és zenei képességek összefüggéseire elsőként rámutató tanulmá-

nyában a zenei képességek közül csak a hangmagaság- és hangszín megkülönböztetést vizsgálta. Anvary és munkatársai (2002) fonológiai tudatossághoz kapcsolódó vizsgálatában megjelenik a ritmikai készségek szerepe is. Ebben a vizsgálatban azonban csak négyéves korban jelentkezett a ritmikai készségek kapcsolata a fonológiai tudatossággal, öt éves korban már csak a hangmagasság-diszkrimináció szignifikáns hatása látható. Az éneklés vizsgálata nem volt része ennek a kutatásnak sem. Beszédhanghallással kapcsolatos saját eredményeink négyéves korban az *éneklés és ritmustapsolás* jelentőségét mutatják. A lányoknál azonban, ahol öt éves korban is kimutatható szignifikáns hozzájárulás, Anvary és munkatársai vizsgálati eredményeihez hasonlóan a *diszkriminációval összefüggő készségek* és képességek hatása látható. Az említett korábbi tanulmányok a nemekre vonatkozó vizsgálati eredményekről nem számolnak be. A beszédhanghallás fejlettsége a magyar gyermekek körében öt éves korban már viszonylag magas, a kritériumorientált tesztek országos átlageredményei alapján 84% (Nagy és mtsai., 2004b). Elképzelhető, hogy a nehezebb feladatot jelentő beszédhangokkal történő manipuláció, a beszédhanghallás kiemelés-szintjének (fonológiai tudatosság) vizsgálata, a teljes mintára vonatkozóan az öt éves korosztályban is igazolná az angol és török nyelvnél már bizonyított hatást.

Összegzés és következtetés

Vizsgálatunk eredményei szerint a zenei képességek összefüggnek a DIFER tesztrendszer által vizsgált, az iskolai tanulás szempontjából fontos elemi alapkészségek fejlettségével. A zenei képességek transzferhatását vizsgáló korábbi kutatások kimutatták, hogy a zenei fejlesztés számos más készség fejlettségére is pozitívan hat (pl. Babo, 2004; Bultzlaff, 2000; Heatland és Winner, 2004; Schellenberg, 2004, 2015a, 2015b; Zanutto, 1997). E kutatások alapján valószínűsíthető, hogy a zenei képességek óvodai fejlesztése pozitív transzferhatással bír az elemi alapkészségek fejlettségére. A zenei képességek fejlesztése négy- hat éves korban kiegészítő lehetőséget nyújthat a megszokott óvodai készségfejlesztési módszerek mellett az iskolára való felkészüléshez. Eredményeink alapján azt valószínűsítjük, hogy a zenei észlelés – a zenei észlelés komponenseit magukba foglaló zenei képességek – fejlesztése óvodáskorban számottevő segítséget jelenthet, különösen az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei számára. Jövőbeni, longitudinális vizsgálatok nyújthatnak lehetőséget ahhoz, hogy a zenei képességeknek az alapkészségek fejlődésében betöltött szerepéről további, árnyaltabb ismeretekhez jussunk.

Köszönetnyilvánítás

A vizsgálat az OTKA K83850 pályázatok támogatásával valósult meg.

Szakirodalom

1. Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. and Levy, B. A. (2002): Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Experimental Child Psychology*, 83, 111–130.
2. Babo, G. B. (2004): The relationship between instrumental music participation and standard-ized assessment achievement of middle school students. *Research Studies in Music Education*, 22, 14–26.
3. Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács megyei Lapkiadó Vállalat.
4. Brown, S., Martinez, M. J. & Parson, L. M. (2006): Music and language side in the brain. *European Journal of Neuroscience*, 23, 2791–2803.
5. Bruner, S. J. (1968): *Process of Cognitive Growth: Infancy*. Worcester, MA, Clark University Press.

6. Bultzlaff, R. (2000): Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34, 167–178.
7. Cheek, J. M. & Smith, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, 34, 759–762.
8. Csapó Benó és Józsa Krisztián (2010): A matematikai készségek fejlődése az iskola első szakaszában. In: Molnár Éva, Kasik László (szerk.), *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szeged, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 52.
9. Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. és Whalen, S. (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott könyvműhely, Budapest.
10. Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
11. Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged, Mozaik Kiadó.
12. Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2015): Az elmélet és a gyakorlat szintézise a fejlesztő programokban: a beszédhanghallás készsége. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(1), 64–76.
13. Fodor, J. A. (1983): *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
14. Gardner, H. (2000): *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York.
15. Gordon, E. (2011): *Roots of Music Learning Theory and Audiation*. GIA Publications, Chicago.
16. Heatland, L. & Winner, E. (2004): Cognitive transfer from arts education. In: E. Eisner, M. Day (eds), *Handbook on research and policy in art education*. Mahwah, NJ, National Art Education Association, Lawrence Erlbaum Associates, 135–161.
17. Hébert, S. & Cuddy, L. L. (2006): Music-reading deficiencies and the brain. *Advances in Cognitive Psychology*, 2, 199–206.
18. Helmbold, N., Troche, S. & Rammsaer (2006): Temporal information processing and pitch discrimination as predictors of general intelligence. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 60(4), 294–306.
19. Hodges, D. A. & O’Connell, D. S. (2005): The impact of music education on academic achievement. In: Sounds of learning: The Impact of Music Education, Ch. 2. <http://performingarts.uncg.edu/mri/research-areas/music-education#impact>
20. Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, 59(7), 47–64.
21. Janurik Márta és Józsa Krisztián (2012): A zenei képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel – egy három hónapos zenei fejlesztő kísérlet eredményei. In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2011*. Budapest, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó, 63–80.
22. Janurik Márta és Józsa Krisztián (2013): A zenei képességek fejlődése négy- és nyolcéves kor között. *Magyar Pedagógia*, 113(2), 75–99.
23. Janurik, Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 289–318.
24. Józsa Krisztián (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7–8), 270–278.
25. Józsa Krisztián (2008): A matematikai készségek fejlődése alsó tagozatban. In: Csíkos Csaba (szerk.), *PÉK 2008 – VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szeged, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 23.
26. Józsa Krisztián (2011): Híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.), *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Budapest, Eötvös Kiadó, 37–58.
27. Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged, Mozaik Kiadó.

28. Józsa Krisztián és Csapó Benő (2010): Az iskola kezdetén mért DIFER készségek előrejelző ereje. In: Molnár Éva, Kasik László (szerk.), *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szeged, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 51.
29. Józsa Krisztián és Csordásné Anda Éva (2015): Lépések az eredményesebb matematikatanítás felé alsó tagozatban. *Tanító*, 53(7), 25–27.
30. Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5), 3–17.
31. Kells, D. (2009): The impact of music on mathematics achievement. <http://www.kindermusik.com/Classes/Downloads/ImpactOfMusicOnMath.pdf>
32. Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest, Zeneműkiadó.
33. Laczó, Z. (1985): The non-musical outcomes of music education: influence on intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, 109–118.
34. Laczó, Z. (1987): The first measurement of the effectiveness of the Kodály concept in Hungary using the Seashore test. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 87–96.
35. Lamb, S. J. & Gregory, A. H. (1993): The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13, 19–27.
36. Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
37. Monfort, M., Martin, S. A. & Frederickson, W. (1990): Information-processing differences and laterality of students from different colleges and disciplines. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 163–172.
38. Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 19(9), 22–38.
39. Nagy József (2009, szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
40. Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
41. Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló és Kritériumorientált Fejlesztő Rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
42. Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
43. Nyitrai Ágnes és Zentai Gabriella (2012a): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2011*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága és ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 99–122.
44. Nyitrai, Á. és Zentai, G. (2012b): The improvement of relation comprehension with fairy tales among children between the ages of 4 and 8. *Hungarian Educational Research Journal*, 4, 30–46.
45. Papp István (2004): Nyelvi-zenei percepciók és produkciók neuroanatómiai és fiziológiai reprezentációi. Doktori értekezés. Veszprém, Veszprémi Egyetem.
46. Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A. Y. & Küsefoğlu, B. (2002): Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 1, 68–80.
47. Piaget, Jean (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
48. Rauscher, F. H. (2003): Can music instruction affect children's cognitive development? *Eric Digest*, EDO-PS-03-12.
49. Rauscher, F. H. & Zupan, M. A. (2000): Classroom keyboard instructions improve kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 215–228.
50. Rider, M. S. (1977): The relationship between auditory and visual perception on tasks employing Piaget's concept of conservation. *Journal of Music Therapy*, 14, 126–138.
51. Schellenberg, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511–514.

52. Schellenberg, E. G. (2006): Long term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, 457–468.
53. Schellenberg, E. G. (2015a): Music training and speech perception: A gene-environment interaction. *Annals of the New York academy of Sciences*, 1337(1), 170–177.
54. Schellenberg, E. G. (2015b): Music and nonmusical abilities. In: McPherson, G. E. (szerk.): *The Child as Musician: A handbook of musical development*. University Press Scholarship Online, Oxford. 149–176. DOI:10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0008.
55. Sohn, M. H., Goode, A., Koedinger, K. R., Stenger, V. A., Fissell, K. & Carter, C. S. (2004): Behavioral equivalence, but not neural equivalence – neural evidence of alternative strategies in mathematical thinking. *Nature Neuroscience*, 7, 1193–1194.
56. Spelke, E. (2008): Effects of music instruction on developing cognitive systems at the foundations of mathematics and science. In: C. Asbury, B. Rich (eds), *Learning, arts, and the brain*. New York, Dana Press, 17–49.
57. Szirony, G. M., Burgin, J. S. & Pearson, C. (2008): Hemispheric laterality in music and math. *Learning Inquiry*, 2(3), 169–180.
58. Tervaniemi, M., Kujala, A., Alho, K., Virtanen, I., Ilmoniemi, R. J. & Naatanen, R. (1999): Functional specialization of the human auditory cortex in processing phonetic and musical sounds: a magnetoencephalographic (MEG) study. *Neuroimage*, 9, 330–336.
59. Tervaniemi, M., Medvedev, S. V. & Alho, K. (2000): Lateralized automatic auditory processing of phonetic, versus musical information: a PET study. *Human Brain Mapping*, 10, 74–79.
60. Trimmer, C. G. & Cuddy, L. L. (2008): Emotional intelligence, not music training, predicts recognition of emotional speech prosody. *Emotion*, 8, 838–849.
61. Turmezeyné Heller Erika (2010): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
62. Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képesség-fejlesztés*. Debrecen, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
63. Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 207–236.
64. Young, L. N., Cordes, S. & Winner, E. (2014): Arts involvement predicts academic achievement only when the child has a musical instrument. *Educational Psychology*, 7, 849–861.
65. Zanutto, D. R. (1997): The effect of instrumental music instruction on academic achievement (high school students). Doctoral dissertation, The University of California at Davis. *Dissertation Abstracts International*, 58(10), 3871A.
66. Zatorre, R. J. (1998): Functional specialization of human auditory cortex for musical processing. *Brain*, 121, 1817–1818.
67. Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2014): Óvodás gyermekek gondolkodási képességének fejlesztése: egy fejlesztő program módszerei és eredményei. *Fejlesztő Pedagógia*, 25(3), 9–14.
68. Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged, Mozaik Kiadó.

Tanulmányok

Körkép

A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek¹

Varga Aranka*

Az oktatási integráció kérdésköre szorosan összefonódik az esélyegyenlőség demokratikus elvrendszerével, a különböző hátrányokkal induló tanulói csoportokkal, az érdekekben vívott szakmapolitikai mozgalmakkal, az inkluzív szemléletű pedagógiai-módszertani megújulással, továbbá tudományos és gyakorlati tapasztalatokkal. A következő tanulmányban csak érintjük az oktatási integrációt körülölelő területeket, és hosszasan időzünk a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók sikerességét célzó magyarországi program tapasztalatainál. Arra szeretnénk rávilágítani, hogy létezik egy kipróbált hazai integrációs modell a köznevelésben, melynek gyakorlatba ültetési folyamatát tudományos kutatások vették górcső alá. Ezeket a kutatási eredményeket közös szátra fűzve élesebben láthatjuk, hogy milyen tapasztalatokat nyújt és lehetőségeket rejt az integrációval létrejövő kölcsönös befogadás pedagógiai gyakorlata. A tapasztalatok a modell gyakorlatba ültetésének részleteit jelentik, míg a lehetőségek napjaink fókuszban lévő pedagógiai, oktatáspolitikai elvárásainak nyitnak utakat. Így megteremthetik a korai iskolaelhagyás megakadályozásának komplex és preventív eszközrendszerét és ezzel egyidejűleg növelik a reziliens diákok és intézményeik körét.

Kulcsszavak: oktatási integráció, inklúzió, Integrációs Pedagógiai Rendszer, esélyegyenlőség, méltányosság

Nemzetközi szakmapolitikai előzmények és kontextusok

Elsőként ejtsünk néhány szót a teljesség igénye nélkül az oktatási integráció szakma- és társadalompolitikai előzményeiről, kiragadva néhány kulcsmozzanatot és meghatározva a kapcsolódó alapfogalmakat.

Az UNESCO szakmai köreiben a nyolcvanas években indult – „Education for All” elnevezésű – nemzetközi mozgalom² fogalmazta meg azt az elvárást, hogy a köznevelés rendszerén belül minden diák számára szükséges az *esélyegyenlőség* elvrendszerére építve az *egyenlő részvételi lehetőség* és *méltányos oktatási szolgáltatások* biztosítása (Salamancai Nyilatkozat, 1994). Az *esélyegyenlőség* (equality) az egyenlő bánásmódot mint társadalmi minimumot hangsúlyozza, amelynek érvényesülésével nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai vagy valamilyen csoporthoz tartozása miatt. Az esélyegyenlőségi elv érvényesülése lehetővé teszi a különböző személyek és csoportok számára, hogy másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban férjenek hozzá információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz (Radó, 2000). Oktatásszervezési szempontból az *integráció* (együttnevelés) teremti meg az esélyegyenlőség lehetőségét azzal, hogy az oktatási rendszerben fellelhető szegregációs (elkülönítés) formák felszámolásával és szelekciós (kiválasztási) mechanizmusok háttérbe szorításával közös fizikai térbe vonja a különböző hátterű és adottságú tanulókat. Arra azonban már évtizedekkel ezelőtt rámutattak a kutatók, hogy az integráció oktatásszervezési eszközökkel ugyan feloldja a szegregált, szelektív helyzetet, azonban a közös tér önmagában csak szükséges, de nem

1. A tanulmány a Pécsi Tudományegyetem TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 számú, „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű pályázatának keretén belül készült.

* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, egyetemi adjunktus, e-mail: varga.aranka@pte.hu

2. A mozgalom kiindulópontja az UNESCO által 1990-ben Jomtien-ben kiadott „World Declaration on Education for All” (Egyetemes nyilatkozat az Oktatást mindenkinek! programról)(<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/> Letöltés ideje: 2015. 06. 20.) A Nyilatkozat – mely 155 ország részvételével megvalósított konferencia záródokumentuma – tartalmazza azokat az alapvetéseket, melyeket nagy jelentőségű később született irányelvek (Salamancai Nyilatkozat 2004, UNESCO 2005) fejlesztettek tovább az inklúzió megvalósítása érdekében.

elégéses feltétele a sikeres együtt-tanulásnak (Csányi, 2001; Potts, 2002; Réthyné, 2002, 2013; Papp, 2012). A méltányosság (equity) elvrendszere és gyakorlata az, amely az együttnevelési helyzetből kiindulva képes figyelembe venni a társadalomban fellelhető különbségeket, és olyan kompenzáló intézkedéseket, cselekvéseket alkalmazni, amelyek sikerre viszik az egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára is a közös térben zajló tanulási folyamatokat. A méltányos cselekvések tartalma az iskolarendszerben az *inkluzív pedagógia* részleteivel³ írható le (Varga, 2015. 50.). Az inkluzív pedagógia olyan tanulási környezetet alakít ki és tart fent, amely képes a diákok sokszínűségéből (diverse) adódó egyediségére, szükségleteire személyre szabott válaszokat adni, megteremtve a közös térben lévő valamennyi diák sikerességét. Mindezt befogadó attitűddel, differenciált tananyagtartalommal, korszerű pedagógiai eszközrendszer alkalmazásával és sokoldalú interakción keresztül teszi, hogy a kölcsönösség haszonnal járjon az inklúzió fókuszába emelt csoportok tagjai és diáktársaik számára egyaránt (Makoelle, 2014).

Az UNESCO mozgalma volt az egyik élharcosa annak, hogy az integrációval összefonódva az inkluzív nevelés terjedjen a közoktatásban – megalkotva annak szükséges szakmai összetevőit. A mozgalom a fogyatékosokkal⁴ élő tanulók érdekében indult, rövid időn belül azonban a témával foglalkozó szakemberek kiterjesztették elképzeléseiket olyan diákokra is – migránsok, szegények, kisebbségi csoport tagjai stb. – akik szintén hátrányos helyzetben vannak az iskoláztatásuk szempontjából (Guidelines for Inclusion, 2005). A mozgalom szemlélete táltkozott az ezredforduló európai uniós elveivel, mely a *társadalmi kohéziót és inklúziót (kölcsönös befogadás)* tűzte zászlajára (Presidency Conclusion, 2000). Az európai uniós elvek mentén megjelenő elvárás oktatási szempontból a társadalom minél szélesebb rétegeinek iskolarendszerbe történő sikeres bevonását célozta, ezzel növelve az országok gazdasági fejlődését. Az UNESCO keretei között fejlődő mozgalom pedagógiai iránymutatói és a Lisszaboni nyilatkozat alapján megfogalmazott európai uniós oktatáspolitikai elvek a kapcsolódó országok – így pl. hazánk – köznevelési rendszerében változásokat idéztek elő. Oktatásszervezési keretként az együttnevelés (integráció) vált kívánatossá, mely szervesen egészült ki az inklúzió szemléletével és a gyakorlatba ültetéséhez szükséges komplex pedagógiai eszközrendszerével. A különböző országok oktatásfejlesztési eredményeinek 2010-es áttekintésekor az EU szakpolitikusai az eredeti irányelvek megtartása mellett konkrétabb célmeghatározásokat tettek (Imre, 2014). Az új célok – az EU 2020 stratégia részeként – a *korai iskolaelhagyás (early school leaving)*⁵ számszerű mutatóinak folyamatos csökkenésével kívánja a társadalmi kohézió és inklúzió elveinek eredményesebb gyakorlatba ültetését látni (Az Európa Tanács ajánlása, 2011).

A korai iskolaelhagyás megakadályozásához nagymértékben hozzájárulhatnak azok az integrációs oktatási modellek és inkluzív intézményi pedagógiai tapasztalatok, melyek hazánkban is összegyűltek. A szakma- és társadalompolitika számára ma már nem kétséges, hogy „mit” szükséges elérni, hiszen napjainkra megszilárdultak az oktatási integráció és inklúzió alapelvei. A következő időszak a „hogyanokra” és „kimenetekre” fókuszál, hogy meg tudja teremteni a mérhető eredményekhez szükséges beavatkozásokat, fejlesztéseket. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az inkluzivitás kiépülésével a korai iskolaelhagyás veszélye azáltal csökken, hogy a befogadó

3. Az inkluzív pedagógia mibenlétét jól szemlélteti az „Inklúziós Index”, mely az intézményük befogadóvá válását vállaló intézmények számára nyújt modellt és segítséget az átalakítási folyamatokhoz – a fogyatékosokkal élő diákokat kiemelten kezelve (Booth és Ainscow, 2002). Egy másik modell a tanulmányban vizsgált Integrációs Pedagógiai Rendszer, mely a szociálisan hátrányos helyzetű diákok befogadó nevelését szolgálja.
4. A Fogyatékosokkal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezményben használt fogalom (2007. évi XCII. tv.), mely a szakmai szervezetek által is elfogadott (http://fszk.hu/wp-content/uploads/elindulas_teljes.pdf).
5. A *korai iskolaelhagyás fogalmára* az Európai Unióban hivatalosan használt definíciót alkalmazzuk. E szerint a 18–24 évesek körében a korai iskolaelhagyók rátája megmutatja azok arányát, akiknek (még) nincsen középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és a mérés időszakában nem vesznek részt semmilyen képzésben (A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás, 2013).

környezet a valószínűsített kudarcoknak ellenálló (*reziliens*) tanulói csoportok preventív támogatását valósítja meg.

