

ÚJ SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2014 / 1–2.

A finn közoktatásról

Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei

Oktatáseredményességi kutatásokról

Az egész napos iskoláról

„Találjuk fel a jövőt!”

Egy középiskolai ösztöndíjpályázatról

**MONORI
MUZSIKUSOK**

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



A képekről

TAKÁCS GÉZA

Ebben a lapszámban hegedülő gyerekek vannak mindenütt. Kik ők, hogyan termett egyszerre ennyi hegedűs a Tabánban? Antal-Lundström Ilona válaszol a naplójában a kérdésekre. A képekről szólva nekem tehát nem kell elmesélnem a Szimfónia Programot, melyet a venezuelai El Sistema világsikere inspirált: ha a szegény dél-amerikai gyerekeknek szociális és kulturális megváltás lehetett a közös hangszeres zene, hátha nálunk is működik.

Majd meglátjuk, illetve annyi máris látható, hogy aki hegedűt vesz a kezébe, azzal nagyjából olyasmi történik, mintha valakinek a nyakába gyöngysort akasztanak: szép lesz, megszépül, szépsége ragyogni kezd. Valahogy a gyermek és a hegedű nagyon illenek egymáshoz, hát a cigány gyerekek és a hegedű talán mégannyira. Ez akkor is így lehet, ezt

akkor is tudhatják, érezhetik ők maguk is, ha már egyetlen helyi cigányzenész sem állhatott be közéjük. Pedig nem is kevesen voltak valaha. Persze, itt nem a cigányzenész hagyomány újjálesztéséről van szó, de azért furcsa, szívszorító, hogy mennyire nem.

Tehát a hegedű jól mutat egy gyermek vállához illesztve, és magát a gyermeket is megváltoztatja, de persze nem mindegy, hogy egy-két fényképfelvétel erejéig tart-e ez a metamorfózis, vagy éppen magával ragadja az egész Tabánt, szülőstül, gyerekestül.

Sok fénykép készült, sok film (talán túl sok is), nem baj. Csak azt ne feledje senki, egyetlen pillanatra sem, hogy végül a felcsendülő dallam dönti majd el, valójában mit is láttunk.

(A fotókat Kugel György, helyi vállalkozó és a programban részt vevő felnőttek készítették.)

2014 / 1–2.

TARTALOM



A képekről
(TAKÁCS GÉZA)

LÁTÓSZÖG

- 5 PERJÉS ISTVÁN**
Gyakorlatiasság, kreativitás és józan ész. A finn oktatás paradoxonjai?

TANULMÁNYOK

- 15 FAZEKAS ÁGNES**
Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei
- 43 GYÖKÖS ELEONÓRA – SZEMERSZKI MARIANNA**
Hol tart ma az oktatásredményességi kutatás?

MŰHELY

- 65 SIKÓ-SCHNELLBACH DÓRA – KÖPATAKINÉ Mészáros Mária – Mayer József – Varga Attila**
Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának részvételi alapú fejlesztése

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 89 FENYŐ D. GYÖRGY**
Tanügyigazgatás vagy osztályterem – Közoktatási helyzetkép, 2014. január

PEDAGÓGIAI JELENETEK

„Találjuk fel a jövőt!” Beszámoló a Középiszkolai Ösztöndíjpályázatról

- 98 KOSZTOLÁNYI TAMÁS**
A pályázatról
- 101 DÖMÖLKI BÁLINT**
Gondolatok zsűrizés közben
- 103 JAKAB GYÖRGY – MIHÁLYLOVICS BÉLA**
A diákpályázatok bemutatása
- 115 BOZSIK VIOLA**
Néhány szó az ünnepélyes díjátadóról

MONORI MUZSIKUSOK

- 117 ANTAL-LUNDSTRÖM ILONA**
Napló egy rendhagyó zenei tábor életéről
- 124 TÓTH TERÉZ**
A kis zenészek pesti bemutatkozásáról
- 125 BÁTKI MÁRTON**
A Szimfónia Program őszi-téli működéséről

KITEKINTÉS

- 126 BOGDÁN PÉTER**
Egy EU-s projekt a migráns romák segítésére (RÉDHNET)

SZEMLE

- 132 GOMBOS PÉTER**
Dobj el mindent... és olvas! (Díószegi Endre)
- 134 GÁBOR DÉNES**
Találjuk fel a jövőt! (Takács Dániel)

138 ABSTRACTS

NAPLÓ

- 140 TTT 2013-14 – PanoDráma (Bozsi Viola)**
A Dohány utcai sheriff – Füge-Kaposvári Egyetem (Erdei Erika, Takács Géza)
- 144 Szerkesztői jegyzet**
- B4 Fedor Ágnes: Andersen sellőjéhez**

UJ Pedagógiai Szemle

Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet folyóirata
Szakmai közreműködő:
Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR / elnök
GLOVICZKI ZOLTÁN | **HORVÁTH ZSUZSANNA** |
KÁLLAI MÁRIA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** | **NYÍRI KRISTÓF** | **TURI KATALIN** | **VASS VILMOS**

Főszerkesztő
TAKÁCS GÉZA

Szerkesztő
BOZSIK VIOLA

Olvasószerkesztők

DOBOS ZSUZSANNA | **GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES** | **JUHÁSZ ZSUZSANNA**

Lapterv
SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő
PATTANTYUS GERGELY

Megrendelés:
TAKÁCS BRIGITTA
Telefon: (06) 1 235-7220 E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség:
Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet,
Kiadói és Kommunikációs Központ
Igazgató: Pálfi Erika

1055 Budapest, Szalay u. 10-14. VI. em. 643.
Telefon: (06) 1 235-7256 E-mail: upsz@ofi.hu
Internet: ofi.hu/upsz

Felelős kiadó:
Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
főigazgatója: Kaposi József

Megjelenik kéthavonta
Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.
Hírlap Igazgatóság, Hírlap Értékesítési Osztály
Előfizethető a postahivatalokban illetve megrendelhető a szerkesztőség címén.
Előfizetési díj egy évre 3600 Ft, egy lapszám ára: 600 Ft.
Nyomdai előkészítés, nyomda: WOW Stúdió Kft.
(1138 Budapest, Népfürdő u. 3/B.)
Terjedelem: 9 ív
Készült: 500 példányban
ISSN 1215-1807 (nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

ANTAL-LUNDSTRÖM ILONAtudományos kutató, a zenepedagógia
professzora | Budapest**BÁTKI MÁRTON**programvezető | Magyar Máltai
Szeretetszolgálat | Monor**BOZSIK VIOLA**

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle | Budapest

DIÓSZEGI ENDREmagyar-történelem szakos tanár |
Ady Endre Gimnázium | Budapest**DÖMÖLKI BÁLINT**informatikus | a Neumann János Számító-
géptudományi Társaság tiszteletbeli elnöke**ERDEI ERIKA**történelemtanár | Közgazdasági
Politechnikum Alternatív Gimnázium
és Szakközépiskola | Budapest**GYÖKÖS ELEONÓRA**kutató-elemző | Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet, Kutatási, Elemzési
és Értékelési Központ | Budapest**JAKAB GYÖRGY**tudományos munkatárs | Oktatókutatató
és Fejlesztő Intézet, Tartalomfejlesztési
és Módszertani Központ | Budapest**KOSZTOLÁNYI TAMÁS**okl. gépész- és gazdasági mérnök,
a NOVOFER Alapítvány titkára**KÖPATAKINÉ MÉSÁROS MÁRIA**tudományos munkatárs | Oktatókutatató
és Fejlesztő Intézet, Tartalomfejlesztési
és Módszertani Központ | Budapest**VARGA ATTILA PHD**tudományos főmunkatárs | Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet,
Tartalomfejlesztési és Módszertani Központ | Budapest**MAYER JÓZSEF**tudományos munkatárs | Oktatókutatató
és Fejlesztő Intézet, Tartalomfejlesztési
és Módszertani Központ | Budapest**MIHÁLYLOVICS BÉLA**esélyegyenlőségi szakértő | Türr István
Képző és Kutató Intézet | nevelésszocio-
lógia szakos doktorandusz | Pécsi Tudo-
mányegyetem, Oktatás és Társadalom
Neveléstudományi Doktori Iskola**FAZEKAS ÁGNES**tudományos segédmunkatárs
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar | Budapest**DR. PERJÉS ISTVÁN**egyetemi tanár | Eötvös Loránd
Tudományegyetem Pedagógiai
és Pszichológiai Kar | Budapest**SCHNELLBACH-SIKÓ DÓRA**kutató-elemző | Oktatókutatató és Fejlesztő
Intézet, Tartalomfejlesztési
és Módszertani Központ | Budapest**SZEMERSZKI MARIANNA PHD**tudományos főmunkatárs | Oktatók-
utatató és Fejlesztő Intézet, Kutatási,
Elemzési és Értékelési Központ | Budapest**TAKÁCS DÁNIEL**szabadfoglalkozású diplomás történész,
filozófus**TAKÁCS GÉZA**tanár, főszerkesztő | Új Pedagógiai
Szemle | Budapest**TÓTH TERÉZ**

tanár | Budapest



PERJÉS ISTVÁN

**Gyakorlatiasság,
kreativitás és józan ész**

A finn oktatás paradoxonjai?