Hátrányos helyzetűek a hazai köznevelésben

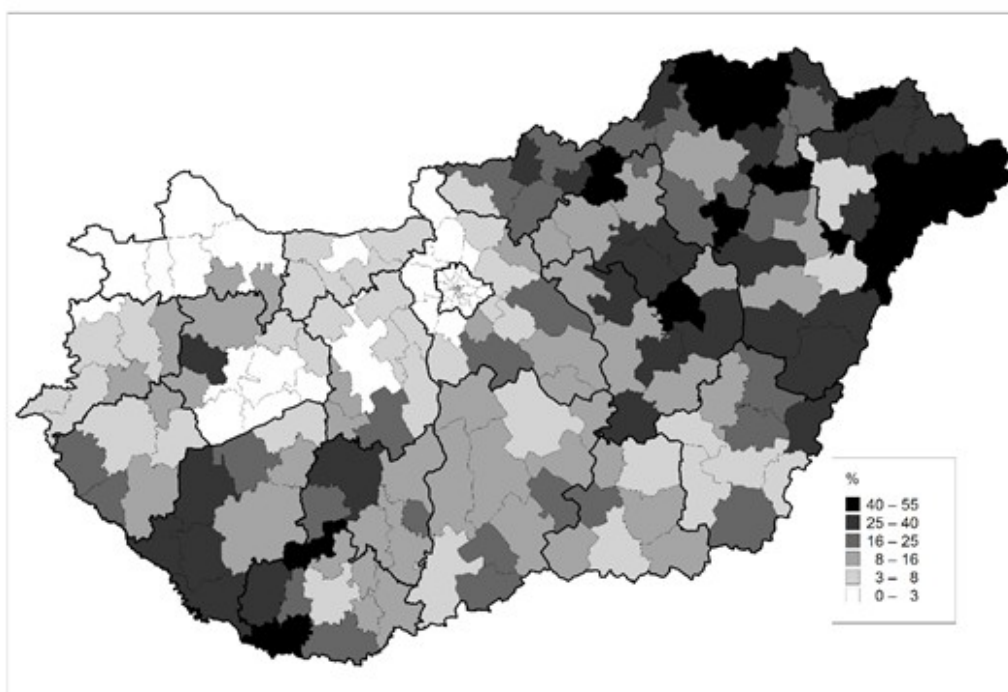
Az inkluzív nevelés minden tanuló sikeres együtt-tanulását céltételezi szemléletével és pedagógiai eszközeivel. E mellett fókuszban tart olyan tanulói sajátosságokat, amelyekre kiemelt figyelmet kell fordítani méltányos – a valódi hozzáférést biztosító – támogató szolgáltatásainak segítségével. A hazai oktatási integráció és a hozzá kapcsolódó inkluzív környezet a sajátos nevelési igényű és a szociálisan hátrányos helyzetű – ezen belül közvetlen a roma/cigány közösségekből érkező – diákokat kezeli kiemelten. A tanulmányban bemutatott program a hátrányos helyzetűeket nevesíti célcsoportként jogszabályi besorolásuk mentén,⁶ de implicit módon figyelmet fordít a roma/cigány tanulókra,⁷ valamint a sajátos nevelési igényű gyermekekre is – a már említett Salamancai Nyilatkozat nyomán elindult törekvésekhez igazodva. Az alábbiakban a hazai köznevelés rendszerét vehetjük szemügyre a hátrányos helyzetű csoportba tartozók szempontjából, megfigyelve azokat a korai iskolaelhagyással összefüggésbe hozható problémákat, amelyek megkerülhetlenné teszik az inkluzív környezet kiépítését és azon keresztül nyújtott méltányos – oktatási-nevelési – támogató szolgáltatásokat.

Az vizsgált Integrációs Pedagógiai Rendszer *hátrányos helyzetű* (HH) és *halmozottan hátrányos helyzetű* (HHH) *gyerekekről és tanulókról* beszél kiemelten. A két terminusra vonatkozó jogi meghatározás átalakításának időszakában (2013) több helyütt is elemeztük a változás tartalmát és az azzal kapcsolatos aggályokat⁸ (Varga, 2014, 2015). A jelenleg érvényben lévő jogszabály a gyermekvédelmi törvényben található és a szociális, valamint az oktatási ágazat számára egyaránt előírja a besorolás kritériumait – 0-25 éves kor közé helyezve a gondoskodás lehetőségét. A törvényi meghatározás tartalmáról elmondható, hogy a nevelésszociológia azon tudományos megállapítására alapoz, mely szerint az iskolai hátrányok egyik eredője a gyermek családjának szegénységgel és alacsony iskolázottsággal jellemezhető hátrányos társadalmi helyzete. A jogszabály a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez a család szerény anyagi helyzete miatt megítélt Rendszeres Gyermekvédelmi Kedvezmény (RGYK) mellett még minimum egy hátránynövelő jellemzőt követel meg.⁹ A halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába kerüléshez a család szegénységét jelző RGYK mellett további két kritériumnak kell

6. A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók kategorizációja a 2013. szeptember 1-ig érvényben lévő szabályozó az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121§-ában volt található, jelenleg pedig a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ával történt módosítás alapján A gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. §-a szerinti definíció van érvényben.
7. Magyarországon a roma/cigány kisebbségi csoporthoz tartozás, illetve szociálisan hátrányos helyzet együttkezelésével gyakran találkozhatunk azzal indokolva, hogy a két csoport között nagy az átfedés, továbbá hogy a társadalmi hátrányokat a kisebbséggel szembeni diszkrimináció felerősíti (*interszekcionalitás*). A közoktatás 2002-ben éles határt húzott azzal, hogy a szociálisan hátrányos helyzetűek számára kialakította az IPR-t, azonban a multikulturális elemmel jelezve, hogy ez nem jelent a kulturális különbségek tekintetében „színvaktságot” (*colorblind*). Ugyanakkor a döntéshozók a nemzetiségi oktatásban megerősítették a cigány kisebbségi oktatást azzal, hogy a szociális hátránykompenzáló elemeket kiemelték belőle. Ezt a kettéválasztást a jogalkotók rendeleti szinten is deklarálták és biztosították, hogy a szegregatív oktatásszervezési keret csak a nemzetiségi oktatásban kapjon helyet, míg a hátránykompenzációs programok integrált környezetben valósuljanak meg. (57/2002 (XI.18) és 58/2002 (XI.29) OM rendeletek) Az oktatáspolitikai legtöbb esélyegyenlőségi intézkedése mind a mai napig a szociálisan hátrányos helyzetűeket célozza, és csak néhány esetben, vagy kapcsolódóan (pl. tanoda, roma szakkollégium) nevesíti a roma/cigány csoportot (Forray és Pálmainé, 2010).
8. Az egyik legfontosabb szakmai „előrejelzés” az ellátottak körének várható szűkülése volt. Ennek oka, hogy a 2013-ban életbe lépett kategorizálás a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek esetén is korlátozta a bekerülés lehetőségét azzal, hogy több hátrány meglétét, igazolását várta el, mint az azt megelőző időszakban.
9. A besorolás objektív minősítése a család szociális helyzete alapján a jegyző által kiadott rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (RGYK) jogosító igazolás. E mellett három területet határoz meg a jogszabály hátránynövelőként: a szülők alacsony iskolai végzettsége, alacsony foglalkoztatottsága, illetve az elégtelen lakáskörülmények.

teljesülnie. A szabályozó minden gyermekvédelemben felnövő gyereket, tanulót automatikusan halmozottan hátrányos helyzetűnek tekint. Láthatóan a szabályozó érzékenyen reagál a család nélkül felnövő problémákra, és régóta várt döntéssel a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába emelte valamennyiüket,¹⁰ azonban más pontokon vitathatóan rendezte át a kategóriába tartozók körét. A családban felnövők számára az RGYK melletti további kötelező feltételek teljesítése nem csak a kategóriába kerülést nehezíti, hanem az iskolázatlan családi környezet hátránynövelő szempontját sem hangsúlyozza kellően.

A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók jellemzőit statisztikai adatok segítségével mutatjuk be röviden. Földrajzi elhelyezkedésüket áttekintve azt láthatjuk, hogy felülreprezentáltak a hátránnyal küzdő diákok a gazdaságilag is leszakadó térségekben – koncentrálódva Magyarország dél-nyugati és északkeleti régióiban¹¹ –, mely tovább súlyosbítja nehézségeiket (1. térkép). Az idősoros hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulói adatok – az új jogszabályi lehatárolás utáni csökkenő létszám ellenére – sem rajzolták át a térképet¹² (Varga, 2014; Híves, 2015).



1. ábra: A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók megoszlása a 2013/2014-es tanévben az általános iskolákban (Forrás: Híves, 2015)

10. A megelőző szabályozó csak a tartós nevelésbe vettek sorolta a halmozottan hátrányos helyzetű tanulói körbe, akik hozzávetőlegesen a gyermekvédelemben élők 10%-át jelentik. (Varga, 2014)
11. Ugyanezen területeken koncentrálódik a hazai cigányság döntő többsége is, mely igazolja a kutatók azon megállapítását, hogy a szociális hátrány és a roma/cigány csoportba tartozás erős együttállást mutat Magyarországon (Híves, 2015).
12. Szükséges megjegyezni, hogy a definíció módosítása következtében történő változásokról megbízható következtetéseket a módosítást – 2013. szeptember 1. – követő további évek alapján lehet levonni. A 2013/2014. tanév adatai ugyanis a 2013. október 1-ji statisztika alapján állnak rendelkezésre, mely időpontban nem feltétlenül történt meg a meglévő jogosultságok automatikus felülvizsgálata. Továbbá figyelembe kell venni azt is, hogy a változások nem kizárólag a definíció módosulása miatt következnek be. Befolyásoló lehet például, hogy a közmunka programok következtében néhány ezer forinttal a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultsági határ fölé esnek családok. A pontos okok megállapításához további vizsgálatok szükségesek, mivel a tanulói létszámadat csökkenés a következő tanévben (2014/2015) is folytatódott (Híves, 2015).

A hátrányos helyzetűek besorolását érintő jogszabályváltozás előtti és utáni tanév tanulói adatait oktatási szintekre bontva az 1. táblázat mutatja. A két vizsgált tanévben a hátrányos helyzetűek arányának csökkenése meglehetősen hasonló az egyes iskolai szintek között. Továbbra is igaz azonban az alap- és a középfokot összehasonlítva, hogy az általános iskolás halmozottan hátrányos helyzetűeknek csak kis része (egyötöde) jelenik meg középfokon, a hátrányos helyzetűeknek pedig csak egyharmada, miközben mindkét iskolafokon hasonló arányban kéne lenniük. A középfokra eljutó hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek továbbra is felülreprezentáltak az alacsonyabb végzettséget nyújtó képzéstípusokon (speciális szakiskola, szakiskola), és szinte egyáltalán nincsenek jelen a magasabb végzettséget és a felsőfokra való továbbhaladás lehetőségét nyújtó (érett-ségít adó) iskolákban. A szélsőséges aránykülönbségek jelzik a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségét és az elsősorban őket jellemző, már az általános iskolában is megjelenő nagyarányú lemorzsolódást (Híves, 2015). A hátrányos helyzetű tanulók iskolázottságára vonatkozó számszerű adatok tényei továbbra is azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetűek nagyobb részének nincs esélye a szüleikhez képest előre haladni a társadalmi ranglétrán (Varga, 2014).

Típus	gyerek/tanuló – 2012/2013					gyerek/tanuló – 2013/2014				
	összes (fő)	HH (fő)	HH (%)	HHH (fő)	HHH (%)	összes (fő)	HH (fő)	HH (%)	HHH (fő)	HHH (%)
Óvoda	340 204	103 016	30,3%	36 662	10,8%	330 184	86 932	26,3%	32 616	9,9%
Általános iskola	742 931	257 129	34,6%	98 904	13,3%	747 746	220 479	29,5%	87 701	11,7%
Szakiskola	117 543	37 486	31,9%	11 838	10,1%	105 122	28 437	27,1%	9 448	9,0%
Speciális szakiskola	9 134	2 665	29,2%	1 155	12,6%	8 344	2 001	24,0%	1 012	12,1%
Gimnázium	189 526	19 611	10,3%	2 701	1,4%	185 440	15 675	8,5%	2 369	1,3%
Szakközépiskola	224 214	36 388	16,2%	5 816	2,6%	203 515	26 407	13,0%	4 521	2,2%
Középfok együtt	540 417	96 150	17,8%	21 510	4,8%	502 421	72 520	14,4%	17 350	3,5%
Összesen	1 323 552	456 295	28,1%	157 076	9,7%	1 580 351	379 931	24,0%	137 667	8,7%

1. táblázat: Hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetűek megoszlása (Forrás: KIRSTAT)

Röviden a vizsgált oktatási integrációs modellről

A szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók közoktatási integrációját célzó hazai program jogi hátterét az elinduláskor egy 2002. évi OKM rendelet, majd az azt követő évben kiadott miniszteri közlemény jelentette.¹³ A rendeleti szintű szabályozó meghatározta a „képeség-kibontakoztató”, illetve

13. 57/2002. (XI. 18.) OM rendelet – mely a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendeletbe beemelte a 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdéseket, vagyis a képeség-kibontakoztató és az integrációs felkészítést – jelentette az indítás keretét. A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képeség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere (Oktatási Közlöny XLVII. Évfolyam, 20. szám – 2003. augusztus 6., 3241-3248 p.) pedig a tartalmi szabályozó. A rendeleti szabályozó jelenleg a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet – a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról – XIX. fejezetének 67. pontjában található. Az eredeti szabályozóhoz képest a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet bővült az óvodai fejlesztő programmal (óvodai IPR-rel). Továbbá a hátrányos helyzet definíció módosítása következtében módosult a rendeletben az IPR célcsoport meghatározása is. A korábbiakhoz képest a jelenlegi rendelet a halmozottan hátrányos helyzetűek helyett hátrányos helyzetűek nevesít, míg a hátrányos helyzetűek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülőként szerepelnek.

az „integrációs” program célját, célcsoportját, megvalósító intézményi körét, a bevezetéshez szükséges oktatás-szervezési és tartalmi elvárásokat, valamint a működtetésért járó többlettámogatást.¹⁴ Mindkét program a hátrányos, kiemelten a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat célozta, számukra együttnevelő környezet megteremtését kívánta ösztönözni.¹⁵ Az integrációs program oktatásszervezési feltételeit a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók arányát intézményen belül és között meghatározva kívánta garantálni a szabályozó. A szegregálódott kistélepülések döntően hátrányos helyzetű tanulókat nevelő iskolái számára¹⁶ a képességkibontakoztató program keretén belül lehetett az inkluzív környezet pedagógiai szolgáltatásait biztosítani. A tanulmány későbbi részében látni fogjuk, hogy a kutatások szerint az egyik alapvető célt – a szegregációs helyzetek felszámolását – csak korlátozottan tudta elérni a jogi szabályozás és a program, mely kudarc egyben gátat szabott a tanulói sikerességnek is.

A renDELETEhez kapcsolódó 2003-as miniszteri közlemény mindkét programra (képességkibontakoztató és integrációs) egyformán vonatkoztatva fejtette ki azokat a tartalmi szempontokat és elvárásokat, amelyek bevezetését, megvalósítását a programba bekapcsolódó intézménynek szükséges teljesíteni. A szabályozóban rögzített elvárások elsősorban olyan intézményfejlesztési beavatkozásokat igényelnek, melyek az inkluzív pedagógiai környezet kiépítését szolgálják, beleértve a program által nevesített tanulóknak nyújtott méltányos, kiemelt támogatást jelentő szolgáltatásokat is. Az Integrációs Pedagógiai Rendszerbe (IPR) foglalt hazai modell tehát egyedülállóan tekinthető abból a szempontból, hogy az intézmény egészét átható szemléletet és gyakorlatot vár el. Rendszerszemléletét jellemzi, hogy meghatározza az alkalmazás feltételeit, a folyamatban megvalósítandó pedagógiai tevékenységeket és az elvárt eredményeket is (*Arató és Varga, 2012*). Az IPR modelljének intézményi bevezetése bemeneti feltételként megköveteli az integrációt: iskolák közötti¹⁷ és iskolán belüli,¹⁸ társadalmi szempontból heterogén összetételű tanulócsoporthoz kialakítását, az esetleges szegregáció lebontását.

14. A pénzbeli támogatás kezdetben tanulónkénti normatív összeg volt (az integrációs program normatívája háromszor annyit ért, mint a képességkibontakoztatóé), mely később (2009) bővült pedagógus bérpótlékkal. Az intézmények számára érkező támogatási összeget csak a programirányítás által meghatározott arányban és célzott módon lehetett felhasználni. Ez később – a 2007/2008-as tanévtől – a pályázati formára való áttérés után is fennmaradt. A 2010. évet követő köznevelési átalakítások következtében a pedagógus bérezés változása megszüntette az IPR után járó pedagógus bérpótléket. Az utóbbi évek további jellemzője, hogy az integrációs program működtetésére félévente kiírt pályázatok folyamatosan csökkenő összeget nyújtottak a program működtetésére – egyre akadozóbb finanszírozással (*Bathó, 2013*). E mellett az utóbbi néhány félévben a tanulónként járó pályázati összeget differenciáltan határozza meg a támogató – a differenciálás alapja a halmozottan hátrányos helyzetűek intézményi aránya.
15. A programindításkor az általános iskolák és szakiskolák igényelheték a vonatkozó támogatást az IPR felmenő rendszerű (1., 5. és 9. évfolyammal indítva) kiépítéséhez. A fejlődés és bővülés mutatói, hogy néhány éven belül az újonnan belépő iskoláknak már nem kellett a felmenő rendszeres fokozatosságot alkalmazni, továbbá 2007-től a programba érettségig adó intézmények is beléphettek, illetve új szabályozók kialakításával az óvodák is kiépíthették a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek óvodai fejlesztő programját. Az elemzésünkben az óvodai szintet nem vizsgáljuk, megmaradunk az iskolai IPR-nél, elsősorban az alapfokú intézményekre fókuszálva. Az óvodai rendszer ugyanis más formai és tartalmi elvárásrendszer mentén működik, és a középfolon kevésbé terjedt el az IPR, mint az általános iskolákban.
16. 2009-ig ahol 50%-ot meghaladta az iskolában a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, illetve 2009-től az egyiskolás/többskolás tagolás mentén történt a szabályozás.
17. Ehhez a rendeleti szabályozó megadja, hogy az adott településen található, ugyanazon az iskolafokon lévő intézményeknek arányaiban hasonló (intézmények közötti összetetésben 25%-ot nem meghaladó) mértékben kell fogadniuk halmozottan hátrányos helyzetű diákokat. Ennek teljesítése különösen azokat a városokat érintette érzékenyen, ahol hosszú évek alatt kialakultak az ún. „elit” iskolák és a hátrányos helyzetű és/vagy cigány tanulók iskolái. Ezek lebontása komplex beavatkozást igényelt, mely a társadalmi környezet ellenállásába is ütközött. Pozitív példaként Hódmezővásárhely többéves, integrációt célzó intézményrendszer átalakító programja áll, mely már néhány éven belül a tanulói kompetenciamérési eredmények javulásában is megmutatkozott (*Szűcs, 2008*).
18. Iskolán belül az azonos évfolyamon lévő osztályok halmozottan hátrányos helyzetű tanulói arányai között nem lehet 25%-nál nagyobb az eltérés. Ez különösen érzékenyen érintette azokat az iskolákat, ahol a tagozatos oktatás szelektálta társadalmi helyzet alapján a tanulókat.

Továbbá elvárja a széles körű partneri viszonyrendszer¹⁹ (beleértve a családokat) kiépítését azért, hogy az intézmény társadalmi környezete is aktívan hozzá tudjon járulni a kölcsönös befogadás fejlesztési folyamataihoz és egyúttal (ezáltal) maga is inkluzívá váljon. Az IPR a megvalósítási folyamatához meghatározza a tanítás-tanulás feltételrendszerét is. A feltételek által létrejövő pedagógiai folyamat befogadó szemléletet tételez, illetve olyan mesterségbeli tudásokat vár el, melyek a sikeres inklúzió kritériumai. Egyúttal biztosítja a személyre szabott fejlesztési folyamatokat és a diákok, a családok és a pedagógusok horizontális együttműködéseit.²⁰ Kimenetként, az IPR az inkluzivitás szempontjából értelmezhető sikerességi mutatókat kér számon a programot bevezető intézményektől – évről évre. A mutatók kiterjednek az inkluzivitás kiépítettségének fejlettségére mint közvetlen eredményre.²¹ E mellett a közvetett – a befogadó környezet működéséből adódó – tanulói sikerességről is mérhető eredményeket vár el²² (Varga, 2015). A vonatkozó szabályozók célja és szemlélete nem változott a programindítás óta, a módosulások az eltelt tíz év igényeihez, szükségleteihez igazodtak.²³ A változások az évenkénti szakmai és pénzügyi beszámolás – elsősorban adminisztratív – formáiban is tetten érhetők. Ez elsősorban attól függött, hogy a programirányítás milyen erőforrásokkal rendelkezett az értékeléshez, számonkéréshez.