LÁTÓSZÖG

*„Egy relativistának szerintem az a célja, hogy megvédje az egyedeket, csoportokat,
kulturákat mindazok tetteitől, akik azt gondolják, hogy megtalálták az igazságot.”*

| PAUL FEYERABEND |

**„BEVEZETÉS:
IGEN, MEGTEHETJÜK”¹**

Tartozunk bár a csodavárók, vagy a csoda-
tevők mindig népes családjához, egyaránt
örülhetünk annak, hogy 2013-ban, a Nem-
zedékek Tudása Tankönyvkiadó magyar
nyelven is megjelentette *Pasi Sahlberg:
A finn példa. Mit tanulhat a világ a finn-
országi oktatási rendszer reformjából?* című
munkáját². A kötet világos okfejtéssel
és egyszerű szavakkal írja le a „finn csoda”
gyakorlatias kulisszatitkait. A kötet elő-
szavát és bevezető tanulmányát jegyzők
(*Pokorni Zoltán* és *Halász Gábor*), ha
finom műgonddal és tapintattal fogalmaz-
nak is, nem rejtik véka alá a véleményüket,
hogy a finnek által kitaposott „negyedik
út” csakis azoknak mutathat irányt, akik
ellent tudnak állni a másolás csábításá-
nak, s egyben képesek arra is, hogy a saját
újtjukat megtalálják.

„EZ NEM VOLT MINDIG ÍGY”

A szerző³ lényegi mondanivalóját már-már
zavarba ejtő előzékenységgel tíz pontba
sűrítve előlegezi, hogy aztán ezeken a pon-
tokon vezesse végig a finn példából tanulni
akaró olvasót. E tíz pont akár esszenciája is
lehetne a majd' 200 oldalas kitévő részletes
elemzésnek, így célszerű mindjárt ezek
áttekintésével elkezdni az „útkeresést”:

- „A finn oktatási rendszerben a fiatalok jól tanulnak, és kicsik a teljesítménykülönbségek – mindez ésszerű emberi hozzájárulással és költségekkel valósul meg.
- Ez nem volt mindig így.
- Finnországban a tanítás elismert hivatás, sok tanuló szeretne tanár lenni.
- Ennek köszönhetően feltehetően Finnország büszkélkedhet a legkompetitívabb, legversengőbb tanárképzési rendszerrel.

¹ A tanulmány alcímei a kötet 25., 30., 37., 39., 104. és 172. oldalának szövegrészeiből valók.

² Az írásban a könyvre vonatkozó hivatkozásokat csak az oldalszám megadásával jelöljük.

³ A szerzőről a kötet végén tudhatjuk meg, hogy a Helsinki Egyetem és az Oulu Egyetem docense, jelenleg a finn Oktatási és Kulturális Minisztérium által szervezett CIMO (Nemzetközi Mobilitási és Együttműködési Központ) ügyvezető igazgatója, korábban tanárként és tanácsadóként is dolgozott, az utóbbi évtizedekben a világban zajló oktatási reformokat kutatja.

- Következésképpen a finn tanárok jelentős mértékű autonómiával rendelkeznek hivatásuk gyakorlása során, és egész pályájukon végigkíséri őket a céltudatos szakmai továbbképzés.
- Azok, akik olyan szerencsések, hogy tanárok lehetnek, általában egész életükben tanárok is maradnak.
- 16 éves korukra (amikor elhagyják az iskolát) a tanulók csaknem fele vett részt valamilyen speciális oktatásban, kapott személyi segítséget, egyéni fejlesztést.
- Finnországban a tanárok kevesebbet tanítanak, és a diákok kevesebb időt töltenek tanulással mind az iskolában, mind azon kívül, mint kortársaik más országokban.
- A finn iskolákban nincs sztenderdizált felmérés, tesztfelkészítés és magánoktatás, mint az Egyesült Államokban és a világ más országaiban.
- Mindazok a tényezők, amelyek a finn siker mögött állnak, szembemennek azzal, ami jelenleg az Egyesült Államokban és a világ nagyobb részén zajlik, ahol a verseny, a felméréseken alapuló elszámoltatás, a sztenderdizálás és a privatizáció dominál.” (37. o.)

Az öt fejezetre tagolt kötet szerzői bevezetője további öt olyan irányjelző okot ajánl az olvasó figyelmébe, amelyek mindvégig emlékeztethetnek arra, hogy „... miért szerezhetnek érdekes és releváns ötleteket tőlünk azok a nemzetek, amelyek oktatási rendszerük fejlesztésének módjait keresik”. (30. o.)

Lássuk tehát ezen okokat. Az első: a finn oktatási rendszer az elmúlt harminc esztendőben jutott el a középszerűből egy sikeres oktatási rendszer modelljéhez. A második: ezt a modellt nem a piaci alapon irányított oktatáspolitikai alapján alakították ki, hanem egy olyan okta-

tásfilozófiára építettek, amelynek középpontjában a bizalom, a szakszerűség és a felelősség áll. A harmadik: a finn iskolákat azok a gyakorlatias döntések is segítették a sikerességben, amelyek a pozitív intézményi klímához is köthetők (nem úgy, mint más országokban, ahol az intézményi ethosz zavarai olyan krónikus oktatási problémákban mutatkoznak meg, mint például a középiskolákból kimaradók magas aránya, a tanárok korai lemorzsolódása, kiegészése, a speciális oktatás elégtelen volta). A negyedik: a finn iskolák érzékeny kapcsolatban állnak a közsféra más intézményi rendszereivel (egészségügy, foglalkoztatás, gazdaság, technológia stb.), így a tanítási-tanulási környezetben professzionális tanulási közösségként⁴ segíthetik, támogathatják a diákok tanulását, fejlődését. S végül az ötödik: a finn példa reményt adhat azoknak, akik hitüket veszítették a közoktatás megváltoztathatóságában, s egyben arra is emlékeztet, hogy egy kultúrájához hű, ugyanakkor más jó példákból tanulni képes oktatáspolitikai is lehet morális értelemben méltányos, társadalmi-gazdasági értelemben pedig sikeres.

„A KÖNYV FŐ ÜZENETE, HOGY VAN MÁS ÚT AZ OKTATÁSI RENDSZER FEJLESZTÉSÉRE”

A kötet adatokkal és tényekkel bőségesen alátámasztott öt fejezetében tehát öt jó okunk is lehet arra, hogy egy oktatási rendszer sikerét értelmezhessük. Alighanem azonban akkor járunk igazán jó úton, ha nem csupán okokként, hanem egyben a siker feltételeiként is mérlegre tesszük a szerző érveit. Amennyiben úgy tesszük fel a kérdést, hogy milyen peremfeltételei is

⁴ „PLC – professional learning communities: olyan oktatók, tanárok közössége, akik rendszeresen, szisztematikusan együttműködnek azért, hogy tanítási technikáikat, gyakorlatukat és a diákok tanulását fejlesszék.”

1. ÁBRA

Az oktatási rendszer fejlesztésének tényezői



lehetnek egy oktatási rendszer méltányos és sikeres fejlesztésének, akkor a szerző által kifejtett első négy feltételt nevezhetjük meg: (1) az esélyegyenlőségre alapozott oktatási modell felépítése; (2) a bizalomra épülő oktatásfilozófia elterjesztése; (3) a méltányosságon alapuló iskolai ethosz gyakorlatba való átültetése; valamint (4) a megoldásközpontú tanítási-tanulási gyakorlat kivitelezése. E négy feltétel együttes okozata adja meg tehát a választ a finn titok mibenlétének kérdésére (1. ábra).

A kötet ezen feltételek érzékeny exponálásával foglalkozó fejezeteit olvasva nem csupán abban a meggyőződésünkben erősödhetünk meg, hogy a negyedik utat járónak sem volt könnyű a dolguk, hanem abban is, hogy a reformok ezer szállal kötődnek a társadalmi élet más szerveződéseihez. Azok sikerei és kockázatai

egyrészt az oktatási rendszer reformjainak sorsára is kihatnak, másrészt viszont az oktatásügy társadalompedagógiai hatásai is átsugároznak a társadalom más rendszereibe. E kölcsönös érzékenység természetéről sok apró, de mégis megfontolásra alkalmas részletet tudhat meg az az olvasó, aki a siker miértjeire és hogyanjaira is kíváncsi. A következőkben arra teszünk kísérletet, hogy e páratlanul színes szövegből néhány olyan értelmezési mintázatot emeljek ki, amelyek a finn oktatási rendszer sikerét jelző négy ponthoz csatlakoznak.