Az IPR modelljének kidolgozásáért, intézményi bevezetéséért és elterjesztéséért létrehozott Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) háttérintézményében (suliNOVA Kht., később Educatio Kht.) működött 2003 és 2012 között. A hálózat (OOIH) célja volt, hogy budapesti központján és régiós irodáin keresztül szakmai koordinációval és szolgáltatásrendszerrel segítse a hátrányos helyzetű tanulókat kiemelten támogató közoktatási integrációs folyamatokat, valamint az inkluzív intézményi környezet kialakítását, illetve összegyűjtse és ellenőrizze évenként az intézményi és tanulói előrehaladás eredményeit. A hálózat egész országra kiterjedő pontjait kezdetben általános iskolák és szakiskolák, később (2007-től) óvodák és érettségit adó középfokú intézmények jelentették – a rendeleti szabályozóban előírtak szerint. A hálózat és a program bővülését a bekapcsolódó intézmények és tanulók létszámának folyamatos növekedése jelzi (2. táblázat).²⁴

19. Partnerek a szülők mellett a szociális és gyermekvédelmi intézmények, a pedagógiai szolgáltatók, a civil szervezetek, a roma önkormányzatok, illetve az azonos és más szinteken elhelyezkedő köznevelési intézmények (óvodák, általános és középiskolák).
20. A tanulás-tanítás feltételrendszere a bevezetésekor 26 elemet tartalmazott kilenc tematikus csoportban. Ezek között szerepelt a tanulók sokoldalú kompetenciafejlesztése, a tanórán kívüli szolgáltatások, a tanórán használt változatos pedagógiai eszköztár, az egyéni haladás mérését, értékelését tartalmazó egyéni fejlesztési terv, a multikulturális tartalmak elvárása, a pedagógusok közötti együttműködési formák és a középfokra történő továbbhaladást segítő tevékenységek.
21. Az intézményfejlesztést kezdetben két éves ütemterv szerint kellett megvalósítani, mely ütemterv számonkérhető módon rögzítette, hogy az adott időszakban milyen beavatkozások történtek az integráció és az inkluzív környezet kiépítése érdekében. A fejlesztési folyamat első lépéseként az intézményfejlesztés mikrocsoportos struktúráját (IPR menedzsment, IPR fejlesztő csoportok, IPR környezeti csoport) állította fel az intézmény, és annak segítségével valósította meg a tervezett feladatokat – minél szélesebb csoportokat megszólítva az intézmény teljes átalakítása érdekében (Arató és Varga, 2012).
22. A tanulói sikerességet az intézményben való bukás- és évisméltás-mentes előrehaladásban, a magántanulók és hiányzások számának csökkenésében, a kompetenciamérési eredmények javulásában, valamint a továbbtanulási mutatókban mérték. Mindegyik esetén kiemelten vizsgálták a program fókuszában lévő halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetén való pozitív változásokat. Az előrehaladást az intézményeknek „Önértékelés”-ük részeként a programirányítás által megadott szempontok szerint kellett beszámolójuk részeként elkészíteni.
23. A programra való igényt jelzi az intézménytípusokkal történő bővítés (ld. óvodai IPR, érettségit adó intézményekre történő kiterjesztés). A 21/2009. (IV. 16.) OKM rendeletben foglalva a tartalmi és szervezeti változások találhatóak meg.
24. A 2003/2004-es tanévben négy régió 45 általános iskolája vett részt abban az OOIH által meghirdetett pályázatban, amely „bázisiskola”-i feladatokkal az IPR bevezetésére kérte fel az intézményeket. Az OOIH megszűnésekor (2012) teljes országos lefedettséggel 2258 intézmény (óvoda, iskola) igényelt IPR támogatást. (2. táblázat) Ez az óriási arányú növekedés (szinte alig volt 2012-ben olyan hátrányos helyzetű tanulókat is nevelő iskola, ahol nem igényelték ezt a támogatást) azt jelzi, hogy a közoktatás intézményei felismerték, hogy az IPR-hez kapcsolódó támogatás az egyik legjelentősebb többletforrás, amit a hátrányos helyzetű tanulóknak nyújtott többletszolgáltatások mellett intézményfejlesztésre (tárgyi és program) is lehet fordítani. E mellett több EU-s pályázatnak is feltétele volt az IPR bevezetése, mely szintén az intézmény egésze számára jelentett fejlesztési

tanév	óvodai IPR létszám ²⁵	képesség-kibontakoztató felkészítés létszám ²⁶	integrációs felkészítés létszám	IPR-ben résztvevő összes létszám	érintett óvodák száma	érintett iskolák száma	érintett intézmények száma összesen
2003/2004	0	28 564	10 160	38 724	0	174	174
2004/2005	0	28 203	19 171	47 374	0	240	240
2005/2006	0	26 000	22 486	48 486	0	273	273
2006/2007	0	19 205	25 364	44 569	0	328	328
2007/2008	9 457	8 920	23 418	41 795	n. a.	460	460
2008/2009	14 359	0	44 520	58 879	n. a.	651	651
2009/2010 ²⁷	17 663	0	61 341	79 003	674	970	1 644
2010/2011	19 917	0	65 584	85 501	717	985	1 702
2011/2012 ²⁸	20 748	0	74 155	94 903	737	1 522	2 258

2. táblázat: Az IPR támogatásban résztvevők száma²⁹

forrásokat. Ez is okozza, hogy az IPR támogatási összeg folyamatos csökkenése, és az EU-s pályázatok megszűnése érzékenyen érinti az iskolákat, akik nem csak a hátrányos helyzetű diákok kiemelt támogatását oldják meg így nehezebben, hanem iskoláik napi működéséhez, fejlesztéséhez sem rendelkeznek többletforrással (Arató, 2014).

25. Az óvodák a 2007/2008-as évtől csatlakozhattak a programba.
26. A 2008/2009-es tanévben megszűnt ez a támogatási forma.
27. A 2009/2010-es tanévtől megjelenő IPR-es pályázati támogatás féléves tanévi bontásban nyújtott támogatást. Így a táblázat egyes adatai átlagban (tanulólétszám, érintett intézmény), míg mások összegezve (két félév támogatási forrásai együttesen) mutatják az adatokat.
28. A 2012/2013-as tanévtől kezdve a támogatások pályázatai fenntartó és a támogatási időszak szerint különbözőek voltak, így a vonatkozó adatforrások alapján tanéves bontásban pontosan nem lehet megadni az adatokat. A gyerek/tanuló létszámadatok döntően nem változtak: hozzávetőleg húszezer óvodás és hetvenezer iskolás vett részt az IPR-ben. Az EMMI adatai szerint a 2012/2013-es tanévben 3 309 231 957 Ft, a 2013/2014-es tanévben pedig 2 818 008 972 Ft IPR-es támogatáshoz juthattak a pályázó köznevelési intézmények.
29. Az IPR-rel kapcsolatos adattáblák (2. és 3. táblázat) 2009 előtti időkre vonatkozó forrásait Szemenyei Mariann az OOIH volt munkatársa, a 2009 utáni adatokat pedig Sörös Iván az EMMI főosztályvezetője biztosította, melyért ezúton is köszönetet mondok. Szintén köszönet illeti Híves Tamást, az OFI munkatársát, aki az adatforrások feldolgozását, rendszerezését elvégezte.

tanév	óvodai felkészítés/támogatás Ft	integrációs normatíva/támogatás Ft	képesség-kibontakoztató normatíva/támogatás Ft	IPR támogatás összesen /Ft
2003/2004	0	609 600 000	571 280 000	1 180 880 000
2004/2005	0	1 150 000 000	564 000 000	1 714 000 000
2005/2006	0	1 382 000 000	559 000 000	1 941 000 000
2006/2007	0	1 560 000 000	400 000 000	1 960 000 000
2007/2008	647 804 500	1 440 207 000	182 860 000	2 270 871 500
2008/2009	983 591 500	2 737 980 000	0	3 721 571 500
2009/2010	922 582 500	2 854 673 693	0	3 777 256 193
2010/2011	807 319 440	2 391 121 170	0	3 198 440 610
2011/2012	759 428 400	2 397 517 100	0	3 156 945 500

3. táblázat: Az IPR támogatási összegek. (OOIH) a köznevelés nagy részét mozgósította (Arató és Varga, 2005; Arató, 2013).

A hátrányos helyzetű gyerekeket és tanulókat célzó oktatási integráció az ezredfordulót követően került előtérbe Magyarországon, és alig egy évtized alatt számtalan támogató elemmel egészült ki. A köznevelés egészére kiterjedő IPR fejlődésével egyidejűleg már meglévő intézményrendszerek is bővültek, így például az Arany János Programok középiskolai fokon vagy a civilek által működtetett „tanodák” extracurriculáris hálózata. Új programok, támogatások is elindultak ebben az időszakban, melyek szakmai vagy pénzügyi lehetőséget biztosítottak az integrációhoz a megvalósítók és családok számára egyaránt. Ilyen például az első élet éveket célzó Biztos Kezdet Program vagy a szociális és ösztöndíj jellegű támogatások a köznevelés rendszerében lévők és családjaik számára. Az oktatási integrációt képviselő szakmapolitika alig öt év alatt program és szabályozási szinten kialakított egy születéstől a felsőfokig átívelő komplex rendszert.³⁰ Az integrációs folyamatokat nyomon követő Az integrációs rendszer (az OOIH működése és az IPR intézményi alkalmazása) finanszírozását EU-s fejlesztési³¹ és hazai közoktatási források egyaránt biztosították – előbbieket az innovációs feladatokat, az utóbbiak a rendszerszerű működtetését. Mindezek azt eredményezték, hogy az IPR – a hozzá kapcsolódó fejlesztésekkel – az elmúlt évtized hazai esélyteremtésének legnagyobb programjává vált a közoktatásban. A vizsgált oktatási integráció gyakorlatának meghonosítása a köznevelési intézményekben két szempontból is egyedülállónak tekinthető. Egyrészt pedagógiai rendszerének (IPR) intézményi szintű bevezetésével az adott iskola, óvoda egészének szemléletét, gyakorlatát célozta, másrészt a kooperáció elvrendszerére építő országos hálózati együttműködéssel kutatások és tapasztalatok arra utalnak azonban, hogy a gyakorlatba ültetés mikéntje, a rendszerlemek töredezettsége, a társadalmi környezet ellenállása, az ágazatok közötti együttműködések hiányosságai, az esetleges finanszírozás, a minőségbiztosítás elmaradása stb. akadályozza, hogy áttörő sikereket lehessen elérni a

30. Napjainkban a hazai közoktatásban tanuló hátrányos helyzetű diákok számára a tanórai és egyéb foglalkozások utáni időszakban komplex segítséget nyújtó tanodák, valamint a felsőoktatásban 2012-ben elindult roma szakkollégiumi program megerősítése zajlik – EU-s források segítségével. A hátrányos helyzetű diákok középfokon való sikeres előrehaladását célzó Arany János Programok az elmúlt évekhez hasonló támogatást kapnak, míg a vizsgált IPR szakmai és pénzügyi támogatásának visszaépülése tapasztalható a köznevelés minden szintjén, hasonlóan a különböző tanulói ösztöndíj programokhoz (MACIKA, Útravaló).

31. HEFOP 2.1.1, majd TÁMOP 3.1.1 kiemelt programok és az intézmények számára meghirdetett pályázati források (Reszkető, Scharle és Váradi, 2010).

rendszer egészében (Varga, 2015, 95.). Így az oktatási inklúzió csak töredezetten – bizonyos diákokat vagy intézményeket érintve – valósult meg, „jógyakorlatként” mutatva a sikeres együttnevelésben rejlő lehetőségeket.

Az integráció tapasztalatai tudományos kutatások tükrében

A következőkben – fókuszálva az IPR-re – azt tekintjük át, hogy az elmúlt másfél évtized kutatásai milyen megállapításokat tettek az integrációs program kiépítési folyamatát vizsgálva. A tudományos megállapításokat az inkluzív környezet modelljén – mint értelmezési kereten – keresztül tematizáljuk, mivel maga az IPR is az intézmény egészét átható rendszerként működik. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a modell egyes rendszerelemei milyen módon, formában, mértékben stb. jelentek meg az IPR gyakorlatba ültetése során. Reményeink szerint az IPR kiépítésének és működtetésének tudományos tapasztalatai közelebb visznek ahhoz, hogy megérthessük, melyek a sikeres oktatási integrációt és azon belül az inkluzív környezetet támogató és gátló feltételek – rendszer- és intézményi szinten. A tapasztalatok komplexitása, idő- és térbeli kiterjedtsége nemzetközi szinten is egyedülálló módon járulhatnak hozzá a társadalmi és iskolai befogadást célzó további fejlesztésekhez. Az IPR bevezetését majd megvalósítási folyamatát több tudományos kutatás alapozta meg³², illetve követte nyomon az elmúlt másfél évtizedben³³ (4. táblázat). A vizsgálatok helyzetfeltáró megállapításai rámutatnak azokra a kulcsterületekre, melyek az IPR modell fejlesztési és működtetési tapasztalatai alapján elengedhetetlenek a hátrányos helyzetű tanulói csoportok sikeres együttneveléséhez.³⁴

32. Így például *Havasék* kutatási adatai (2001) alapján kerültek kijelölésre azok a régiók (Dél-Dunántúl, Közép-Magyarország, Észak-Alföld, Kelet-Magyarország), ahol az OOIH megkezdte az IPR intézményi kiépítéséhez nyújtott hálózati szolgáltatásait (például régiós irodák felállításával).

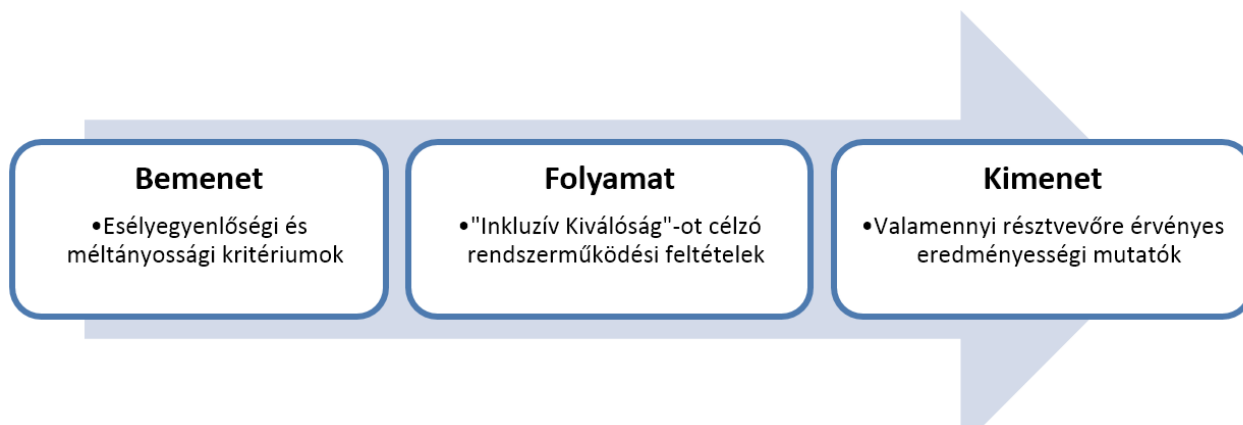
33. A kutatások döntő többsége a 2010 előtti időszakot vizsgálta, két olyan kutatást tudunk az elemzéshez felhasználni, ami az elmúlt évben született. Ez arra utal, hogy az utóbbi időszakban nem csak az IPR támogatási forrásai szűkültek és központi szakmai koordinációja szűnt meg, hanem a tudományos figyelem sem irányul már rá. Az IPR újragondolására ugyanakkor vannak kezdeményezések a rendszerirányítás szintjén, ez azonban bizonytalan jogszabályi és finanszírozási keretbe ágyazódik.

34. A felsorolt tizenegy kutatás bemutatását egy hosszabb tanulmányban tettük meg az IPR fejlesztését 2015 nyarán végző szakmai munkacsoport megbízásából. Ez az írás csak tematikusan összegezi a főbb megállapításokat és elemzi azokat.

Az oktatási integrációs folyamatok előzményei	
A hazai iskolarendszer jellemzői a roma/cigány általános iskolások szempontjából az 1999/2000-es tanévet vizsgáló országos kutatás alapján	Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2001): Cigány gyerekek az általános iskolákban.
A hazai iskolarendszer további jellemzői a roma/cigány általános iskolások szempontjából a 2003/2004-es tanévben végzett és bővített országos kutatás alapján	Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában.
Programindítási tapasztalatok	
Az IPR bevezetését, modellépítését a 2003/2004-es tanévben vállaló „bázisintézmények” akciókutatása az OOIH szolgáltatásrendszerének hasznosulása szempontjából	Arató Ferenc – Varga Aranka (2005): A kooperatív hálózat működése.
Az integrációs oktatáspolitikai célkitűzések gyakorlatba ültetésének tapasztalatai az IPR bevezetést követő időszakban	Németh Szilvia – Papp Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...”
A programfejlesztés időszaka	
Az IPR modellépítő „bázisintézmények” és kontrolliskolák tanulónak összehasonlítása tanulmányi teljesítményük és egyéb kompetenciájuk tekintetében 2005 és 2007 között	Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai
A pedagógusattitűd változása 2006 és 2007 között az IPR-es iskolákban – EU-s forrásból támogatott módszertani képzések hatására	Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (2008): Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program...
Az OOIH ötéves működésének esélyegyenlőségi és rendszerelvű vizsgálata a támogatott hálózati pontok „bázisiskolák” eredményességével kiegészítve	Arató Ferenc – Pintér Csaba – Varga Aranka (2008): Hálózat az együttnevelésért
Hatásvizsgálat – az IPR módszertani képzésekre fókuszálva – az esélyegyenlőségi program következő projektszakaszának tervezését támogatva	Reszkető – Scharle – Váradi (2010): Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt...
Számvetés és nyomonkövetés	
A roma/cigány és hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási helyzetének vizsgálata 2010-ben – szegregáció fókusszal, idősoros összevetésben	Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká.
Rejtett és nyílt attitűdök feltárása 2014-ben az IPR-t alkalmazó intézményvezetők körében, és ezek – gátat szabó – hatása az integrációra épülő minőségi oktatási környezet kialakítása során	Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében
A tanulói teljesítmény és inkluzív oktatás összefüggésének elemzése EU-s támogatású IPR-es iskolákban 2014-ben	Varga Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata

4. táblázat: Az áttekintett kutatások összegzése

Az oktatási integrációt célzó több mint egy évtizedes hazai fejlesztések *két alappillére* – melyek az IPR modelljében is tetten érhetők – az *integrált oktatásszervezési keret* (egyenlő részvétel) megteremtése és a *méltányosságot biztosító pedagógiai tartalmak* (egyenlő hozzáférés) biztosítása, melyek együttesen alkotják az inkluzív (kölcsonös befogadó) tanulási környezetet. Az áttekintett kutatásokat a következőkben aszerint foglaljuk össze, hogy az inklúzió általánosnak tekintett rendszerének (1. ábra) mely részéhez járulnak hozzá megállapításokkal, javaslataikkal – intézményi vagy rendszer szinten.



2. ábra: Az inklúzió rendszere (Forrás: Varga, 2015. 66.)

Bemenet

Az inkluzivitás bemeneti kritériuma akkor teljesül, ha igazolható, hogy a vizsgált területre – így például az oktatási intézménybe – történő bevonás során minden személyre kiterjedően egyaránt érvényesültek az egyenlő bánásmód és a méltányosság szempontjai. Kiemelt figyelem és cselekvés irányult az integrált környezet létrehozására, valamint a szegregációs helyzetek felszámolására (Varga, 2015).

A hazai oktatási esélyegyenlőségi törekvések egyik fókuszában a társadalmi hátrányokkal küzdő, azon belül kiemelten a roma/cigány közösségek álltak az elmúlt évtizedekben. A rendszerváltást követő demokratizálási folyamatok következtében megfogalmazódott az a társadalmi elvárás, hogy a cigányság kisebbségi jogainak³⁵ biztosítása eredményezzen pozitív változást a roma/cigány népességre általánosan jellemző alacsony iskolázottsági helyzetben is. Az 1989-es politikai átalakulás következtében kiépülő piacgazdaság azonban ellenható folyamatokat indított el, mely az iskolázatlan rétegek, így a cigányság nagy részének munkaerő-piacról való fokozatos kiszorulását, majd stabil munkanélküliségét eredményezte. A munkaerő-piaci hátrányokat tovább súlyosbították az átalakuló települési és térségi adottságok. Ennek hátterében az ezredfordulóra kialakult és egyre fokozódó települési szegregációs folyamat állt, mely erős kölcsönhatásban volt (és van a mai napig) az iskolai végzettséggel. Az iskolázatlan lakosság ugyanis „bentragadt” vagy beáramlott az elszegényedő helyekre (pl. volt iparvidékek, aprófalvas településszerkezetű megyék, zsáktelepülések stb.), ugyanakkor az iskolázott családoknak volt lehetőségük a gazdasági prosperitást ígérő térségekbe vándorolni.

Havas és mtsai. mindhárom kutatásának (Havas, Kemény és Liskó, 2001; Havas és Liskó, 2005; Havas és Zolnay, 2011) alapgondolata, hogy a szegregációs és szelekciós folyamatok felszámolása elengedhetetlen az esélyegyenlőség elvű integrációs politika gyakorlatba ültetéséhez. Már 2001-ben megállapították, hogy a rendszerváltás után felerősödött lakosságcsere bizonyos térségeket, régiókat különösen érintett, és kialakult több mint száz olyan iskola, ahol felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű, köztük roma/cigány családok gyermekei. Arra is rámutattak, hogy az ezredfordulóra az iskolai szelekciós mechanizmusok is felerősödtek, így a heterogén összetételű településeken egyre inkább megjelentek a „cigány iskolák” és „cigány osztályok”. A szelekciót elősegítette a szülők szabad iskolaválasztási lehetősége és a tagozatos oktatásszervezési formák működtetése. Az elkülönítés további és sajátos formájaként azonosították a kutatók a „kisegítő” tagozatra irányítást, illetve a magántanulói nyilvánítást, melyek szintén erősen jellemezték a vizsgált tanulói csoportot. Havasék következő kutatása

35. 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól.