Az esélyegyenlőségre alapozott oktatási modell felépítése. A finn oktatás legendává érett komprehenzív iskolájának modelljét (az úgynevezett *peruskoulu*-t) egyféle ösztársadalmi nyomás segítette életre kelteni. A régi oktatási rendszer alapfelvetése az volt, hogy nem képes mindenki

mindent megtanulni, tehát az iskoláztatás sem lehet képes a szociokulturális különbségek kiegyenlítésére. A háború utáni, válságokkal és felemelkedésekkel tarkított társadalmi-gazdasági élet azonban rácafolta erre a tézisre. „...A szülők a jobb élet, a felemelkedés biztosításának reményében több és teljesebb oktatást követeltek gyermekeik számára.” (49. o.) Az egyre erőteljesebb társadalmi nyomásnak is köszönhetően három egymást váltó bizottság is dolgozott azon, hogyan lehetne az oktatási rendszert egy olyan modell szerint megreformálni, amelyben az esélyegyenlőség elve a gyakorlatban is minél teljesebben érvényesülhet. Sokéves munka eredményeképp, 1985-ben jutottak el addig a pontig, hogy a kilencéves, helyi oktatási hatóságok által irányított iskolákban minden tanuló azonos tanterv alapján tanul, melyben a pályorientáció keretében a szisztematikus tanácsadás⁵ mellett a diákok két hetet töltenek el az általuk kiválasztott munkahelyen. Emellett az egyéni hiányosságokat korán azonosítják, és megfelelően kezelik. Ezen tényezők, illetve az iskolák egymást támogató hálózatának sikerét mutatja, hogy jelenleg a diákok teljesítménye közötti iskolánkénti eltérés kisebb, mint 5%.

A bizalomra épülő oktatásfilozófia elterjesztése. A már emlegetett komprehenzív iskolareform oktatásfilozófiája többek között abból a hitből táplálkozik, hogy minden tanuló tud tanulni, ha megkapja a lehetőséget és a megfelelő támogatást. Ahhoz viszont, hogy a pedagógiai hit racionális alakot ölthessen, egy dinamikusabb tudás- és tanulásméлет elterjesztéséről is gondoskodni kellett. A 80-as évekre datálható korszakban ezért az új iskola-rendszert „... azzal a filozófiai és oktatási alapelvvel indították el, hogy a közoktatás legfontosabb feladata a kritikusan és önál-

lóan gondolkodó polgárok képzése. Az akkori iskolafejlesztési törekvések egyik fő témája a dinamikusabb tudásméлет gyakorlati megvalósítása volt.” (63. o.) A pedagógiai gondolkodás formálását azzal támogatták, hogy számos tanárbarát jegyzetet küldtek ki az iskolákba, így az új kutatások és elméletek nem csupán az oktatáskutatói körökre, hanem a tanári gondolkodásra és gyakorlatokra is jótékony hatást gyakoroltak. Az eredmény nem maradt el: a tudás és tanulás elméletéről szóló viták fókuszai – ha lassan is, de átrendeződtek, s egyre inkább a megértés, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás és a tanulás tanulás felé fordult a kutatói és a pedagógiai érdeklődés iránya. Kétségtelen tény, hogy a pedagógiai szemléletváltásban a kutatásalapú tanárképzésre való áttérés is jelentős szerepet játszott. A „tudós tanár” finn ikonjába éppúgy beleértendő a saját szaktárgy legfrissebb kutatási eredményeinek ismerete, mint annak hatékony tanítása és a tanulás támogatása. „Ez magában foglalja az elemző és nyitott hozzáállást, valamint azt, hogy oktatásfejlesztési következtetéseket tudnak levonni a friss kutatások eredményeiből, illetve saját kritikai és szakmai megfigyeléseikből és tapasztalataikból.” (117. o.)

A méltányosságon alapuló iskolai ethosz gyakorlatba való átültetése. Ha arra keressük a választ, hogy honnan is ered a méltányosságon alapuló iskolai ethosz, és hogy ezt a klímát miképpen is lehet az iskola hétköznapi gyakorlatába átültetni, akkor leghelyesebb a finn nép mentalitásából kiindulnunk. Lássuk, hogyan is látja népét a szerző: „Méltányosság, becsület, őszinteség és a társadalmi igazságosság értékei mélyen gyökereznek a finn életstílusban. Az emberek közösségi felelősségtudata erős, nem csupán saját életükért,

de a többiekért is küzdenek, kiállnak.” (36. o.) Így könnyű – mondhatnánk – olyan iskolát álmodni, ahol a méltányosság légköre a maga természetességében veszi körül a diákot, a tanárt, és magát az iskolát is. A sokszínűség tolerálása, az autonómia és persze a – mindig megerősítésre váró – bizalom építése nélkül aligha lehetne az iskolákat „kisméretű demokráciáknak” (52. o.) álmodni. A demokrácia nagy leckéjében bizonyára a „jól jegyezd meg” keretes részében kapna helyet az a banális tétel is, hogy demokráciához (kicsihez és nagyobbhoz) bizony demokratákra is szükségünk van. A demokraták (kicsik és nagyok, diákok és tanárok) viszont értik is egymást, így nem csupán számoknak hisznek, de a szöveges értékelésben sem értik félre a jobbító szándékot.⁶ A demokrata nem fél. Viszont egy iskolában mindig lehet alkalmunk a kockázatkerülésre, az unalom és a vizsgafélelem átélésére, így jó okunk lehet ezek mérséklésére is. Finnországban – emlékezett *Sahlberg* – „...a legtöbb alsó középfokú iskolai tanár azért tanít, hogy segítse a diákokat tanulni, nem azért, hogy jól teljesítsenek a felméréseken.”⁷