(2005) – melynek adatfelvétele az IPR indításának időszakában volt – romló tendenciát mutatott a szegregáció szempontjából. Az eltelt négy év alatt másfélszeresére emelkedett azoknak a magyarországi iskoláknak a száma, ahol a roma/cigány tanulók többséget alkottak. Kiemelték, hogy a nagyobb településeken a magas roma/cigány arányú iskolák kialakulásában jelentős szerepet játszott az iskolák közötti szelekció is. Megfigyelték azt is, hogy az egyiskolás településeken a roma/cigány tanulók iskolai arányát jelentősen befolyásolta a helyben lakó, de más településre eljáró (ún. „bejáró”) diákok aránya. A kutatás egyúttal megerősítette a 2000-es vizsgálat azon megállapítását, mely szerint az iskolán belüli elkülönítésnek a magyar iskolarendszerben több évtizedre visszatekintő hagyományai vannak. Az elkülönítésben keverednek az egyértelműen etnikai (a cigányságot érintő) diszkrimináció és a társadalmi szelekció elemei, mely azt eredményezi, hogy létrejönnek a magasabb társadalmi státusú családok gyerekeinek a magasabb színvonalú oktatását szolgáló, minőségi pedagógiai szolgáltatásokat biztosító osztályok. *Havasék* harmadik vizsgálatának idősoros kimutatásai (2011) azért voltak meghatározóak az IPR bevezetésének szempontjából, mert már kellő időtávlatban jelezték a szegregáció fokozódását, ráirányítva a figyelmet arra, hogy az integráció szándéka (az esélyegyenlőség hangsúlyozása) önmagában, jogszabályi garanciák és következetes megvalósítás nélkül nem elegendő. Megállapították, hogy számtalan történelmi beágyazódású és társadalmi-gazdasági folyamat által meghatározott ellenható mechanizmus akadályozza ugyanis a megvalósulást, melyeket csak célzott beavatkozásokkal (a méltányosság elvrendszere mentén) lehet ellensúlyozni. Tágabb – társadalmi – kontextusban értelmezve az integráció kérdéskörét vált láthatóvá, hogy komplex beavatkozás szükséges a marginalizálódott közösségek hátrányainak ellensúlyozására egyediségükhöz igazodó változások generálásával. Ennek részeként az iskolarendszer szintjén is határozott lépéseket kell tenni azért, hogy az intézmények között és azokon belül megfigyelhető szelekciós mechanizmusok megváltozzanak (*Havas és Zolnay*, 2011).

A szegregáció felszámolását felvállaló döntéshozói elköteleződés szükségessége és a beavatkozások jogi kereteinek biztosítása hangsúlyos pontként jelenik meg *Havasék* valamennyi kutatásában. A 2011-es vizsgálatnak már voltak arra vonatkozó adatai, hogy a nem kellően határozott és számonkérhető jogszabályi keretek mi-ként teszik esetlegessé az integrációs formák kialakítását, illetve hogyan erősítik fel a látens szelekciós mechanizmusokat.³⁶ *Egyértelműen látható, hogy az inklúziós modellek elvrendszere jogosan tör lándzsát az integrált tanulási környezet mellett. Az IPR bő évtizedes gyakorlata megerősíti, hogy az integráció (szegregáció felszámolása) elengedhetetlen feltétele az inkluzív folyamatok elindításának. Az is megerősödött, hogy a berögzült társadalmi stratégiák áttöréséhez határozott oktatáspolitikai lépések és számonkérhető cselekvések kelljenek.*

Folyamat – intézményi szintű elemek

Az utóbbi évtizedek oktatáskutatásai egyre inkább hangsúlyozzák, hogy a sokszínű tanulási környezet (*Diverse Learning Environment*) alapfeltétele a minőségi oktatásnak (*Hurtado és mtsai.*, 2012). A minőségi oktatási környezet hatékonyan vonja be és aknázza ki az erőforrásokat, mérhető „kiválóságot” eredményez, és ezeket mindenkire érvényesíti méltányos szolgáltatásrendszerével. Az inkluzív kiválóság (*Inclusive Excellence*) szemlélet-

36. A szegregáció elleni fellépés hazai feltételeit megteremtették az ezredfordulót követő jogi rendelkezések, melyek között mérföldkövet jelent a 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, majd a közoktatási törvény 66. §-a, mely 2007. január 1-től szigorította a tanulók általános iskolai felvételénél alkalmazott szabályokat. A jogszabályokban – különösen az utóbbiban – foglalt elvárások teljesülése azonban meglehetősen esetleges volt, többféle lehetőség adódott a szelekció fenntartására. A kutatók az IPR széleskörű terjedésének időszakában figyelték meg az intézmények között a tanulói „eljárás”-sal kialakuló homogén iskolákat, illetve intézményen belül a csoportbontással vagy „képessegek” szerinti szétosztással kialakított elkülönítéseket (*Havas és Zolnay*, 2011).

rendszere (attitűd) és a tanulási folyamat során választott pedagógiai eszközrendszere a biztosítéka a sikeres együtt-tanulásnak, nevelésnek (Baumann és mtsai., 2005; Milem és mtsai., 2005; Williams és mtsai., 2005).

Az inkluzivitás folyamatában hat tényezőt vizsgálunk. Az első a résztvevők kölcsönös együttműködését generáló nyitott, szabad terek és eszközök, vagyis az *inkluzív tér és tárgyi környezet*, melyet közösen alkotnak meg a térben lévő személyek. A *sokszínűség értékelésének szemlélete*, attitűdje azért fontos szempont, mert ez az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szereplőjét jellemezi és a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. A *megvalósítók felkészültsége*, mint szempont biztosítja, hogy az inkluzív szemlélet gyakorlatba ültetéséhez elengedhetetlenül szükséges cselekvések eredményesek legyenek. Az *intézményi pedagógiai szolgáltatások* szempontjának körébe az egyéni tanulói utak megértése, segítése, valamint a személyre szabott tartalmak és cselekvések tartoznak. Az *együttműködés és partnerség* szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza. És végezetül a *folyamatos megújulás* szempontja, mely a befogadó környezet kialakításának feltétele és jellemzője, mert nem egyszeri beavatkozásként értelmezi az inkluzivitásra törekvést, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel kísért megújításként, amely a lehető legtöbb erőforrás mozgósításával jellemzi intézményi szintű cselekedeteit (Varga, 2015).

Az integrációt internalizáló attitűd fontosságát szinte valamennyi áttekintett kutatás kiemelte. Havasék első vizsgálata (2000) kimutatta, hogy az előítéletes viselkedés, mely a pedagógusok és iskolavezetők egy részét jellemezte, negatívan hatott a tanulói teljesítményekre és az előrehaladásra. Arató és Varga (2005) az IPR model építésére vállalkozó bázisiskolákat vizsgálva hangsúlyozta, hogy a fejlesztés során a kooperáció elvrendszere mentén a pedagógusok körében szervezett horizontális tanulás erősen hatott az integráció fókuszának belsővé tételére egyéni (pedagógusok) és intézményi (iskolák) szinten egyaránt. Ahol ez a fókusz erősebb volt – kialakult az integrációval kapcsolatos pozitív attitűd – ott sikeresebbek voltak a fejlesztési folyamatok is. Az integrációs folyamatok elindítását követően Németh és Papp (2006) mutatott rá vizsgálatával arra, hogy az együttnevelésben elkötelezett megvalósítói attitűd nélkül mennyire eredménytelen az integrációt szorgalmazó oktatáspolitikai szándék gyakorlatba ültetése. Különösen akkor, ha a pedagógusok, intézményvezetők és iskolák „kényszervállalkozóként”, valódi elköteleződés nélkül valósítják meg az integrációs programot. Liskó és Fehérvári (2008) kutatása az IPR-t alkalmazó iskolák pedagógusai attitűdjének változását vizsgálta az integrációra felkészítő módszertani képzések után. Megállapították, hogy a pedagógusképzések önmagukban nem elegendőek ahhoz, hogy az integrációt elutasító, az „áldozatokat okoló” pedagógusi szemléletben áttörő legyen a változás. Arató 2015-ben elemezte, hogy az IPR-t működtető iskolák vezetőinek attitűdje fontos hatással van az integrációs folyamatokra. A vezetők sztereotípiáit³⁷ feltárva azt mutatta be, hogy ezek a korlátozó attitűdök milyen mechanizmusokon keresztül szabnak gátat az integráció érdekében végzett fejlesztéseknek és így az inklúzió sikerességének. A tudományos tapasztalatok megerősítették, hogy az integráció melletti elköteleződést nem elegendő oktatáspolitikai szinten biztosítani, a gyakorlatban akkor lesz valódi változás, ha az intézmények szintjén is eléri a „kritikus értéket”³⁸ a befogadás attitűdje.

Az inkluzív környezetre, mint minőségi oktatás szükségességére is valamennyi kutatás kitért. Havasék mindhárom kutatásukban (2001, 2005, 2011) szociológiai megközelítésben részletezték azokat a korlátokat, melyek a roma/cigány tanulók pedagógiai szolgáltatásokhoz való hozzáférését jellemzik. Alacsonyabb szintű szolgálta-

37. A vezetői sztereotípiák között szerepelt a teljesítmény redukció, a „cigánybűnözés”, a szociális redukció, a genetika, a szegénység mint életforma, a temperamentum, a „szaporaság”.

38. Kritikus érték alatt értjük, hogy az intézményvezetői elköteleződés mellett kellő számú pedagógus is internalizálja és képviseli az integráció és inklúzió szemléletét.

tásrendszert, finanszírozást, tárgyi ellátottságot és módszertani felkészültséget találtak már 2000-ben a szegregált iskolákban.³⁹ *Arató és Varga* 2005-ben kimutatta, hogy a pedagógusok körében az integrációval való azonosulás (IPR fókusz) a pedagógiai-módszertani eszköztár bővülését is eredményezte. Ugyanerre a megállapításra jutott a *Kézdi és Surányi* szerzőpáros 2008-ban, akik az IPR-t alkalmazó iskolákban nagyobb arányban találtak személyközpontú és a kooperációt, valamint az interaktivitást eredményező pedagógiai eszközöket, melyek hatékonyabbak az együttnevelés során. *Németh és Papp* kutatása (2006) az integrációs folyamatok első éveiben éppen azt hiányolta, hogy az oktatáspolitikai elvek nem tükröződtek a pedagógiai eszköztár bővülésében az általuk vizsgált IPR-es iskolákban. *Varga* 2014-ben részletesen elemezte IPR-t megvalósító iskolák környezetét és pedagógiai eszközrendszerét, kimutatva, hogy ennek fejlettsége függ a pedagógusok attitűdjétől, és egyben erőteljesen hat a hátrányos helyzetű diákok iskolai sikerességére. *Látható, hogy az inkluzív környezeti feltételek – melyek a pedagógusok felkészültségében, az intézmény szolgáltatásaiban, valamint a tárgyi feltételekben érhetők tetten – tudatos fejlesztése megkerülhetetlen az integrált környezetben. E nélkül kiüresedik az integráció, és a kudarcok indokaként megerősödnek a célcsoporttal szembeni előítéletek, sztereotípiák. A befogadó attitűdű intézmények ellenben tettekre szelvények és sikeresebbek a környezet inkluzívabbá tételében is.*

Az integráció és inklúzió kiépítését (IPR) támogató szolgáltatások hálózatát (OOIH) is több kutatás érintette. Az IPR bevezetés első tanévét elemző *Arató és Varga* szerzőpáros (2005) akciókutatásában a támogató eszközök hatását vizsgálva megállapította, hogy a vertikális (programirányító központból érkező) hálózati eszközök alapvetően a koordinációt és minőségbiztosítást garantálják, míg a horizontális hálózati eszközök (az IPR-t bevezető iskolák együttműködési formái) a pozitív attitűd erősítését és a hatékonyabb szakmai fejlődést biztosítják – ideális esetben. Ezt erősítette meg *Arató és munkatársai* 2008-ban végzett vizsgálata azzal a kiegészítéssel, hogy a minőségbiztosításra és a differenciált régió- és intézményfejlesztésre kiemelt figyelmet kell fordítani a támogató szolgáltatások tervezése során – horizontális és vertikális szinten egyaránt. *Reszketőék* hatásvizsgálata (2010) egyértelművé tette, hogy a pedagógiai eszköztár bővítéséhez – az attitűdváltozás és képzési kínálat mellett – a bevezetést támogató szakmai-hálózati szolgáltatásnak is nagy jelentősége van. Ez a hálózati szolgáltatás ugyanis rendszerszintű fejlesztést generál az egyes intézményekben az inkluzív környezet kialakítása érdekében. *Valamennyi kutatás azt erősítette, hogy az együttnevelés feltételeinek kialakításához elengedhetetlen egy olyan szakmai támogató hálózat, mely horizontális pontjain az IPR-t alkalmazó intézmények állnak, és amelyeket szakmai hálózatba szerveződő külső szakemberek segítenek egy központi és több régiós iroda koordinálásával. A hálózat a fejlesztési folyamatokhoz kölcsönös tanuláson alapuló szakmai háttérrel nyújt a különböző intézmények gyakorlatából merítve, melyek megosztását, minőségbiztosítását, adaptációs folyamatait a külső szakemberek segítik.* Az IPR hálózat aktív időszakáról fontos és nélkülözhetetlen támogatásként számoltak be a programot működtető intézmények, később pedig bizonytalanságot eredményező hiányként tűnt fel a kutatásokban (*Arató*, 2014).

Kimenet

Az intézmények inkluzív válni folyamatának szerves része az a helyzetkép, amelyet a fejlesztési folyamat egyes pontjain, „kimenetein”, a befogadás és annak irányába való elmozdulás mértékéről kaphatunk (*Varga*,

39. *Havasék* későbbi kutatásai megerősítették megállapításaikat. Hasonló helyzetet tártak fel a cigány tanulók tanulási ambícióit vizsgáló más kutatók is. (*Messing és Molnár*, 2008).

2015). Oktatási fejlesztések esetén vizsgálhatjuk az intézményben bekövetkezett változásokat, illetve a diákok teljesítményeit, beleértve a lemorzsolódás-mentes előrehaladást és sikeres továbbtanulást.⁴⁰

Az IPR modell kiépítésének szükségességét többek között *Havasék* kutatásai (2000, 2005) erősítették meg azzal, hogy adatokkal bizonyították a fókuszban lévő tanulócsoporthoz iskolai eredményeinek és továbbtanulási lehetőségeinek jelentős elmaradását. Az integrációs folyamatok tanulói hatását először a *Kézdi és Surányi* (2008) szerzőpáros vizsgálta, akik közvetlen összefüggést találtak az integráló környezet – és annak pedagógiai fejlettebb eszközrendszere – és a tanulói teljesítmény (tanulmányi eredmények, előrehaladás, nem kognitív készségek stb.) között. *Aratóék* 2008-as vizsgálata is kitért a tanulói teljesítményekre és ők is megállapították, hogy az inkluzivitást érvényesítő (magasabb IPR kiépítettségű) intézmények hátrányos helyzetű diákjai kevésbé morzsolódnak le, és előrehaladásuk során gyakrabban választják az érettségit adó középfokú intézményeket. *Varga* 2014-ben pedig kimutatta, hogy az IPR-t alkalmazó iskolák hátrányos helyzetű tanulóinak iskolai sikerei (továbbtanulási mutatói) szorosan összefüggnek az intézmény inkluzivitást biztosító eszközrendszerének fejlettségével, vagyis az IPR kiépítettséggel. *Mindezekből az következik, hogy az IPR modellje – tudatos fejlesztés mentén – alkalmas eszköznek tűnik az óvodai, iskolai környezet befogadóvá tételére és a gyerekek, diákok eredményeinek növelésére – különös tekintettel a fókuszba emelt hátrányos helyzetű csoportra.*⁴¹

Az inkluzív környezet tétje

Fontosnak tartjuk, hogy megálljunk egy rövid fejezet erejéig az összegzően bemutatott kutatások záró-megállapításánál, melyet többek között az IPR-hez kapcsolódó legfrissebb vizsgálat alapján tettünk. Az IPR-ben résztvevő iskolák 2014-ben történt nyomonkövető kutatása⁴² azt bizonyította, hogy az inklúziós rendszer fejlettsége pozitívan hatott a tanulói teljesítményekre – az intézmény földrajzi elhelyezkedésétől és tanulói összetételétől függetlenül⁴³ (*Varga*, 2015). A tanulói teljesítményeket a lemorzsolódás (bukás, évismétlés), valamint középfokra való továbblépés országos átlaghoz közelítő arányai mutatták. A vizsgált iskolákat (N:72) a diákok eredményességi mutatói szerint *Varga* (2015) kutatása négy kategóriába – sikeres, haladó, leszakadó, sikertelen – sorolta. A vizsgálat az egyes kategóriákba tartozó intézmények jellemzőit elemezte az inklúzió folyamatának szempontrendszer mentén.

A kutatás közvetlen kapcsolatot talált az inkluzív környezet mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között – különösen a legsikeresebb intézményekben. Ezek az iskolák rendkívül sokfélék, azonban egyediségükhöz igazított inkluzív környezetet voltak képesek létrehozni – az alappilléreket megtartva. A sikeres intézmények te-

40. Sajnálatos módon az IPR pénzügyi támogatás elszámolásaként leadott tanulói előrehaladási adatok tudományos szintű feldolgozása még nem történt meg. Ennek hátterében a hiányos adatbázis, illetve az adatgyűjtés „szórványossága” állhat. Fontos lenne a fejlesztések részévé tenni a kimenet mutatóinak pontos meghatározását, és rendszeresen gyűjteni, értékelni az adatokat.

41. Az inkluzivitás kimenetének mérhetősége szempontjából fontos eredményeket közöl *Papp Z.* tanulmánya (2013), melyben a pedagógiai hozzáadott érték kiszámítására használatos eljárásokat alkalmazta a PISA, illetve magyarországi telephelyi adatokra. A hozzáadott érték számításakor a szerző az esélyegyenlőséget is figyelembe vette, illetve a sikeres (reziliens) hátrányos helyzetű iskolák néhány jellemzőjét is feltárta. Az iskolákat elemezve figyelembe vette a telephelyi becslött roma tanulói arányt és a támogató programokat is. A programok esetén azt vizsgálta, hogy „azok az iskolák, akik az Integrációs Pedagógiai Rendszert használták, azonos roma arány mellett képesek voltak-e nagyobb pedagógiai hozzáadott értéket produkálni, mint azok, akik nem?” (*Papp Z.*, 2013. 81.). A különböző iskolatípusok eltéréseit részletesen elemezve összegzően megállapítja a szerző, hogy „A gettóiskolákat leszámítva az IPR alkalmazása mindegyik roma arány szerinti iskolatípusban hozzájárult a kompetenciaértékek családi háttér becsléséhez képesti növekedéséhez” (*Papp Z.*, 2013. 87.).

42. 2014-ben a PTE Romológia Tanszékének kutatócsoportja az OFI megbízásából a 2006-2007-es *Liskó és Fehérvári* kutatásba (2008) bevont IPR-es intézmények változásait kívánta feltárni, így hét év elteltével ugyanazon iskolák megkeresése történt.

43. Ahogyan már a fentiekben említettük, nincs olyan hozzáférhető adatrendszer, mely a köznevelés egészére vonatkozóan mutatja meg az IPR tanulóokra tett hatását. Így kisebb kutatások megállapításaira tudunk csak támaszkodni.

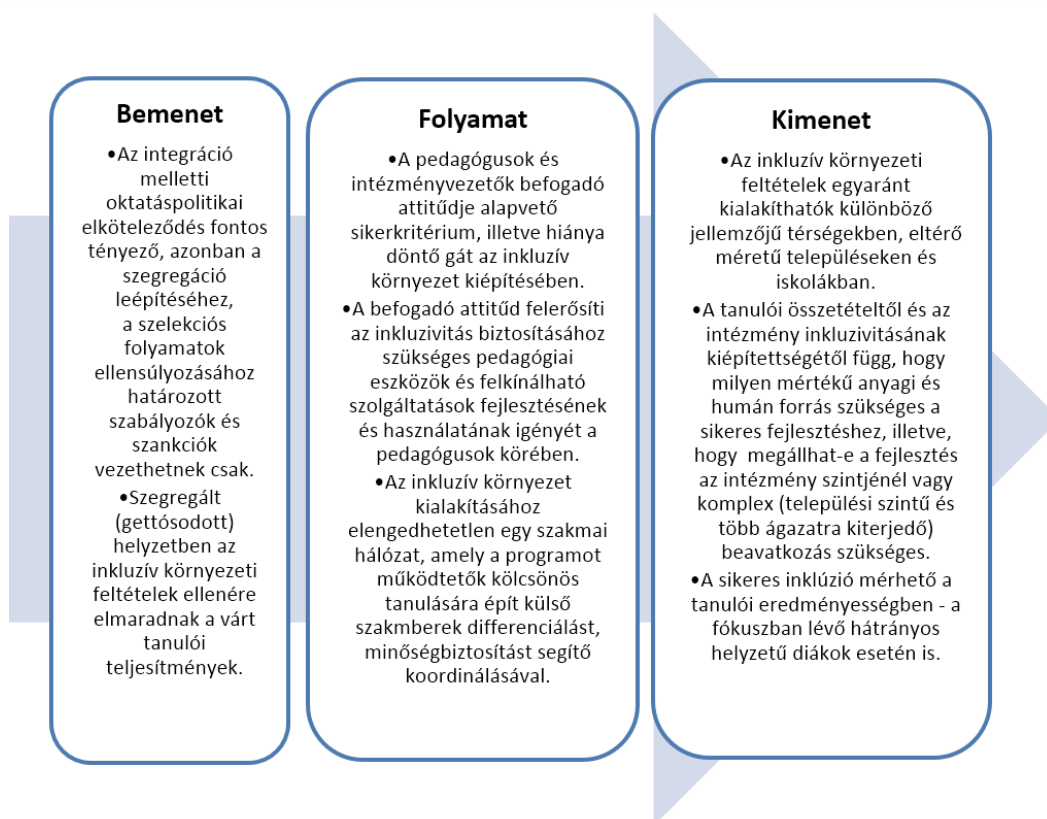
hát egyfajta modellek, az inkluzív környezet megvalósításának gyakorlati példái.⁴⁴ Az inkluzivitás magas fokához szükséges összetevők némiképp eltérő mértékben jellemzik a sikeres intézményeket attól függően, hogy milyenek a települési, térségi adottságaik. A hátrányosabb peremfeltételekkel rendelkező intézményekben nagyobb mértékű inkluzivitás épült ki a tanulói sikeresség elérése érdekében. Fontos azonban leszögezni, hogy bármilyenre is sikeres egy adott pillanatban egy intézmény, az inklúzió fenntartásához elengedhetetlen a folyamatos megújulás, és az ehhez szükséges erőforrások biztosítása. A fenntartást szolgáló erőforrások mértékét meghatározza, hogy az adott intézménynek milyen erőfeszítéseket kell tennie saját és tanulói hátrányainak ellensúlyozására.

A vizsgálat intézményi körének – a diákok iskolai sikerei szempontjából – másik végponton elhelyezkedő iskoláiról (sikertelen kategóriába tartozók) a kutatás megállapította, hogy a térségi és települési hátrányokat⁴⁵ nem lehet figyelmen kívül hagyni – ahogyan ezt *Havasék* kutatásai és más vizsgálatok⁴⁶ is hangsúlyozták. A halmozottan hátrányos térségben lévő intézményektől csak akkor várható az inkluzív környezet kiépítése és fenntartása, ha jelentős erőforrásokkal támogatott komplex (és nem csak iskolai szintű) beavatkozás történik. Ellenkező esetben az iskolai fejlesztések töredezetten lesznek, és alapvető hatást nem tudnak kifejteni az ellenható tényezők miatt. Ez jellemezte a „sikertelen” kategóriájú intézmények azon részét, ahol az inklúzió szempontrendszer alapján ugyan nem voltak jelentős leszakadások, mégsem voltak képesek sikeres tanulói csoportokat kibocsátani. A kutatás azt is megmutatta, hogy a kevésbé kedvezőtlen környezeti adottságú (a tanulói teljesítmény alapján a „haladó” és a „leszakadó” kategóriába sorolt) intézmények több inklúziós területen a „sikertelen” intézményi csoportnál alacsonyabb mutatókkal rendelkeztek. Valószínűsíthető, hogy ezek az iskolák egy-egy egyedi területen való fejlettségük és támogató környezeti adottságuk révén nem kerültek lemaradóbb intézményi kategóriába, de éppen a sokféle területen való hiányosságuk akadályozza előrelépésüket a tanulói sikeresség felé. Szükségesnek látszik ezen intézmények esetén is a helyi szintű inklúziós elemzés elkészítése, és az erre épülő egyedi fejlesztés megtervezése.

44. A kutatás szerint a sikeresnek mondható intézmények egyik sajátossága, hogy helyesen ismerték fel saját helyzetüket, és a felmerült problémákra, változásokra megfelelő válaszokat tudtak adni. Az is látható volt, hogy ezekben az iskolákban gyakran dolgoznak olyan elkötelezett személyek, akik a fókuszban lévő tanulói csoport érdekeit eredményesen tudják képviselni intézményi szinten is. Szakmai felkészültségük és folyamatos fejlődési igényük is magas szintű, szemléletük partnerorientált.

45. A sikertelen intézmények mindegyike szegregálódott és hátrányos helyzetű térségben elhelyezkedő kisiskola volt.

46. *Papp Z.* kompetenciaérték növekedést vizsgáló tanulmányának összegzésében kiemeli, hogy „A gettóiskolákon úgy tűnik, nem segít sem az IPR, sem a kisebbségi oktatási program” (*Papp Z.*, 2013. 87.).



3. ábra: A kutatási eredményekre építő összegző megállapítások

Zárszó

A hazai oktatási integráció szerencsés helyzetben van, hiszen támaszkodhat az elmúlt bő évtized integrációs törekvései során felhalmozódott gyakorlati tapasztalatokra és a tématerületet sokrétűen feltáró tudományos kutatások megállapításaira is. (2. ábra) Láthattuk, hogy az IPR kiépítését alapos – rendszerszintű – tervezés előzte meg, oktatáspolitikai elköteleződés állt mögötte, és megfelelő mennyiségű forrást sikerült az induló években hozzárendelni. A program akadálytalan fejlődését és a közoktatás egészét átható eredményességét azonban számtalan tényező gátolta. Az integrációval szembeni történelmi örökségek, a társadalmi kontextus és ellenállás sok helyen feloldatlan szegregációs vagy kényszer integrációs helyzeteket teremtettek, lehetetlenné téve a sikeres inkluzív környezet kiépítését. A belépő intézmények ugrásszerű növekedését, fellépő szolgáltatási igényeik sokféleségét egyre kevésbé tudta kellő szakmai támogatással és ellenőrzéssel követni a programirányítás.⁴⁷ Napjainkban – programirányítás nélkül – ez a helyzet különösen gondot okoz. Nem sikerült ténylegesen kialakítani a differenciált anyagi és szakmai intézményi támogatás rendszerét, ami alapfeltétele lenne a helyi adottságokra szabott inkluzív pedagógiai környezetnek. Sajnálatos, hogy miközben az iskolák évente adtak számot az IPR intézményi szintű fejlesztésének eredményeiről, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók előrehaladásáról, nem készült el ezek nyilvános összegzése. Ebből adódóan nem ismerjük a közoktatási rend-

47. Interjúk, fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során számoltak be az IPR különböző szintjein dolgozó szakemberek a program különböző szakaszaiban fellépő finanszírozási nehézségekről (Arató és mtsai., 2008; Arató, 2015). Így például a programfejlesztés EU-s támogatási forrásainak akadozása töredékessé tette a tervezés lépéssorának gyakorlatba ültetését az első öt évben, illetve az utóbbi időszakban az intézményi támogatások csökkenése és csúszása nehezíti a helyi szintű megvalósításokat.

szer egészére vonatkozóan az IPR sikeres területeit, illetve az erősítendő pontokat. Néhány éve még elérhetőek voltak ugyan integrációs jógyakorlatok – konferenciákon, kiadványokban vagy személyes tapasztalatszerzések során –, azonban a központi szakmai irányítás megszűnése óta ez a lehetőség leépült, ugyanúgy, mint az IPR-t működtető intézmények egymást segítő szakmai hálózata.

Az oktatási integrációval kapcsolatos sokrétű hazai tapasztalatok számbavétele kiemelten fontos, mert a társadalmi kohézió és befogadás mellett 2000-ben elköteleződött EU-s oktatáspolitikai ma már mérhető eredményeket vár el a tagállamoktól. Az eredmények fő indikátora a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat különösen veszélyeztető korai iskolaelhagyás⁴⁸ és a végzettség nélküli munkaerőpiacra való kilépés visszaszorítása. A korai iskolaelhagyást megakadályozó hazai jelzőrendszer kiépítésének időszakában szükség van prevenciót biztosító programra is. Az IPR ismert sikeres intézményi példáiból, valamint a kutatások eredményeiből arra lehet következtetni, hogy e cél eléréséhez Magyarországon hatékony eszközként használható az Integrációs Pedagógiai Rendszer modellje, valamint helyi adaptációját támogató szakmai hálózata – a gyakorlatba ültetés eddigi tapasztalataira építve. A rendszerszinten áttörő sikerességhez – a bemutatott kutatások megállapításai alapján – szélesebb társadalmi kontextusra erősen építő, jogszabályi garanciákkal rendelkező, integrált környezeti feltételeket és a befogadás attitűdjét tudatosan alakító, rendszerelvű, differenciált⁴⁹ szakmai és pénzügyileg támogatást nyújtó intézményfejlesztés szükséges, mely ellenőrzést, értékelést, nyilvánosságot, együttműködést, kölcsönös tanulást és minőségbiztosítást garantáló hálózatba ágyazódik.

Szakirodalom

1. *A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról.* Az Európai Unió Hivatalos Lapja C/191/1. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF> Utolsó letöltés: 2015. 10. 10.
 2. *A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia.* URL: <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf> Utolsó letöltés: 2015. 04. 10.
 3. Arató Ferenc (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas*, 1, 57–79.
 4. Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség*, 1, 45–58.
 5. Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
 6. Arató Ferenc és Varga Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához.* Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.
 7. Arató Ferenc, Pintér Csaba és Varga Aranka (2008): *Hálózat az együttnevelésért: az integráció működőképes fejlesztési stratégiája, a lebonyolítás erősítésre szoruló területei az integrációs szempontú közoktatás fejlesztésben.* Kézirat.
 8. Bauman, G., Bustillos, L. T., Bensimon, E. M., Brown, C. and Bartee, R. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities.* Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA. 57.
 9. Bathó Éva (2013): *Integrációs Pedagógiai Rendszer (2003).* URL:
48. Az oktatásban, képzésben nem részesülő, legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkezők arányának csökkentése a 18–24 éves népességben belül.
49. A tanulmány születésének időszakában jelent meg az 1709/2015. (X. 5.) Kormány határozat a humán közszolgáltatások differenciált szervezésének bevezetéséről, mely lehetőséget biztosít arra, hogy „a területi különbségek csökkentése és a társadalmi felzárkózás elősegítése érdekében... a helyi társadalmi szükségletekhez rugalmasan igazodni képes, célzott, az ágazatközi, komplex eszköztrendszert biztosító új szolgáltatások bevezetése, a mennyiségi és minőségi kapacitások koncentrált biztosítása...” megtörténhessen. (*Magyar Közlöny*, 2015/143.2011.)

- <http://oktataskepzes.tka.hu/programelemzesek> Utolsó Letöltés: 2015. 09. 26.
10. Booth, T. and Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK.
 11. Csányi Yvonne (2001): *Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei*. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Látássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése*. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 21–35.
 12. Európai Unió Alapjogi Ügynöksége – Európa Tanács (2011): *Kézikönyv az európai megkülönböztetésmentességi jogról*. Az Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg.
 13. Forray R. Katalin és Pálmáné Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 1, 75–87.
 14. Hajdu Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2013): *Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból*. URL: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b334.pdf> Utolsó letöltés: 2015. 07. 20.
 15. Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Kutatás közben 266. Oktatókutató Intézet, Budapest.
 16. Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká. *Beszélő*, 6, 24–49.
 17. Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Kutatás közben 231. Oktatókutató Intézet, Budapest.
 18. Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 17–34.
 19. Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo-Wann, Ch., Cuellar, M. and Arellano, L. (2012): *A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success*. In: Smart, J. C. & Paulsen, M. B. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science+Business Media B.V. 41–122.
 20. Imre Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 5, 65–77.
 21. Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai – A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Kht., Budapest.
 22. Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. Kutatás közben 281. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
 23. Makoelle, T. (2014): Pedagogy of Inclusion: A Quest for Inclusive Teaching and Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 5, 1259–1267.
 24. Messing Vera és Molnár Emília (2008): „...több odafigyelés kellett volna” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 4. 77–93.
 25. Milem, J., Chang, M. and Antonio, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
 26. Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...”, Dokumentumelemzés és a kvalitatív vizsgálat eredményei. In: Németh Szilvia (szerk.): *Integráció a gyakorlatban – A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 9–31.
 27. Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4–5, 295–304.
 28. Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Őnazonosság és tagoltság elemzések a kulturális megosztottságról*. MTA TK Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 69–89.
 29. Potts, P. (ed. 2002): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education. An Urban Setting*. Routledge

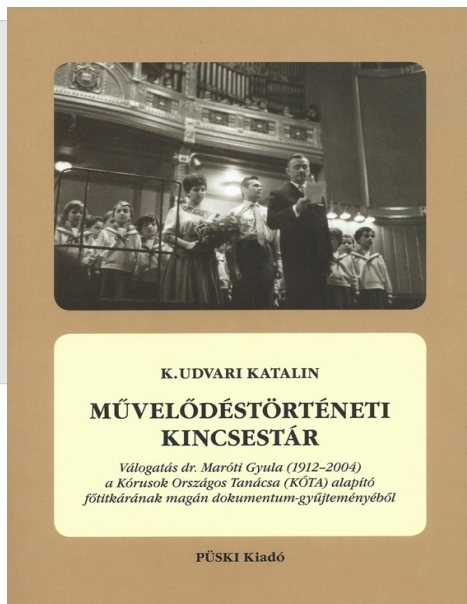
- Falmer, London – New York, 200.
30. *Presidency Conclusions*. European Council, Lisbon. 23–24 March 2000. URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm Utolsó letöltés: 2014. 10. 19.
 31. Radó Péter (2000): *Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban*. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 343–349.
 32. Reszkető Petra, Scharle Ágota és Váradi Balázs (2010): *Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest.
 33. Réthy Endréné (2004): *Inkluzív pedagógia*. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest, 231–245.
 34. Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
 35. Szűcs Norbert (2008): Méltányos és gazdaságos. *A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége*. In: Nagy Judit (szerk.): *A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásaira*. Commitment Köznevelés Kht., 5–15.
 36. UNESCO (1994): *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. United Nations Ministry of Educational, Scientific and Education and Science Cultural Organization, Salamanca, Spain.
 37. UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, Paris.
 38. Varga Aranka (2014): *Hátrányos helyzet az iskolarendszerben*. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*. Pécsi Tudományegyetem, Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs, 155–171.
 39. Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE–WHSz, Pécs.
 40. Williams, D., Berger, J. and McClendon, S. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Feltárt kincsek, élénk tárt ajándékok: párhuzamos gondolatok két, a zenei nevelés „újjászületéséhez” kapcsolódó könyvről

Bodnár Gábor*



K. Udvari Katalin (2015): *Művelődéstörténeti kincsestár. Válogatás dr. Maróti Gyula (1912–2004), a Kórusok Országos Tanácsa (KÓTA) alapító főtthkárának magándokumentum-gyűjteményéből.* Püski Kiadó, Budapest.

Antal-Lundström Ilona (2011): *A zene ajándéka. (Az 1996-os svéd kiadás magyar nyelvű, átdolgozott változata.)* IE Vismusik HB, Ballingslöv.

A 2015/2016-os oktatási év első szemeszterében az ELTE BTK Zenei Tanszékén két olyan rendezvény is lezajlott, amelynek részét képezte egy-egy, a zeneesztétikai neveléshez kapcsolható könyv bemutatása.¹ Szerzőik célja a magyar ének-zene oktatás jelenlegi helyzetének jobbá tétele, ám ehhez vezető útjaik meglehetősen eltérőek – ami hallgatóink számára természetesen a többfajta inspiráció pozitív hatását jelentette –, így bemutatásuk is inkább „párhuzamos monológok”, mint szigorú összehasonlító elemzés révén történhet.

Mielőtt azonban a jellemzéseket elkezdenénk, érdemes a két könyv „egyéniségét” képező alapvető tulajdonságokat, valamint a megírásukhoz vezető indokokat röviden felvázolni, mivel ezek az információk önmagukban is jelentősek, s egymás mellé helyezésük még érdekesebb következtetésekre vezethet. Figyelemre méltó, hogy mindkét könyv már külalakjában is megfelelően tükrözi írójának céljait: a *Művelődéstörténeti kincsestár* archív fotókkal ékesített címlapjának és hátoldalának diszkrét, pasztell színvilágával szemben *A zene ajándékának* fekete-piros dominanciája éles kontrasztot képez – de az olyan, apró momentumok is sokat elárulnak, mint előbbi hosszú alcíme és a kiadó „patinája”, illetve utóbbi modern grafikája, s hátlapján a svéd kiadásra utaló szemelvények, valamint az internetes kapcsolat

jelölése.

K. Udvari Katalin az általa gondozott archívumból válogat, munkájának legfontosabb mozzanata az egykori „krónikás” által megörökített események és írott emlékek mozaikszerű egymáshoz illesztése. Az ily módon összeállított könyv különlegessége, hogy nem a „címszereplő” tevékenységét hosszasan taglaló monográfiát ka-

* az ELTE BTK Zenei Tanszékének vezetője, egyetemi docens, e-mail: bodnar.gabor@btk.elte.hu

1. Szakmai nap az ELTE BTK Zenei Tanszékén – konferencia és könyvbemutató, illetve: *A zene ajándéka*. Előadássorozat az ELTE BTK Zenei Tanszékén. URL: http://www.psalmusarts.hu/pic/43/szakmai_nap.pdf; http://www.parlando.hu/2015/2015-4/Antal_Ilona-ELTE.pdf Utolsó letöltés: 2016. március 5.

punk kézhez: *Maróti Gyula* érdemeit igazából az általa mások művészetpedagógiai tevékenységéről, értekezéseiről és kutatómunkájáról összegyűjtött dokumentumok alapján ismerhetjük meg. Fontos mindezek mellett kiemelni a hasznosítás szabadságának deklarálását, vagyis annak jelzését az olvasó felé, hogy a szerző, közvetlen véleményezés nélkül, kronológiai sorrendbe teszi a kiválasztott szemelvényeket, és az olvasóra bízta azok közhasznúvá tételét, így a befogadó kiléphet (feltételezett) passzivitásából, s maga is ötleteket kreálhat a gyűjteményből. A *Művelődéstörténeti kincsestár* ezért egyfajta zenepedagógia-történeti olvasókönyvnek tekinthető, amely a 20. század amatőrzenei életének bemutatása mellett egészen napjainkig jeleníti meg a nagy hagyományokkal rendelkező magyar kórusnevelés történetét. S mivel ez az antológia, bárhol nyitjuk fel, egyformán hasznos olvasnivalóval szolgál, az időrend figyelmen kívül hagyásával, egyszerű „szemezgetéssel” is érdekes információkat nyújt.

Antal-Lundström Ilona viszont saját, kiérlelt nevelési koncepcióját tárja elénk, melyet – az összefüggések megértése érdekében – annak teljességében, lépésről lépésre szükséges nyomon követni. *A zene ajándéka* egybefüggő pedagógiai tanulmány: arról szól, hogyan segítheti a zene a gyermekek rejtett tehetségének feltárását és érzelmi-szociális fejlődését. A szerző a zeneoktatás szerepét egyfajta esztétikai kultúra részeként elemzi a társadalom formálásában és nemzetközi példákon demonstrálja, milyen szerepet kaphat a zene, valamint az esztétikai nevelés a fiatalok társadalmi fejlődésében, illetve mi a haszna a korai zenei aktivitásnak a későbbi tanulmányokban, életvezetésben. Leírja továbbá, hogyan lehet a zene fejlesztő hatásait erősíteni a pedagógiai munkában és felvázolja, miként juthat el a zene a gyerekekhez, a javasolt módszert követve. A könyv az esztétikai nevelés filozófiai és pedagógiai elemzésével mutatja be, mi az esztétika szerepe a szocializáció pedagógiai rendszerében, s mit jelent(het)ne ebben a *Kodály* által javasolt zenei nevelés, a zenei kommunikáció tudatos alkalmazása.

Következzék a két könyv külön-külön történő ismertetése, annak példajaként, hogy a cél eléréséhez több irányból is vezethet út – zenei hasonlaltal élve: ahogyan egy lazább szerkezetű, inkább csak hangulati egyezést mutató dalokból álló ciklikus mű, valamint egy következetes hangnemi, motivikus és dramaturgiai struktúrával rendelkező dalciklus meghallgatása végső soron ugyanolyan katartikus élményt adhat.

Magándokumentum-gyűjtemény, közügyekhez

Bevezető gondolataiban *K. Udvari Katalin* beszámol az 1930-tól datálható házi archívum kialakulásáról és gyarapodásáról, valamint a *Maróti Gyula* és közte létrejött munkakapcsolatról. Ám a továbbiakban nyilvánvalóvá válik, hogy – a múlt század legjelentősebb zenepedagógusi és karvezetői egyéniségeinek bemutatása mellett – a könyv „felfedezettje” tulajdonképpen nem az, akiről első szándékból szól (hiszen *Maróti* neve és életműve, közéleti tevékenysége folytán, megmaradt a köztudatban), inkább egy általa mentorként-emberként egyaránt különlegesen tisztelt művész és tudós, *Gyulai Elemér*. Az 1904–1945 között élt zeneszerző/zeneszociológus/zenepszichológus a szűkebben vett szakma számára egyrészt *A zene hatása* és *A látható zene* című könyvek írójaként (*Gyulai*, 1936 és 1965), másrészt a II. világháború áldozatává lett komponistaként vált ismertté. A *Művelődéstörténeti Kincsestár* – bizonyítván, hogy az alapos kutatómunka és a tárgyilagosságra törekvés feloldhatja a sérelmeket és az előítéleteket – ebben az ügyben segít eloszlatni olyan félreértéseket, amelyek csapdájába még zenetörténészek is belekerültek.