A megoldásközpontú tanítási-tanulási gyakorlat kivitelezése. A már emlegetett professzionális tanulási közösségek kialakítása során arra ösztönözték az iskolákat, hogy „... optimális tanulási környezetet teremtsenek, és olyan tanítási tartalmat hozzanak létre, amely a leginkább segíti a diákokat abban, hogy az iskolázás általános célját elérjék.” (69. o.) S mivel igen korán (a 90-es években) konszenzusra jutottak abban, hogy a sztenderdek és értékelések mellett (és helyett) inkább a tanítás minőségére kell koncentrálniuk, a professzionizmus tartalmát is erősen átszínezte

a hatékony tanulószervezés eljárásainak gyakorlatba való átültetése. A finnek nem voltak restek arra, hogy a világban fellelhető jó gyakorlatokat „importálják”, így a kooperatív tanulás, a példázatos tudományoktatás modern gyakorlata, az oktatáspszichológia eredményeinek gyakorlati érvényesítése, a tanárképzés szerkezetének gyökeres átalakítása, vagy éppen az oktatási változások kezelésének újkeletű megoldásai sikeresen meggyökeresedhettek a finn iskolák gyakorlatias világában. A hatás itt sem maradt el, így „... olyan új értékek erősödtek fel, mint az innovációs törekvések és a növekvő bizalom az iskolák iránt, hogy képesek a diákok tanulási minőségének emelésére. A tudás és a tanulás mélyebb megértése megerősítette az iskolák erkölcsi alapját. (...) Ez azt jelzi, hogy az iskolák valóban fejlődtek a tanítás és tanulás terén.” (65. o.) Ha pedig azt kérdezzük, hogy mindez hogyan függ össze a társadalom és a gazdaság „elvárásaival”, úgy elég, ha a másik jól ismert finn ikon, a Nokia példázatával élünk. „A nokiások és más hasonló nézőpontú emberek logikája egyszerű volt. Annak érdekében, hogy a mobilkommunikációs iparban az innováció élén járjanak, ragaszkodtak hozzá, hogy az emberek legyenek a középpontban. (...) A kudarcotlól való félelem nem ad teret a kreativitásnak. Ennyire egyszerű volt.” (156. o.)

Sahlberg gondolatmenetében az ellenpéldákra is ráirányítja a figyelmünket. *Michael Fullan* kanadai oktatási szakértőt idézve arra emlékeztet, hogy a globális oktatási reformmozgalom (GERM) irányelvi gyakran homlokegyenest ellenkező irányba hajtják a rendszerszintű reformpolitikákat. E kudarcokkal tarkított irányba nemegyszer olyan „rossz hajtóerők” terelik

⁶ „A tanárok minden 6-7 hetes szakasz végén értékelik a diákok teljesítményét, így a tanulók iskolaévenként és tantárgyanként öt-hat szöveges visszajelzést kapnak.” (55. o.)

⁷ Nem meglepő tehát, hogy „... a finn diákok kevesebb feszültséget élnék át a matematikatanulás során, mint kortársaik más országokban.” (56. o.)

⁵ A hároméves alsó középfokú iskolában minden tanuló heti kétórányi tanácsadásra jogosult.

a szakpolitikákat, mint „... az elszámoltatás (szemben a szakmaisággal), az egyes tanárok munkájának színvonala (szemben az együttműködéssel, a kollegialitással), a technológia (szemben a pedagógiával) és a töredeztetett stratégiák (szemben a rendszeres gondolkodással).” (138. o.)