A „történet” kiindulópontja, hogy *Gyulai* két műve elhangzott a *Száműzött zene* hangversenysorozatának egyik koncertjén. A nemes szándékkal útnak indított nemzetközi kezdeményezés 2008-as magyarországi rendezvényén bemutatott alkotásokból CD is készült, *In memoriam – Hungarian Composers Victims of the Holoca-*

ust címmel.² *Gyulai* azonban – ez a szervezők számára valószínűleg nem derülhetett ki előzetesen – nem holokauszt-áldozat volt, katonaként, fogságban halt meg a keleti fronton (ennek pontos ideje és helye a mai napig nem ismert). A félreértés napvilágra kerülését különböző reakciók kísérték. A *Revizor* portál írása erkölcsi dilemmaként állítja be az ügyet, amikor az elhangzott *Gyulai*-darabokról „büntetésből” be sem számol (a zeneszerző „lett légyen bár személy szerint áratlan”), s nagyon kemény szavakkal ostromozza a feltételezett „szimbolikus megbékélési gesztust” (*Malina*, 2008). Tapintatosabb a *Muzsika* cikke, amely *Gyulai* egy másik, a 2008-as *Zsidó nyári fesztivál* keretében megszólaltatott kompozíciója kapcsán jegyzi meg az alábbiakat: „Tudom, hogy nem szerencsés a tragikus sorsokat vagy a magyar zeneélet veszteségeit méricskélgni, de az ő művének programba vétele – érzésem szerint – nem volt átgondolt ötlet” (*Molnár*, 2008). Valószínűsíthetően egyikük sem tudta azonban, ami a *Művelődéstörténeti Kincsestár* bejegyzésével válik a szélesebb közönség számára is publikussá: *Gyulai Elemér* nem frontkatonaként harcolt meggyőződéssel, inkább azt megelőzően – mégpedig fegyvertelenül és az igazak oldalán. A könyv idézi *Bársony Péter* doktori értekezését, amelyből kiderül, hogy a zeneszerző feleségét és barátait bújtatta a deportálás elől (*K. Udvari*, 2015. 93.) – a disszertáció írója ehhez még hozzáfűzi: „valószínűleg ennek is köszönhető, hogy a frontra vitték” (*Bársony*, 2010. 14.).

Szívderítőbb témát szolgáltatnak azok a dokumentumok, amelyek *Gyulai* tudományos munkásságához kapcsolódnak. Ezek közül a legérdekesebb – egyben *Maróti* nem múló tiszteletéről is tanúskodik – a csak 1965-ben (posztumusz) kiadásra került *A látható zene* előkészítói-szerkesztési munkái idején egy *Kodály Zoltán*hoz írt levél, amelyben az egykori „mentorált” mostani mesterétől, *Kodálytól* kéri korábbi támogatója (*Gyulai*) könyvének pártfogását. A nyilvánosság elé kerülő levél szövegéből kiderül a kiadási munkálatok kezdetekor egyidejűleg jelen lévő aggodalom a mű esetleges elavultsága miatt, valamint az őszinte „drukkolás” azért, hogy a könyv az akkori tudományos élet kívánalmi szerint is megállja a helyét. Természetesen *Maróti* a naprakészség igazolása-ként megemlíti: utánajárása nyomán nyilvánvaló lett, hogy ilyen irányú kísérleteket mások még nem végeztek, s mint döntő bizonyítékot, *Révész Géza* *Einführung in die Musikpsychologie* című könyvéből (*Révész*, 1946) is leír egy részletet az „audition colorée”-ről. Érdemes idézni a levél befejezéséből néhány sort és *Kodály* kéziratos válaszát (utóbbi eredeti példányá színtén a *Maróti*-gyűjtemény része).

[*Maróti*.] „... ha ez esetleg ellenkezik Tanár Úr véleményével, úgy ismét hosszú évek kínládása vár erre az értékes munkára, és féltő, hogy más fogja elkészíteni és egy tiszta, tehetséges ember kutatása, lelkes-odaadó fáradozása elvész. [...] kérem nagyon Tanár Urat, adjon, vagy üzenjen nekem megnyugtató választ.”

[*Kodály*.] „A probléma felvetése érdekes. Mielőtt kiadásra elhatározná magát a kiadó, meg kellene vizsgálni, nem múlta-e idejét, mert azóta rengeteg irodalma van, kivált francia. (L. a Révész könyv bibliográfiáját is)” (*K. Udvari*, 2015. 114–115).

A könyv végül megjelent – az 1962-es levelezéshez képest három évvel később, így *Maróti* bizonyosan ismét hosszú időt tölthetett a hitelesség és időszerűség tisztázásával. Ha nem is első megjelentetés, de gyakorlatilag ismeretlennek mondható írás újraközlése *A munkáspihenő kérdései* című *Gyulai*-előadás szerkesztett változatának részlete (*Gyulai*, [1942]), amely esztétikai nevelési szempontból is figyelemre méltó.³ A „munkáspihenő” szabadidő-eltöltésként való értelmezése napjainkra elavulttá vált (már csak pihenésre szolgáló helyiség vagy épület megnevezésére használják) – de a kifejezés minden bizonnyal az adott időszakban sem lehetett igazán elter-

2. A CD teljes tartalmáról lásd: URL: <https://www.hungarotonmusic.com/classical/in-memoriam-p2275.html> Utolsó letöltés: 2016. március 5.

3. Bár ez nem került a szemelvény szövegébe, *K. Udvari Katalin* információja szerint *Gyulai* a tanulmányban az oktatási intézmények és a tehetséggondozás mellett még a rádió szerepével is foglalkozik (*K. Udvari*, 2015. 105.).

jedt ebben a vonatkozásban. A *Szociális Szemle* folyóirat szerkesztősége például épp *Gyulai A magyar munkás-ifjúság szórakozása* című írása nyomán (*Gyulai, 1940*) tájékoztat az általuk alkalmazott jelentésről: „Szabadidő szervezet vagy mozgalom helyett mi a feladatot jobban kifejező »munkáspihenő« nevet használjuk. (Szerk.)” (*Gyulai, 1940. 70.*). A mai olvasó tájékoztatására a *Művelődéstörténeti kincsestár Gyulai* magyarázatát idézi: „A munkáspihenő-törekvések célja: tartalommal kitölteni a munkájukból élő társadalmi rétegek pihenőidejét, elősegíteni szabadidejük megfelelő felhasználását” (*K. Udvari, 2015. 105.*).

A továbbiakban a szerző a „munkáspihenő” ürügyén lényegében – ahogyan ezt *K. Udvari Katalin* az előadás-hoz írt rövid bevezetőjében megfogalmazza – „az alacsony iskolázottságú, hátrányos helyzetű fiatal felnőttek képzésének javasolt motivációját és lehetőségét vizsgálja” (*K. Udvari, 2015. 104.*). E témakörön belül *Gyulai* két olyan kérdéssel foglalkozik bővebben, amelyek napjainkban hasonlóan aktuálisak (idézi: *K. Udvari, 2015. 106.*): „Azokban, akiket tizennégy-tizenöt éves korunkban kenyérkereső munkára szorított az élet – tehát a modern társadalom legkiterjedtebb rétegeiben – hiába ébredt fel később a vágy a szociális emelkedésre [...]. Csak egészen kivételes képességű emberek tudják megtalálni a szociális emelkedés útját a hiányzó iskolai fokozatok elvégzése nélkül. Az újabb szabadidő mozgalmak, munkáspihenő törekvések első kérdése tehát az volt, hogy milyen módon lehet az iskolai végzettség szerint elhatárolt és megmerevedett társadalmi rétegek között az átszivárgást, mozgást, közlekedést újra megerősíteni [...]. A munkáspihenő-törekvések másik nagy kérdése [...]: miképpen lehet elősegíteni és biztosítani a különböző társadalmi rétegek között a természetes és szabad érintkezést, hogy közös kulturális színvonal alakulhasson ki”.

Újabb kérdés lehet: tudunk-e megnyugtató válasszal szolgálni ezekre, akár mostanában. *Gyulai* sem ad egyértelmű feleletet, ám – előítélet-mentességét és nyitottságát újfent bizonyítva – ezt követően gazdagon idézi a közelmúlt nemzetközi példáiból, függetlenül attól, hogy az adott országok és a bemutatott törekvések a kor „íz-lése” szempontjából „támogatottak, tűrték vagy tiltottak” voltak-e. Összességében az akkori magyarországi lehetőségekre is bizakodva tekint: többféle kezdeményezést felsorol (köztük a magyar népművészet különböző formáinak felkarolását), amelyek saját területükön hatásosak lehetnek, s úgy véli, „közös nevezőre hozásuk” jól szolgálhatná „a magyar társadalom egységének gondolatát” (idézi: *K. Udvari, 2015. 106-108.*).

A *Szociális Szemle* további számaiban *Gyulai* még két esetben tér vissza az adott témához: *Gamma-Élet*⁴ címet viselő cikke (*Gyulai, 1940a*) alapvetően a munkáspihenőről szól, míg az *Író munkásleányokban* feltűnik a „munkáspihenő-törekvés” kifejezés is (*Gyulai, 1942a. 50.*). Fentiek kapcsán ismét *Gyulai* dicséretére hozható fel, hogy korának viszonyai között is hű tudott maradni a valódi kultúra és nevelés értékeinek terjesztéséhez, miközben az említett folyóiratban, a „fertőzött” környezet különféle példái is megjelentek, akár hasonló témakörben. Így a szerkesztők közvetlenül a *Gamma-élet* alatt közöltek egy olyan írást, amely a munkáspihenők szervezésének hazai nehézségeit arra vezeti vissza, hogy megosztott társadalmunk nem éri el a „nemzetszocialista államok” szintjét, ahol a „munkáspihenő szervezete az államhatalmak nemzeti, illetve faji felépítettségének bázisán, politikumon nyugszik” (*Kocsis, 1940. 328.*).

A *Művelődéstörténeti kincsestár* antológiája természetesen további „szemezgetésekre” is kiválóan alkalmas: a különlegességek kedvelőinek mindenekelőtt a már említett, rövid *Maróti*-életrajz ajánlható, érdekes, időnként szinte meghatározó kordokumentumokkal (lásd az *Egy kis családi album* című részt), de ugyancsak rendkívül tanulságosak a Magyar Dalos Egyesületek Országos Szövetsége 1867–1942 fejezetben közölt listák – *K. Udvari Katalin* bevezetőjét idézve: „földrajzi atlasz áll előttünk, amiben a városok és falvak helyét egy-egy kórus jelzi” (*K. Udvari, 2015. 44.*). Továbblapozgatva olyan folyóiratcikkre találunk, amely 1904-es keltezésű, így az elsők között ér-

4. „Gamma” néven az ilyen elnevezésű gyár értendő, melynek munkahelyi lapja viselte a *Gamma-Élet* címet.

tekezik Magyarországon a zene gyógyító hatásáról (*Bárdos György: A zene hatása az idegekre*), de Maróti személyes visszaemlékezését is olvashatjuk a Kecskeméti Ének-zenei Általános Iskola „hőskoráról”, valamint a középiskolává fejlődött zenei tagozat számára tervezett Népművelési ismeretek tantárgy programjáról (*Pünkösdi zenei ünnepek, Kecskemét, 1949.*). A kötet végén „friss”, 2015-ben írt anyagok jelennek meg: ennek számít *Mindszenty Zsuzsánna*, a Maróti alapította KÓTA – mostani nevén Kórusok, Zenekarok és Népzenei Együttesek Szövetsége – jelenlegi elnökének e könyvbe írt tanulmánya a Szövetség szerepéről és tevékenységéről 1990-től napjainkig (*A KÓTA szerepe az ezredfordulón*), illetve *K. Udvari Katalin* befejező gondolatsora a további teendőkről („A következő lépés”) – valamint *Stipkovits Fülöp* válogatása a gyűjtemény hangzó anyagából (*Hangzótár*).

A *Művelődéstörténeti Kincsestár* zenepedagógiai időutazásra hívja az olvasót, melynek talán legfőbb tanulsága annak láttatása, hogy az archívum létrehozásakor fennálló oktatási rendszer az elkövetkező évtizedekben többször is gyökeresen megváltozott, s a változások közül – a kórusélet szubjektív szempontjait tekintve – az 1990-es évekkel kezdődő, a társas éneklés közösségeit lelkesedésükkel fenntartó baráti/pártfogói körök megszűnését eredményező folyamat volt a legmegrendítőbb. A kincsestár böngészésének „szelíd esztétikai önnevelése” így főként az ének-zene tanárokat készítheti pedagógiai feladataik újragondolására és az éneklés szeretetének továbbadására.

Életfontosságú kommunikáció – élni segítő zenével

Antal-Lundström Ilona önmagát egy „csendben munkálkodó nemzedék” képviselőjeként említi, s e generáció zenepedagógusainak nevében adja át tapasztalatait – amelyek igen határozott, a zeneoktatást a teljes esztétikai kultúra területének részeként láttató koncepcióvá állnak össze.

A kezdőfejezet az esztétikai nevelés filozófiai és pedagógiai összefüggéseit elemzi, kiemelve utóbbi személyiségformáló szerepét. Ezt a humanizmus koráig ívelő nagy ívű, zeneesztétika-centrikus történeti összefoglaló követi, összegezve a mai társadalmi helyzetben is használható tanulságokat, majd a zenének az életfontosságú kompetenciák (a szociális, a kommunikációs és a kognitív/gondolkodási képességek) fejlesztésében betöltött szerepéről olvashatunk. A negyedik fejezet (egyben a könyv második, *Az élni segítő zene pedagógiája* című részének nyitófejezete) a gyermeki személyiség önszabályzását, motivációját és belső harmóniáját serkentő tényezőket mutatja be, melyek – a zenei didaktika közvetett nevelési eljárásainak eredményeként – az életkedvet és a szolidaritást befolyásolhatják pozitívan. Ehhez csatlakozik a zenei kommunikációról szóló ötödik fejezet, valamint a zene sokat vitatott transzferhatásával is foglalkozó hatodik. (A szerző itt főként arról ír, hogy a zene az értelmi fejlesztés, az általános gondolkodási/kognitív képességek, illetve az alkotó képzelet alakításának lehetőségét is magában hordozza – s ezek az esztétikai gyakorlatok alkalmazása, valamint, nem mellékesen, megértésük folyamán fejlődhetnek.) Az utolsó fejezetből, az ismertető mintegy dramaturgiai lezárásaként, kiemelhető néhány alcím: *A zene serkenti az életfontosságú kompetenciákat, A változás elkezdődött, Mi alapozzuk meg gyermekeink jövőjét.*

A könyv megértéséhez fontos annak kiemelése, hogy a zene ajándékának birtokbavétele az úgynevezett radikális esztétika következetes alkalmazásával valósulhat meg. *Antal-Lundström Ilona* – a magyar nyelvű kiadás 2011-es megjelenését követően – a kötetben kifejtett kutatási eredményekről már számos hosszabb-rövidebb beszámolót, összefoglalót készített, melyeknek a *Parlando* internetes szakfolyóirat rendszeresen helyt ad. A folyóirat e témájú legkorábbi, 2011-ben közölt cikke (*Antal-Lundström, 2011a*) – ennek címe szintén *A zene ajándéka* – az alkotó saját, 1987-es doktori értékezésében közölt állítását idézi, amely ma is megfogalmazható a zenei nevelés kulcsfontosságú feladataként. „Az összefüggő, holisztikus rendszernek sajátossága az, hogy abban min-

den rész működése kölcsönös függőségben áll egymással, és van egy sajátos eleme, amely saját működésének kismértékű megváltoztatásával képes megváltoztatni a teljes rendszer hatékonyságát. Ha a pedagógiai rendszert ily módon vizsgáljuk, rá kell jönnünk, hogy ez a teljes rendszer hatékonyságát befolyásoló sajátos elem a zenei oktatás. Az iskolában a tudatos, zenei központú esztétikai oktatás magasabb színvonalat eredményez a gyermekek életfontosságú tanulási-cselekvési képességében és növelheti az oktatás egészének hatékonyságát” (*Antal-Lundström, 1987. 3–4.*).

Érdemes e dolgozat opponensi véleményeiből is idézni (*Antal-Lundström, 1987*),⁵ mivel az észrevételek hozzájárulhattak *A zene ajándéka* című könyv későbbi megírásához. Az egyik bíráló, *Mészáros Tibor* szerint az értekezés írója „... összefoglalta a zenei nevelés alapelveit, megfogalmazta az ebből fakadó gyakorlati teendőket, s felvázolta a fejlesztés perspektivikus lehetőségeit. Mindezek alapján – hivatalos megbízásból – elkészítette a zenei nevelés 12 évfolyamos tantervét”. *Mészáros Tibor* emellett az alábbiakra is kitér: „Elgondolkodtató, termékeny ötlet kapott helyet a IV. fejezetben: a *P. H. Combs* által felvázolt és *Nagy Sándor* által továbbfejlesztett általános oktatási folyamatrendszer input-ja és output-ja közé foglalt tizenkét didaktikai tényezőt Kodály idézetekkel alkalmazta szerzőnk a zeneoktatás speciális folyamatára. Ide kapcsolta aztán a zenei nevelés-rendszer működési feltételeiről szóló eszmefuttatását, felsorakoztatva az ezt akadályozó súlyos mai problémákat is”. (*Antal-Lundström, 1987 [bírálatok]. 2–3.*)

Ugyancsak az értekezés bírálója volt *Petrovics Emil*, akinek véleménye szerint a dolgozatíró „... az újabb pedagógiai irányzatok tanulmányozása és 25 éves szakmai tapasztalat birtokában hangsúlyozza, hogy a társadalmi tudat formálásában jelentős szerep vár a komplex esztétikai nevelés, ezen belül a zenei nevelés speciális területére. Az elvárásokat azonban a jelenlegi gyakorlat nem tudja kielégíteni, főként a tömeges oktatási intézményekben, az általánosan művelő iskolákban érezhető egyre nagyobb feszültség a való és a szükséges eredmény között. [...] A vizsgálódás újszerű megközelítésével – a nevelés terén ilyen teljességgel még nem alkalmazott rendszerszemlélettel – biztosította az objektivitást a társadalmi nevelés vonatkozásában és emelkedett felül a szakmai problémák területéről a személyiségfejlesztés tágabb dimenzióiba”. (*Antal-Lundström, 1987 [bírálatok]. 1–2.*)

A *Parlando* folyóiratban az adott témakörben megjelent következő cikk 2013-as keltezésű, címe: *Kodály pedagógiai elvei a modern esztétikai filozófia tükrében* (*Antal-Lundström, 2013*). Az írás hangsúlyos szerepet szán a radikális esztétika elvei megvilágításának – a mi szempontunkból viszont az is figyelemre méltó, miszerint a folyamat az esztétika demokratizálásával indult el, hiszen a relatív szolmizáció „demokráciája” és a „legyen a zene mindenkié” célkitűzés tulajdonképpen analóg ezzel. E gondolatot erősíti *A zene ajándéka* egy másik, *Trencsényi László* által írt – rövid, de a könyv „üzenetének” lényegét megfogalmazó – recenziója (*Trencsényi, 2015*), ahol az alábbiak olvashatók a radikális esztétikáról, *Antal-Lundström* könyve kapcsán: „A szerző tapasztalatrendszerében, gazdag olvasottságában az *Isobel Armstrong* nevű szerző »radikális esztétikája« áll a centrális helyen. Mit rejt e kifejezés? A »magas kultúra« mellett a többkánonúságnak, mint realitásnak elfogadását, egyúttal a művészethez vezető úton az esztétikai *aktivitások* kulcsszerepét. (Jelzem: a könyv írásával éppen egyidőben létrehozott ALEA hitvallásának is kulcsfogalmi ezek!)”.

Antal-Lundström következő, szintén a *Parlandó*ban, 2014-ben közölt írása már címében hozzáteszi a „legyen a zene mindenkié” általánosan ismertté vált gondolatához a kellő kiegészítést: „de hogyan tehetjük azzá?” (*Antal-Lundström, 2014*). Itt kap kiemelt szerepet az életfontosságú kommunikáció, s ennek az állításnak a megerős-

5. Az értekezés opponensi véleményeinek szövege az eljárás jegyzőkönyvének része volt, de a bírálatok természetesen a doktori dolgozat írójának is birtokában vannak, az értekezéshez csatolva, attól azonban független oldalszámzással.

sítésére közöl a szerző jelentős terjedelmű szemelvényt *A zene ajándéka* ötödik fejezetéből, amely a zenei nyelv kialakításának folyamatáról és e folyamat pedagógiai vezetéséről, a zenei-esztétikai fejlődésről, illetve a zene esztétikai szintű megértéséről szól.

A könyv legfőbb mondanivalója – melyet a szerzőnek az ELTE BTK Zenei Tanszékén megfogalmazott gondolatok is megerősítenek – annak elérése, hogy a zenei nevelés a pedagógiai rendszer katalizátora lehessen. Ehhez azonban szükségesnek tűnik a *Kodály* által felvázolt modell aktualizálása és helyenkénti újragondolása (hiszen *Kodály* zenei nevelési rendszere napjainkban is működik, mindössze tartalmi kiegészítések kellenének a jobb hatásfok és a tudatosság eléréséhez). Ennek érdekében kell kijelölni a feladatokat a tanárképzés tartalmi gazdagítására és a jó gyakorlatok terjesztésére – például szakmai konferenciák, kiadványok útján –, s ezeket kell bevonni a zenetanárok képzésébe is. Emellett olyan zenepedagógiai kutatási módszereket szükséges kialakítani, amelyek segíthetik a hallgatókat abban, hogy szakmai érvekkel tudjanak reflektálni a pedagógiai munkáról.

Végül megemlítendő, hogy a kötet céljainak teljes megértését és a benne foglalt pedagógiai koncepció gyakorlati alkalmazását – elsősorban dramatizálás és párbeszéd játékok, helyzet-improvizációk, hangutánzó játékok révén – a szerző *Látható hangok* elnevezésű projektje is segíti (*Antal-Lundström*, 2015). Ez a zenepedagógiai program egyaránt a hangot tekinti a nyelvi és a zenei kommunikáció – valamint a személyiség- és intelligencia-fejlesztés – alapjának, egyfajta kulcsnak a világ kinyitásához.

Rövid, szubjektív összegzés a párhuzamosokról

Közös célunk, a zenei nevelés jobbá tétele érdekében ki így, ki úgy munkálkodik. Az ismertető, jó tanuló módjára, illendően beszámolhat a munkálkodók eredményeiről, de néha beleélheti magát a híressé vált rossz tanuló szerepkörébe is, aki „...egy pillanatra világosan látja a végtelent, amelyről e percben jelentette ki a felelő, hogy ott a párhuzamos vonalak találkoznak. Látja a végtelent... nagy, kék valami... oldalt egy kis házikó is van, amire fölül fel van írva: »Bejárát a negyedik végtelenbe.« A házban fogások vannak, ahol a párhuzamos vonalak leteszik a kalapjukat, aztán átmennek a szobába, leülnek a padba, és örömmel üdvözlik egymást...” (*Karinthy*, 1916. 11.). Reménykedem Karinthy elképzelésének igazában, de szeretnék nála is optimistább lenni: a zenei nevelés jobbítását szolgáló párhuzamos törekvések hátha valamivel a végtelen előtt is találkozhatnak, nemcsak a rossz tanuló fantáziájában, hanem a kezdeményezők kreatív elképzeléseinek összehangolásakor is.

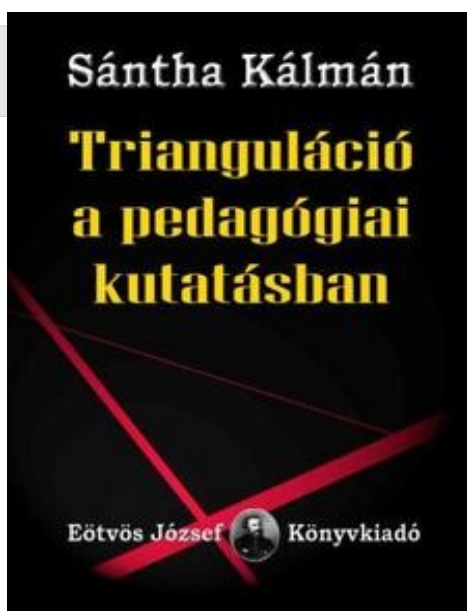
Szakirodalom

1. Antal-Lundström Ilona ([Benkéné Antal Ilona] 1987): *A rendszerszemléletű zeneoktatás és fejlesztésének lehetőségei*. Doktori értekezés (kézirat). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék, Budapest. [A kézirat tartalmazza az értekezés opponensi véleményeit is.]
2. Antal-Lundström Ilona (2011): *A zene ajándéka*. (Az 1996-os svéd kiadás magyar nyelvű, átdolgozott változata.), IE Vismusik HB, Ballingslöv.
3. Antal-Lundström Ilona (2011a): *A zene ajándéka. Parlando*. 3. URL: <http://www.parlando.hu/2011/2011-3/Zene-netre.htm> Utolsó letöltés: 2016. március 5.
4. Antal-Lundström Ilona (2013): *Kodály pedagógiai elvei a modern esztétikai filozófia tükrében Parlando* 2011/3. URL: <http://www.parlando.hu/2013/2013-6/2013-6-02-Antal-Kodaly.htm> Utolsó letöltés: 2016. március 5.
5. Antal-Lundström Ilona (2014): *A zene mindenkié, de hogyan tehetjük azzá? Parlando*. 6. URL: <http://www.parlando.hu/2014/2014-6/Antal-Lundstrom.pdf> Utolsó letöltés: 2016. március 5.
6. Antal-Lundström Ilona (2015): *A Látható hangok program rövid bemutatása. Új pedagógiai szemle*. 5–6.

- 99–102. URL: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2015_5_6_0.pdf Utolsó letöltés: 2016. március 5.
7. Bársony Péter (2010): *A Vészkorszak magyar muzsikusa áldozatai*. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest. Doktori disszertáció. URL: http://docs.lfze.hu/netfolder/public/PublicNet/Doktori%20dolgozatok/barsony_peter/disszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2016. március 5.
 8. Gyulai Elemér (1936): *A zene hatása*. Országos Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
 9. Gyulai Elemér (1940): A magyar munkásfajúság szórakozása. *Szociális szemle*. 2. 70–73. URL: http://mtdaportal.extra.hu/szocialis_szle/1_EVFOLYAM/SZSZ_1_02.pdf Utolsó letöltés: 2016. március 5.
 10. Gyulai Elemér (1940a): Gamma-Élet. *Szociális szemle*. 8. 327–328. URL: http://mtdaportal.extra.hu/szocialis_szle/1_EVFOLYAM/SZSZ_1_08.pdf Utolsó letöltés: 2016. március 5.
 11. Gyulai Elemér ([1942]): *A munkáspihenő kérdései. (A munkásakadémia könyvtára. Előadássorozat 3.)* Országos Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
 12. Gyulai Elemér (1942a): Író munkásleányok. *Szociális szemle*. 1–3., 48–53. URL: http://mtdaportal.extra.hu/szocialis_szle/3_EVFOLYAM/SZSZ_3_01_03.pdf Utolsó letöltés: 2016. március 5.
 13. Gyulai Elemér (1965): *A látható zene*. Zeneműkiadó, Budapest.
 14. Karinthy Frigyes (1916): A rossz tanuló felel. In: *Tanár úr kérem*. URL: <http://mek.oszk.hu/00700/00719/00719.pdf> Utolsó letöltés: 2016. március 5.
 15. K. Udvari Katalin (2015): *Művelődéstörténeti kincsestár. Válogatás dr. Maróti Gyula (1912–2004), a Kórusok Országos Tanácsa (KÓTA) alapító főtítkárának magándokumentum-gyűjteményéből*. Püski Kiadó, Budapest.
 16. Kocsis Mihály (1940): A munkáspihenő szervezésének kérdéséhez. *Szociális szemle*. 8. 328–329. URL: http://mtdaportal.extra.hu/szocialis_szle/1_EVFOLYAM/SZSZ_1_08.pdf Utolsó letöltés: 2016. március 5.
 17. Malina János (2008): Ki az áldozat? *Revizor*. 19. URL: <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/802/a-szamazott-zene/> Utolsó letöltés: 2016. március 5.
 18. Molnár Szabolcs (2008): Áldozatok, száműzöttek és... *Muzsika*, 2008. november. URL: http://www.muzsikalendarium.hu/muzsika/index.php?area=article&id_article=2819 Utolsó letöltés: 2016. március 5.
 19. Révész Géza (1946): *Einführung in die Musikpsychologie*. Alexander Francke Verlag, Bern.
 20. Trencsényi László (2011): Antal-Lundström Ilona: A zene ajándéka. *Parlando*. 3. URL: http://www.parlando.hu/2015/2015-4/Trencsenyi_Antal-Lundstrom.htm Utolsó letöltés: 2016. március 5.

Anything is not good enough

Galántai László*



Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

A kutatómódszertan igaz/hamis állítások ellenőrizhető előállításának módja a tudományban. Nem attól tudományos egy állítás, hogy mindig igaz (lesz), hanem attól, hogy az igaz/hamis binaritás felvetése az adott állítással kapcsolatban releváns. Popperianus módon fogalmazva: verifikálható vagy falszifikálható az állítás. Az ilyen természetű kijelentések előállításának módszertanai (algoritmusai) a kutatómódszertanok, amelyek szerepe a késő modern tudományosságban igencsak megnőtt. A pontosan definiált, a mintavételtől kezdve megfelelően végrehajtott kutatómódszertanok választják el a tudományos tudást a hiedelmektől, ezért olyan fontos szempont a módszertan helyessége a közlemények lektorálási folyamata során. A kutatómódszertan szolgáltat a kutató számára eszkö-

zöket a munkavégzéshez, a tudományos kommunikációhoz, amely továbbra is igyekszik megkülönböztetni magát az adattermeléstől. Érthető hát, ha mára a kutatómódszertan kutatása önmagában külön szakterületté növekedett a tudományon belül.

Ha a kvalitatív kutatómódszertanok tarka-barka barkácsolásnak tűnnek számunkra, az csak egyet jelenthet: nem ismerjük őket eléggé. Ezt a tévedést sokszor maga a szakirodalom is támogatja, például *Juliet Corbin* és *Anselm Strauss* nemrég magyarul is megjelent, a *Grounded Theory* bemutató nagyszerű könyve siet leszögezni, hogy „az elemzésnek nincs jó vagy rossz módja. Nincsenek kőbe vésett szabályok vagy eljárások sem. Az elemzés nagyrészt intuitív folyamat” (2015a. 115.). Ezt követően a könyv több száz oldalon tárgyalja, miként lehet egy GT-vizsgálatot *algoritmizáltan* végrehajtani. A kvalitatív kutatómódszertan tervezett, rendezett, sokszor iteratív, operacionalizált folyamat, amelyet strukturálatlan adaton (szöveg, kép, audió, videó) hajtunk végre, és amelynek eredményeképpen a tárgyról szóló jelentéseket kapunk. A kutatómódszertan-elméleti könyvek itt alapvetően fontosak. Ezek segítik a kvalitatív kutatások strukturáltságát és algoritmusait láthatóvá tenni, hiszen e nélkül a kvalitatív kutatómódszertan valamiféle művészi tevékenységnek tűnik, ami lehet nagyszerű, csak nem tudományos tevékenység, és ezért módszernek is felesleges nevezni.

Sántha Kálmán *Trianguláció a pedagógiai kutatásban* című könyve elsősorban a haladó, de legalábbis a kvalitatív kutatások világában valamennyire jártas kutatóknak, oktatóknak és a felsőbb kutatás-módszertani kurzusok hallgatóinak szóló kutatómódszertan-elméleti munka, amely tankönyvként is jól olvasható. A könyv alapproblémája a trianguláció a kvalitatív kutatások területén, ebből látszik, hogy eleve a sokszempontú, többlépcsős kutatások elméleti alapozásához készült, emellett tele van nagyon is gyakorlatias javaslatokkal, a térinformációk felhasználásától egészen a konkrét kutatószoftverek kezelésének mélységeiig.

A könyv állásfoglalása a kvalitatív kutatások kutatás-módszertani pozíciója tekintetében nyilvánvaló. A kvantitatív terminológiától eltérő, saját nevezéktannal rendelkező, külön kutatás-módszertani paradigmának tételezi,

* PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató, e-mail: galantailasz@gmail.com

és ezzel a hazai neveléstudományban pl. *Golnhofer Erzsébet* és *Szabolcs Éva* munkáiban jelenlévő irányhoz csatlakozik. Ez a paradigmátikus különállás a kvantitatív módszertanoktól ugyanakkor nem jelent rosszul értelmezett, esetleges személyességet és korlátlan szabadságot. A kötet rövid, de külön alfejezetet közöl Algoritmusok címmel (*Sántha*, 2015a. 16.), ami láthatóvá teszi, hogy a kvalitatív kutatásokban is egy eljárásrend működik, nem ad hoc ötletjegyzék, hanem kanonizált eljárásrendek eredményeként jönnek létre a kimeneti eredmények.

A trianguláció a kutatások számára többféle nézőpontot kínáló, a (kvalitatív) kutatás érvényességét növelő kutatás-módszertani eszköz, amely többlépcsős kutatások esetén a kutatási design megtervezésétől kezdve fontos szerephez jut. A kvalitatív kutatás eredménye mindig valamilyen jelentés. (Természetesen nem a jelentés szó 'riport' értelmében, hanem szemiotikai értelemben: a kutatás tárgyáról szóló jelentések kerülnek feltárára és értelmezésre.) A modernista-pozitivisták alapokon állók örök kritikája, hogy e jelentéseket a kvalitatív kutatók hozzák létre, és tőlük függetlenül nem is léteznének. A kvalitatív kutatás vélelmezett szubjektivitására a trianguláció az egyik lehetséges válasz, ugyanis éppen azáltal növelhető a kutatás validitása, hogy a triangulációt végző kutató több nézőpont integrálása nyomán alakítja ki munkájának eredményét: a kutatás tárgyára vonatkozó jelentéseket. Fontos jelezni, hogy a kvalitatív kutatások természetéből adódóan belső érvényességük és megbízhatóságuk növelhető jól, külső érvényességük nem, mert ehhez általában nem állnak rendelkezésre elégséges erőforrások. A kvalitatív kutatások külső érvényessége a triangulációval sem javítható, hiszen az a minta összeállításától, reprezentativitásától függ, ami a kvalitatív kutatások gyenge pontja. Ezt felesleges is rajtuk számon kérni, hiszen a kvalitatív kutatás funkciója éppen az, hogy társadalmi jelenségek idiografikus magyarázatát adja, és ennek ára sokszor a külső érvényesség gyengesége.

A trianguláció kapcsolatteremtés a kutatást befolyásoló tényezők között, és épp e tényezők szerint alakulnak ki a trianguláció lehetséges fajtái: elméleti, módszertani, személyi és adattrianguláció, amelyeket a könyv külön fejezetekben tárgyal. E négy tényező adja minden kutatás bemeneti „erőforrásait”, amelyek – a kutatói tevékenység természeténél fogva – meghatározzák a kutatás eredményét. A kutatás teoretikus részéhez olvasott elméleteink meghatározzák a kutatás során alkalmazott fogalmaink körét: egyáltalán nem mindegy, hogy egy társadalmi jelenséget valaki struktúr-funkcionalista nézőpontból vagy szimbolikus interakcióként értelmez. Az adatok típusa, a kutatást végző személye és az alkalmazott módszertanok kiválasztása mind-mind olyan tényező, amely az adott kutatást egy bizonyos irányba tereli. A kötet részletesen tárgyalja a trianguláció mind a négy típusát, és számot vet az együttes jelenlétük esetén megvalósuló szisztematikus perspektív vagy összetett trianguláció lehetőségével is. Az előbbi *Uwe Flick*, az utóbbi *Norman K. Denzin* terminológiája ugyanarra a jelenségre, a személyi, elméleti, módszertani és adattrianguláció együttes, egy kutatási projektben való megvalósítására.

Izgalmas kérdés a módszertani trianguláció és a kombinált paradigma viszonya. A módszertani trianguláció módszerek altípusainak (akkor módszeren belüli) vagy különböző módszereknek (ekkor módszerközi) összehasonlítható eredményeket adó alkalmazása azonos jelenség vizsgálatára. A módszeren belüli trianguláció tipikus példája a crisp set vagy fuzzy set kvalitatív komparatív analízis (QCA) alkalmazása azonos szövegmintán – a módszertan éppen *Sántha Kálmán* (2014 és 2015b) tanulmányai nyomán jelent meg a hazai neveléstudományban. De hozhatnánk példát az ismert kvantitatív módszertanok világából is: azonos megfigyelésekből képezhetünk csoportokat kétlépcsés és k-közepű klaszteranalízissel, amelyek eredményei jól összehasonlíthatóak lesznek, akkor is, ha az eredmények maguk teljesen eltérőek. A példát két szempontból is hoztuk. Az egyik, hogy láthatóvá váljék, a trianguláció problémája nem szorítkozik a kvalitatív kutatások területére. A másik, hogy a példán keresztül mutathassuk be, mennyire eltérő jelenség a módszertani trianguláció és a többféle módszertan alkalmazása. Pl. a klaszteranalízis és a regresszióelemzés együttes jelenléte nem módszertani trianguláció, ugyanis eredményeik nem összevethetőek: egy kutatási projekten belül, de egészen más jellemzőkről szóló állításokat

eredményeznek. Ezek a példák az adatelemzés módszertanaira vonatkoztak, de hozhatnánk példákat a módszeren belüli triangulációra az adatgyűjtés módszertanai közül is: kvalitatív példa a strukturálatlan interjú és a fókuszcsoportos interjú együttes alkalmazása, kvantitatív példa azonos jelenség eltérő skálákkal történő mérése. Itt egy másik probléma vált rögtön láthatóvá: a módszertanok széles világát nem csak a kvalitatív/kvantitatív szempont osztja nagy csoportokra, hanem az is, hogy adatok gyűjtésére vagy elemzésére alkalmazhatóak-e, amint ezt a könyv jelzi is (*Sántha*, 2015a. 19.). A módszertani trianguláció másik esete a módszerek közötti trianguláció, amely azonos jelenség vizsgálatára alkalmaz eltérő, de összehasonlítható eredményű módszertanokat. Erre példa a strukturálatlan interjú és a nyílt végű kérdéseket/metaforákat tartalmazó kérdőív alkalmazása azonos mintán, azonos témában. Ha nemcsak kvalitatív módszertanokat használunk, hanem a kutatáson belül kvalitatív és kvantitatív módszertanokat is alkalmazunk, akkor a kombinált paradigmához érkezünk. Ennek *Sántha* könyve többféle modelljét tárgyalja, itt most vázlatosan a párhuzamos és szekvenciális Creswell-modelleket ismertetjük. A párhuzamos tervezésű kombinált paradigma azonosnak tekinthető a módszerek közötti triangulációval (*Sántha*, 2015a. 61.), csak más nézőpontból fogalmazza meg a jelenséget.

De más a helyzet a szekvenciális tervezésű kombinált paradigmával, amely kvalitatív és kvantitatív módszertanok lineáris, sorba rendezett, nem felcserélhető rendje. A szekvenciálisan tervezett kombinált paradigmájú kutatás esetén a módszertanok lépéseinek végrehajtása kötött sorrendű, még hozzá olyan mértékben, hogy az első módszertan kimeneti eredményei a második módszertan bemeneti eredményeül szolgálnak. A példák ezt rögtön egyértelművé teszik. A szekvenciális, értelmező módszertan esetén azért vesz fel a kutató kérdőíveket, hogy az érdekes, fontos esetekkel kvalitatív interjúkat és mélyelemzéseket készíthessen: itt a kérdőív az interjú előszó-bája, a releváns adatközlők megtalálását szolgálja egy alapvetően kvalitatív kutatásban. Fordított eset a szekvenciális, feltáró kutatás, amelynek első lépései a kismintán felvett kvalitatív interjúk, de csak azért, hogy egy nagyobb mintán végrehajtott kérdőívhez a kutató a releváns kérdéseket fogalmazhassa meg az interjú után összeállított survey-ben. Itt az interjú a kérdőív belső érvényességét hivatott növelni. Ebben az esetben a kutatómódszertanok nem a nézőpontok sokaságának jelenlétét szolgálják, más a funkciójuk: a soron következő kutatómódszertan tudományos megalapozását segítik. A kombinált paradigma szekvenciális változatának eredménye mindig egy modell, amely a kutatás módszertani (nem a teljes!) designját adja meg az alkalmazni tervezett módszertanok kötött sorrendjében. Az olvasó a Creswell-modell mellett más, a neveléstudományi kutatások szempontjából releváns modelleket is talál *Sántha Kálmán* könyvében. Ezt a modellt nem véletlenül emeltük ki, ugyanis évtizedek óta jelen van a magyar társadalomkutatásban. „[...] 151 kitöltött és értékelhető kérdőívet kaptunk vissza. Ezeknek az adatait számítógépen dolgoztuk fel. A 151 válaszadó közül életút-típusok alapján választottunk ki 20 kollégistát, akiket személyesen is felkerestünk, és akikkel részletes életút-interjút készítettünk.” Az idézet *Liskó Ilona* (1989. 5.) *Lépéshátrányban* című könyvéből származik, és egy szekvenciális, értelmező kutatás leírását tartalmazza, csak nem nevezte még így senki. De ne essünk abba a hibába, hogy csak új nevezéktant látunk a kombinált paradigma típusait leíró Creswell-modellekben! A modellek jelentősége éppen az, hogy a személyes kvalitásokat igénylő eseti alkalmazások helyébe a szisztematikus tervezést állítja. A Creswell-modell magyar nyelvű bemutatásának kutatás-módszertani és egyetempedagógiai jelentősége ezért aligha elhanyagolható.

A kombinált paradigma és a módszertani trianguláció különbsége összefoglalóan tehát az, hogy a kombinált paradigma minden esetben kvalitatív és kvantitatív módszertanok együttes alkalmazását feltételezi egy kutatási projekten belül párhuzamosan vagy sorba rendezve. A módszertani trianguláció (akár módszeren belüli, akár módszereközi) összehasonlítható eredményű módszertanok tetszőleges sorrendű alkalmazása, amelynek során ugyanarról a jelenségről szerzünk információt több módon. A módszeren belüli triangulációnak számos példája

van az adatgyűjtés és –elemzés területén is, a módszerközi trianguláció tipikus terepe viszont az adatok létrehozása, hiszen a különböző elemző módszertanok eredményei ritkán összevethetőek, mert eleve más kérdésekre keresik a választ.

Sántha (2015a. 51.) idéz egy kutatást, amely szerint 21 kutató 19 különféle definíciót adott a kombinált paradigmára, és ez két szempontból is érdekes. Egyrészt láthatóvá teszi a kutatómódszertanok kutatómódszertanokkal való kutatásának nehézségeit, de mellette valami komolyabbat is. A kutatómódszertan pragmatikus jelenség, amely a kutatói praxisban nyeri el értelmét (jelentését). A kutatások, bár algoritmusok szervezik őket, mégis sokfélék. A kutatók aszerint értik meg és definiálják munkaeszközeiket, a módszertanokat, ahogyan számukra a saját kutatói gyakorlatukban az értelmezhetővé válik. Másképpen fogalmazva a kutatómódszertan-elmélet olyan terület, amelynek nagyon élénk a praxissal való kapcsolata.