A szerző természetesen elismeri, hogy a finn út sajátossága abban is rejlik, hogy a nyugati oktatási rendszerek bizonyítottan magas teljesítményében együtt érvényesülő tanulási eredmények és a méltányos oktatás mintája (a radikális centrizmus fémjelezte harmadik út) inspirálta a már emlegetett negyedik (finn) út kijelölését. A finn példa egyik tanulsága talán éppen ebből az elágazásból következhet, nevezetesen abból, hogy a harmadik utat járó oktatáspolitikák számára egyrészt milyen alternatívák kínálóznak a további folytatáshoz, másrészt pedig, milyen feltételek szükségesek egyáltalán egy sikeres reformpolitika kidolgozásához és végrehajtásához. Ha hihetünk a szerző egyik legerősebb üzenetének, akkor az oktatási rendszer modelljének időigényes átalakítása előtt a bizalomra építő oktatásfilozófia mentális és szellemi környezetét kell kialakítani, s ennek normáit a kollektív emlékezet reprezentációiban lehorgonyozni. *Sahlberg* persze ezt sokkal praktikusabban fogalmazza meg, amikor a „finn álom” iránti vonzalom buktatóiról így ír: „Ez azt is jelzi mindazon nemzeteknek, amelyek oktatásukat akarják átalakítani, hogy jobb, ha van saját álmuk, mint ha másoktól kölcsönöznek egyet.” (32. o.) Bizonyára így van, ám hogy egy álom egy másik nemzet kollektív emlékezetéből is előhívható legyen, nem haszontalan arra is figyelni, honnan és hová vezethet egy saját álom (bizalmon alapuló oktatásfilozófia) megfogalmazása.

„JOBBI, HA VAN SAJÁT ÁLMUK, MINT HA MÁSOKTÓL KÖLCSÖNÖZNEK EGYET”

A bizalom rendkívüli erejét és kockázatát *Márai Sándor: Eszter hagyatéka* című regényében, a tőle megszokott lemondó derűvel idézi meg. „A távirattal, mely Lajos érkezéséről adott hírt, Eszter rögtön a kertbe sietett, hogy a rég várt vendég fogadásának körülményeit Nunuvall, a sokat látott öreg rokonnal latolgassa tovább. Nunu a hírt rezzenéstelen arccal fogadva előbb azt kérdezte, mikor jön? Holnap.

Jó – folytatta –, majd elcsukom az ezüstöt. Eszter, aki majd 30 éve várt erre az utolsó látogatásra, nem szállt vitába az örök kételkedővel. Miért is tette volna, hiszen Lajos már elmúlt ötven, ezüstkanalakkal már bajosan lehetne segíteni rajta. De ha mégis – gondolta –, hát csak vigye. És Lajos vitte is – kanalastul, mindenestül, amit még elvihetett hátrahagyott életéből.”

Nem hinném, hogy a közsféra iskoláiban sokáig elboldogulnánk, ha sutba dobnánk a józan észet, és a végzetet is elfogadó bizalmas derűvel várakoznánk a mindig kétséges végkifejletre. Jóllehet a tanítás a tanár felelőssége, a tanulás pedig a tanuló felelőssége marad, az iskolai élet örök katekizmus, a kérdés-felelet megállíthatatlan ingája arra figyelmeztet, hogy a bizalom (mindig) vékony jegén járunk, amikor a felelősség beteljesülése felett elmulasztjuk az örködést. Nem az a kérdés tehát, hogy szükséges-e az ellenőrzés és az értékelés (annak bármilyen formája), hanem az, hogy a finom ingamozgását a tanítás és a tanulás teljesülésének miképpen tartjuk egyensúlyban. Minden eltúlzott kienyhítés megbosszulja magát, s hiába minden érvelés a tanításorientáltság versus

a bizalomra építő oktatásfilozófia mentális és szellemi környezetét kell kialakítani

a kertbe sietett, hogy a rég várt vendég fogadásának körülményeit Nunuvall, a sokat látott öreg rokonnal latolgassa tovább. Nunu a hírt rezzenéstelen arccal fogadva előbb azt kérdezte, mikor jön? Holnap.

tanuláscentrizmus, a folyamatorientáltság versus eredménycentrikusság vagy éppen a társadalmi bizalom versus társadalmi elszámoltathatóság valamelyike mellett. Amennyiben valamelyikük felülkerekedik, úgy előbb vagy utóbb, de eldőrdül a „csehovi puska”.