A könyv érnyeiből és fontosságából nem von le, de néhány bosszantó apróság terheli a szövegét. A szekvenciális, feltáró típusú kombinált paradigma *Janice M. Morse* által javasolt „kódolása” hibásan szerepel a könyvben: kval+KVANT helyett helyesen kval→KVANT lenne (*Sántha*, 2015a. 59.) egy interjúzást követő kérdőívzés *Morse*-kódja, ahol a kérdőív a domináns adatgyűjtő módszertan. A recenzens álláspontja szerint következetlenség az értelmező szekvenciális tervezést kvantitatív, míg a felderítő szekvenciális tervezést kvalitatív beállítottságú kutatóknak ajánlani (*Sántha*, 2015a. 64.), hiszen, ha – a módszertani többnyelvűség idején van még ennek értelme – ez éppen fordítva tűnik logikusnak. Végül még egy észrevétel: a szerző ismertet egy nagyon izgalmas kutatást a felsőoktatás módszertani kultúrájáról (*Sántha*, 2015a. 113–116.), de nem derül ki, hogy itt az egyetempedagógia módszertanai adták-e a kutatás tárgyát (véltetőleg igen), vagy a kutatómódszertanokra utal itt a „módszertan” kifejezés. A neveléstudományi szaknyelvben már kevésbé látható, hogy a pedagógiában a módszertan nem csak a kutatómódszertanokra, hanem a tantárgy-pedagógiákra és a didaktikára is utalt.

A kötetet olvasva láthatóvá válik a kvalitatív kutatómódszertanok széles és színes (de nem fogyasztói vagy felszínes!) világa iránt bizalmatlan kutatók számára is, hogy a kvalitatív kutatás valójában tervezhető és operatív folyamatok összessége. A kvalitatív kutatómódszertanok világában nincs *anything goes*. A kvalitatív kutatás nem megkerülhető és szigorúan a tudományos elvárásokon belül maradó válasz a humánvalóság bizonyos sajátosságaira. E zavaró sajátosságok egyike, hogy nem mérhető minden társadalmi jelenség, de mégis, a valóságunk nem mérhető jelenségeiről is szükségünk van érvényes és megbízható tudományos állításokra. A másik, talán ennél is fontosabb jelenség, a jelentésképzés szükségessége, amelyet a kvalitatív kutatómódszertanok rendszere támogat. A világunkról, a társadalmunkról, a közösségeinkről, szervezeteinkről, egymásról, tárgyainkról, önmagunkról folyamatosan jelentéseket konstruálunk, amelyeket elbeszélésekbe (narratívákba, diskurzusokba) rendezünk. Éppen ezeket kutatja mindenki, aki kvalitatív módszertanokat alkalmaz, és akiknek e kötetet ajánljuk. *Sántha Kálmán* könyve hatékony segítséget nyújt nagyobb volumenű, többlépcsős, az interdiszciplinaritás és a multidimenzionalitás igényével fellépő társadalomtudományi, neveléstudományi kutatások megtervezéséhez, a kutatási design előzetes felépítéséhez.

Szakirodalom

1. Corbin, J. és Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai*. L'Harmattan–Simmelweis Egyetem EKK MHI–SAGE Publications, Budapest.
2. Liskó Ilona (1989): *Lépéshátrányban*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
3. Sántha Kálmán (2014): Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra*. 6. 3–16.
4. Sántha Kálmán (2015a): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
5. Sántha Kálmán (2015b): Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térbrázolásban. *Iskolakultúra*. 3. 3–14.

Szerzőink

Kárpáti Andrea

az ELTE Természettudományi Kara Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiapedagógiai Központjának vezetője, egyetemi tanár, az MTA doktora, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság tagja, az UNESCO-affiliált nemzetközi művészetpedagógiai szervezet, az International Society for Education through Art korábbi alelnöke, Fulbright kutatói ösztöndíjas. Kutatási területei: a vizuális képességek fejlődésének vizsgálata hagyományos és digitális médiumokban (gyermekrajz, az ifjúsági szubkultúrák képi nyelve), értékelés, vizsgáztatás, kompetencia alapú képességmérés, a vizuális tehetség felismerése és gondozása.

Pataky Gabriella

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán, a Vizuális Nevelési Tanszék adjunktusa, óraadó a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen. Tanulmányait is itt fejezte be, majd az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának Neveléstudományi Kutatások alprogramjában, az „A tárgykészítés-tárgytervezés a 6-12 éves gyerekek vizuális nevelésében” című disszertációjával szerzett PhD fokozatot. Az ENVIL nemzetközi kutató csoport egyik alapítója és vezetőségi tagja. Főbb kutatási területei: vizuális nevelés, vizuális kultúra, vizuális műveltség, alternatív nevelési modellek, multikulturális nevelés és művészeti kompetencia, alkotás 3D-ben, plasztikai képességek fejlődése kisgyermek korban.

Rita L. Irwin

a vizuális nevelés és a tanterv tervezés professzora a kanadai British Columbia Állam Egyetemének Pedagógiai Karán (Faculty of Education, The University of British Columbia). Az InSEA (International Society for Education through Art, a Vizuális Nevelés Nemzetközi Szövetsége) és a CSEA (a Vizuális Nevelés Kanadai Szövetsége, Canadian Society for Education through Art) volt elnöke, az International Journal of Education through Art folyóirat leendő főszerkesztője (2017-2020). Fő kutatási területe a gyakorlat alapú kutatás (practice based research), a részvételen és közösségi bevonódáson alapuló kutatás (participatory and community engaged research), és az artográfia (a/r/tography) amelyet szociokulturális kérdések, a tanárképzés, a felfedezéses tanulás és a kortárs képzőművészet kontextusában végez. Rita Irwin művész, kutató és tanár, aki mélyen elkötelezett a vizuális művészetek és a nevelés iránt.

Mira Kallio-Tavin

a finnországi Aalto Egyetem Művészeti, Formatervezési és Építészeti Kara (ARTS) Vizuális Nevelési Tanszékének a nemzetközi vizuális neveléssel foglalkozó egyetemi docense (Aalto University, School of Arts, Design and Architecture (ARTS), Department of Art). Rajztanárként dolgozott a komprehenzív iskolákban, a középiskolában és a felsőoktatásban is. Jelenleg a vizuális nevelés nemzetközi irányzatait vezeti be és alkalmazza a finn vizuális nevelésben. Mira Kallio-Tavin művészetalapú kutatás számára társadalmi elkötelezettségű módszereket dolgozott ki, amelyek a társadalmi dialógus, a közösségi problémák, az etika és a nevelésfilozófia kérdéseit is érintik. Kutatási területei: a kulturális diverzitás, a társadalmi igazságosság, a fogyatékkal élők oktatása, és az oktatás és játék összefüggései. A Finn InSEA (International Society for Education through Art) Bizottság elnöke, és ő vezeti az Észak-európai Vizuális Tanulmányok és Nevelés (Nordic Visual studies and Art education, NoVA) című mesterszakos képzési programot.

Kevin Tavin

a finnországi Aalto Egyetem Művészeti, Formatervezési és Építészeti Kara (ARTS) Vizuális Nevelési Tanszékének tanszékvezetője, a nemzetközi művészetpedagógia professzora. Alap- és középfokú diplomáját és PhD fokozatát is a vizuális nevelés területén szerezte, a köz- és felsőoktatás minden szintjén tanít rajtot 1990 óta. Fő kutatási területei: vizuális kultúra, kritikai pedagógia, kulturális tanulmányok, az észak-európai népek vizuális nevelése, pszichoanalízis és a képi kifejezés,

amelyekről számos tanulmányt és könyvet jelentetett meg. Az „Áll(junk) ki a változásért: Művészetpedagógusok mondanivalója” (Stand(ing) up, for a Change: Voices of arts educators) című tanulmánykötet társ-szerkesztője, az InSEA (International Society for Education through Art) Világtanácsának Észak-Amerikát képviselő tagja.

Janurik Márta

1984-ben diplomázott a budapesti Liszt Ferenc Zeneakadémia hegedűszakán *Pallagi János* és *Rásonyi Leila* növendékeként. 1982-től a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának (illetve jogelődjének) oktatója, főiskolai docens. 2010-ben PhD fokozatot szerzett neveléstudományból. Kutatási területe a zenei képességek fejlődése, a zenei képességek és más kognitív területek kapcsolata, valamint a zenetanulás motivációja.

Józsa Krisztián

a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense. A József Attila Tudományegyetemen matematika és fizika szakon diplomázott 1996-ban, ezt követően 2000-ben pedagógiai értékelési szakértő végzettséget szerzett a Szegedi Tudományegyetemen. PhD értekezését 2003-ban védte meg, 2013-ban habilitált. 2004–2007, majd 2015–2018 között Bolyai Kutatási Ösztöndíjas. 1997-ben Pro Scientia Aranyéremben, 2008-ban Akadémiai Ifjúsági Díjban részesült. 2011-ben vendégkutató a Colorado State University-n. 2012-ben elnyerte a Fulbright professzori ösztöndíjat. Fontosabb kutatási területei: tanulási motiváció, olvasás-szövegértés, az óvodás- és kisiskoláskori fejlesztés lehetőségei, tanulásban akadályozottság.

Varga Aranka

a PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének adjunktusa, a PTE Pedagógusjelöltek Szakkollégiumának vezetője. Mesterfokozatú diplomáját a PTE-n, PhD fokozatát neveléstudományból szerezte. Kutatási területei a gyermekvédelem és iskolázottság összefüggése, a hátrányos helyzetű, illetve cigány/roma tanulók oktatása, valamint az inkluzív pedagógia elmélete és gyakorlata. A felsorolt területeken széleskörű gyakorlati tapasztalattal rendelkezik, illetve kutatásokat vezet és folyamatosan publikál.

Bodnár Gábor

egyetemi docens, az ELTE BTK Zenei Tanszékének vezetője, 2005-ben szerezte meg doktori fokozatát. Zeneelmélet-oktatói munkája mellett rendszeresen tesz közzé publikációkat és tart előadásokat külföldi, illetve hazai konferenciákon, tanácskozási munkacsoportok, könyvszakértői, közoktatási és európai uniós pályázati szakértői tevékenységet folytat, valamint hangversenyeken, CD-felvételeken is közreműködik. Jelenleg a Magyar Rektori Konferencia Művészetközvetítő Bizottságának elnöke, a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület elnökségi tagja és a Parlando zenepedagógiai folyóirat tanácsadó testületének tagja.

Galántai László

a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatója. Kutatási területe a felsőoktatási inklúzió szinkrón és diakrón megközelítésben, az oktatás és a gazdaság kapcsolata, valamint ehhez kötődően a neveléstudomány tágabb, elméleti és interdiszciplináris megközelítésű kérdései. A PTE BTK pedagógiai képzési programjaiban tartott neveléstudományi és oktatás-gazdaságtani kurzusokat.

Authors

Andrea KÁRPÁTI

is Professor and UNESCO Chairholder at ELTE University, Faculty of Science, and Centre for Science Communication and UNESCO Chair for ICT in Education. She is Doctor of the Hungarian Academy of Science and member of its Commission for Educational Research. She is a Fulbright alumna, past Vice President of the UNESCO-affiliated International Society for Education through Art. Her research areas include the development of visual skills and abilities in traditional and digital media, child art and visual culture of youth, assessment and competence-based testing of visual skills and abilities, detection and development of visual talent. She is a founding member of the European Network for Visual Literacy (ENViL), an international research consortium.

Pataky GABRIELLA

is holder of a degree from the Moholy-Nagy University of Arts and Design as a teacher with a textile specialization in Visual Arts and Design, and a Ph.D. Degree from ELTE University, Graduate School in Educational Research with the dissertation entitled "Object making and design in the visual education of children aged 6-12 in the light of a diagnostic survey". Senior Assistant Professor at Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education, Department of Visual Education and at Moholy-Nagy University of Arts and Design in Budapest. Her main research fields are visual culture, visual literacy, alternative methods and contemporary art in visual education, multicultural education, development of plastic skills. Member of InSEA (International Society for Education through Art) and one of the founders and board members of the European Network for Visual Literacy (ENViL), an international research consortium.

Rita L. IRWIN

is Professor of Art Education and Curriculum Studies, Faculty of Education, The University of British Columbia, Vancouver, Canada. She is Past President of UNESCO-affiliated InSEA (International Society for Education through Art), CSEA (Canadian Society for Education through Art) and Incoming Principal Editor of the International Journal of Education through Art (2017-2020). Her major research interests include practice based research, participatory and community engaged research, and a/r/tography set within questions related to sociocultural issues, teacher education, inquiry based learning, and contemporary art. Rita is an artist, researcher, and teacher deeply committed to the arts and education.

Mira KALLIO-TAVIN

works as a senior university lecturer of international art education at Aalto University. She has worked as an art educator in comprehensive schools, upper secondary, and higher education. In her current position she has introduced and employed international approaches to Finnish art education. Kallio-Tavin has developed arts-based research methodology within social context and in relation to the questions of dialogue, community, ethics and philosophy of education. Her research area focuses on questions of diversity, social justice, embodiment and disability studies, and on the relationship of education and gaming. She is the chair of the Finnish InSEA (International Society for Education through Art), and chair of the consortium and program head of the international Master's degree program Nordic Visual studies and Art education, NoVA.

Kevin TAVIN

is Professor of International Art Education, and Head of the Department of Art at Aalto University, Helsinki, Finland. Tavin holds a BFA, MEd and PhD in art education. He has taught art education at all levels since 1990. His research focuses on visual culture, critical pedagogy, cultural studies, Nordic art education, and psychoanalytic theory, and has been published in international art and education journals and books. He is co-editor of the book, *Stand(ing) up, for a Change: Voices of arts educators*, and was World Council Regional Representative for

North America for the International Society for Education through Art.

Márta JANURIK

received her diploma in violin from Liszt Ferenc Music Academy of Budapest in 1984 as a student of *János Pállagi* and *Leila Rásonyi*. Since 1982 she has been teaching at the Faculty of Music at the University of Szeged (and its predecessor in title). She received her Ph.D. from educational science in 2010. Her field of research is development of musical abilities, the relationship of musical and cognitive abilities, as well as motivation for music learning.

Krisztián JÓZSA

is Associate Professor at the Institute of Education at the University of Szeged, Hungary. He earned his MS in 1996 as a teacher of mathematics and physics. He qualified as an expert in educational assessment (MA) in 2000, received a PhD in 2003, and the Habilitation in 2013. From 2004-2007 and 2015-2018 he is a grantee of the Bolyai János Post-Doctoral Fellowship of the Hungarian Academy of Sciences. In 2011, he was a visiting researcher at Colorado State University; in 2012-2013 he was a Fulbright research scholar. He received Pro Scientia Gold Medal in 1997 and the Young Researcher Award from the Hungarian Academy of Sciences in 2008. His major fields of research include mastery motivation, reading comprehension, pre-school and elementary school skill development and improvement programs.

Aranka VARGA

is Assistant Professor at the Department of Romology and Sociology of Education (University of Pécs, Hungary), and also the executive of the Student College for Teacher Candidates. She obtained a Master's degree and defended her Thesis (PhD) in the field of education sciences. Her main research fields are the relationship between education and child protection, the education of disadvantaged and Roma learners, and the theory and practice of inclusion. She has a wide range of practical experiences, leads researches, writes articles in the areas listed above.

Gábor BODNÁR

is Associate Professor and Head of the Music Department of Eötvös Loránd University (ELTE) Faculty of Humanities. He earned his doctoral degree in 2005. Besides his activity as a Professor of music theory he authors publications and gives lectures at conferences regularly. He is an expert on education, school-books, and European Union scholarships, and a performer of concerts and CD-recordings as well. Currently he is the president of the Committee on Art Mediation at the Hungarian Rector's Conference, member of the presidency in Psalmus Humanus Association for Arts Education, and also a member of the advisory board of Parlando music pedagogy review.

László GALÁNTAI

is a PhD student of the „Education and Society” Graduate School of Education at the University of Pécs. His general areas of research interest include historical and recent aspects of inclusion in higher education and economics of education. He has taught courses on economics of education and educational theory at the University of Pécs.

English abstracts

Andrea KÁRPÁTI and Gabriella PATAKY: The European Framework of Reference for Visual Literacy

The European Network for Visual Literacy (ENVIL), a European network of art educators, curriculum developers, researchers and teacher trainers for the school subjects related to Visual Literacy, was set up in 2010 and now includes more than 50 representatives from eleven European countries. Based on the concept of the Common European Framework of Reference for Languages, in 2015, the network developed the Common European Framework of Reference for Visual Literacy (CEFR-VL). The framework comprises competences, attitudes and situations where they can be observed, developed, and documented. Activities are grouped in responsive and creative components, like the Hungarian Visual Skills Framework developed in 2009-2011. Novel elements of the framework is the emphasis on affective components like intercultural consciousness, self-awareness, responsible citizenship and capacity to act. Competences are embedded in reflective activities in this flexible system, where experimentation, envisioning and empathy is appreciated. This paper discusses the precedents of the framework, its constituents and structure, outlines the main contents of the CEFR-VL and shows how it can be employed in the praxis of art education for policy makers, curriculum designers, teachers and trainers and authors of textbooks.

Keywords: visual arts education, framework of visual competences, educational assessment

Rita IRWIN: Becoming A/r/tography

This article explores moments of becoming a/r/tography. A/r/tography is a research methodology, a creative practice, and a performative pedagogy that lives in the rhizomatic practices of the in-between. Resisting the tendency for endless critique of past experience and bodies of knowledge, a/r/tography is concerned with the creative invention of concepts and mapping the intensities experienced in relational, rhizomatic, yet, singular events. Considering several recent research projects, this article explores what it means to be becoming a/r/tography. Rather than asking what an art education practice means, the question becomes what does this art education practice set in motion do? There can be no being a/r/tography without the processes of becoming a/r/tography.

Keywords: art and design education, arts based research, A/r/tography

Mira KALLIO-TAVIN: Perceptions of the Changes in the Finnish Art Education Curriculum

In this article, I discuss the need for curriculum changes in Finnish art education and how the new national curriculum for visual art education has tried to respond to contemporary artistic, social, cultural, and educational conditions. I describe the major changes in the Finnish National Core curriculum for art education in the future, and contemplate the possibilities of the boundary breaking phenomenon-based learning for the long-term plans in the future and beyond. The need for a shift in art education evolves from social changes and reflects contemporary art and cultural practices. I describe how the change from a mono-cultural society to a relatively multicultural society has been slower in Finland than in many other European countries, and how celebrated

notions of Nordic democracy and equality are not as untainted by colonial legacies as is often assumed. I continue to discuss how increasing cultural diversity requires action from art educators.

Keywords: art and design education, curriculum design, phenomenon-based learning

Kevin TAVIN: Teaching Visual Culture (And Then Doubting It)

Teaching visual culture is driven in large part by what could be best described as a will to see. This can be understood in part as a supposed natural desire to see; to see things in particular ways, and to know things through specific practices of looking. The will to see is inherently self-justifying and tied tightly to the presupposition that the more we see, the more knowledge we gain. But what happens when students don't see? In this article, the promise of visual culture studies is advanced and at the same time made problematic through doubt. Using concepts from psychoanalytic theory, an argument is made that teaching visual culture is stained by the unconscious, engaging the unknown, unfixed, anxious, uncertain, and absent subject.

Keywords: art and design education, psychoanalytic theory, visual culture

Márta JANURIK and Krisztián JÓZSA: Relationships between pre-school musical abilities and DIFER skills

Relationships between pre-school musical abilities and DIFER skills The paper explores relationships between musical abilities and basic skills necessary for successful school-based learning. Participants of the study were 198 children from the second year (ages 4-5) and 146 from the third year (ages 5-6) of kindergarten. For the exploration of musical abilities a test was developed that focuses on musical abilities comprising the components of music listening. The explicit and the implicit level of musical abilities were investigated separately. For the assessment of basic learning skills, the DIFER Program Package was used. Relationships with gender and family background were also analyzed. Results show that musical abilities are related to basic skills assessed by DIFER. In the second year of kindergarten all DIFER-skills correlate significantly with musical abilities on the explicit level, with rhythm-clapping after listening as well as with interval- and melody singing. In the third year of kindergarten, however, basic skills are related to the implicit level of musical abilities (discrimination after listening). The strongest correlation between DIFER-skills and musical abilities was found for rhythm perception. The largest explanatory strength of musical abilities – both in the second and third years – was exhibited by the composite index of DIFER skills. Only few gender differences were found in both musical abilities and DIFER-skills, but the relationship between musical abilities and basic learning skills are stronger for girls. Also, for children of lower-educated parents correlations between musical abilities and basic learning skills are stronger than for children whose parents have higher education. Our results suggest that targeted improvement of musical abilities during the kindergarten years might exert a positive transfer-effect on the development of basic learning skills. Music education can be an effective aid to learning, especially for children of lower-educated parents.

Keywords: musical abilities, DIFER-skills, pre-school

Aranka VARGA: Integration in the Hungarian Education System

The issue of integration in the education system is in close connection with the democratic principles of equal opportunities, the groups of learners starting their studies with disadvantages and insufficiencies, the professional-political movements mobilized in their interests, the methodical innovation based on the approach of in-

clusion, together with relevant scientific and practical experience. In the following study I will only touch upon the areas that surround the context of educational integration, whereas I intend to highlight in detail the experience of the Hungarian program that aims at enabling underprivileged children and learners to perform successfully in the education system. I would like to point out that there is a well-tested integrational model in public education that has been scrutinized by scientific research projects. By outlining these research results, we will be able to observe what kind of conclusions we may draw and what sort of opportunities we may expect in connection with the pedagogical practice of mutual inclusion implemented by educational integration. The experience will show the details of the practical implementation of the model, whereas the opportunities may open new horizons for the requirements in the focus of our present day educational policy. As a result, they may establish a complex and preventive system of measures in order to prevent early dropout and at the same time they may increase the number of resilient students and institutions.

Keywords: integration in the education system, inclusion, hungarian integrational model in public education, equality, equity