Ha bármelyik előbb említett paradigma addig erősödik, hogy végül eluralkodhat a társadalmi vagy akár egyetlen iskolai életvilágban, felbomlik az az emberi gesztusokban is átélehető, finom vonatkoztatási rendszer, mely a személyes tapasztalatokból, emlékekből, a különböző oktatásfilozófiákból és a belőlük eredeztethető gyakorlatokból szövődik össze. Az önigazoló rendszerek egyik kellemetlen tulajdonsága éppen az, hogy a vonatkoztatási rendszerek által biztosított finom egyensúlyról nem akarván tudomást venni, akár a működésképtelenség határáig is kitaranak egy igazolható elv érvényesítése mellett, míg végül nincs már az az ellensúly, ami megfékezhetné az elszabadult hatalom hajóágyúit.⁸ Az olyan nagy szolgáltató rendszerekben, mint amilyen az oktatási rendszer, mindig csábító egyetlen vezéreszme mentén racionalizálni, bízva abban, hogy a jól azonosítható, transzparens elvekből levezetett működési szabályok betartását jól azonosítható, transzparens ellenőrzési mechanizmusokkal lehet és kell irányítani. Mint ahogy abban is lehet bízni, hogy az irányítók (vezetők) döntéseit végrehajtó intézmények és emberek között érték- és érdekazonosság van, s így a szolgáltatás minősége is biztosítható. De abban már kevésbé bízhatunk, hogy az ágazat szervezeti homályosságára ez a megoldás fényt derítene; hogy az előre nem látható, komplex vagy még inkább turbulens szervezeti környezetben meghozott döntések

felügyelhetők-e; arról nem is beszélve, hogy a sztenderdekre alapozott kontrollok e szükségszerű felügyeletre érzékenyen reagálnak-e majd. Az efféle kétségeket – lássuk be – nem könnyű kiseprűzni a rendszerek fölött örködők döntéseit árnyaló motívumok közül, s talán ezzel is magyarázható, hogy a tiszta képletek kedvelői a *Quinn* által közismertté vált kultúramodellek közül a kifelé összpontosító és szoros kontrollra alapozott, célorientált rendszerek és szervezetek kiépítésén fáradoznak.

Egy anómiával terhelt társadalmi klímában valóban embert próbáló feladatnak tűnik eldönteni, hogy a bizalmatlanság és bizonytalanság légkörében a centralizáció vagy éppen a decentralizáció útjára volna-e helyes terelni az oktatási rendszer folyamatait. Mint ahogy az sem csupán ízlés kérdése, hogy a szolgáltatásban közvetlenül részt vevő iskolák szervezeti életében – már ha valóban a tanárok számítanak⁹ – az intézményi célok vagy a személyes felelősséggel átélte szakmai szabadság mellett tesszük-e le a voksunkat.

„FINNORSZÁGBAN PÉLDÁUL HIÁNYZIK A SZIGORÚ TANFELÜGYELET...”

Fukuyama az államigazgatás fehér foltjairól szólva (*Fukuyama*, 2005) arra hívja fel a figyelmünket, hogy a szervezetek homályosságának egyik oka az, hogy a végrehajtók ösztönzése nem feltétlenül esik egybe a vezetők érdekeivel és szándékaival. Fölöttébb érdekes okfejtése szerint a közsféra szervezeteinek „termelékenysége” – lévén ezek többnyire szolgáltatásokat nyújtanak –

⁸ A társadalmi közérzet természetéről szólva *Hunyady György* a hatalmi túlsúly kockázatát így jellemzi: „A hatalom végzete, hogy (...) nemcsak viselt dolgai átláthatatlan folyamányaiért teszik felelőssé, hanem magára vonja az általa nem kezelt problémák és belviszályok, sőt sorsszerű véletlenek és természeti csapások érzelmi következményeit is.” (*Hunyady*, 2010, 21–22. o.)

⁹ Utalás a témához kapcsolódó kötetre: OECD (2007).

eleve nehezen mérhető, így ha pontatlanok az eredménymérések, akkor a transzparenncia és a számonkérés formális eljárásaitól sem várhatunk túl sokat. E nem meglepő tételt egy frappáns értelmezési keretbe helyezve a szerző arra is rámutat, hogy a közszféra működését két szempontból ítélni lehet meg. Egyrészt a tranzakcionális intenzitás mértékével (a szervezetek által meghozott és szükséges döntések számával), másrészt pedig a specifikáció mértékével (az adott szolgáltatás kimeneti mérésének képességével). Az így felállított koordináta-rendszerben négy kvadráns különít el, attól függően, hogy magas vagy alacsony egy szervezet tranzakcionális, illetve specifikációs szintje. Példája szerint egy hadjáratot irányító tábornok jellemzően magasan specifikált (jól mérhető, hiszen ha elbukik, mindenki tudni fogja). Ezzel szemben például a pályaválasztási tanácsadásnak nagyon alacsony a specifikációja (a diákok vagy megfogadják a tanácsokat, vagy nem, vagy csak később, de se így, se úgy nem tudhatjuk biztosan, hogy mi történt volna ellenkező esetben). A szerző a közoktatás és a felsőoktatás rendszereiről szólva arra is emlékeztet, hogy esetükben kiváltképp nehéz a vezetők és a végrehajtók érdekeit intézményesen összeegyeztetni, hiszen „...ezek kimeneteit, outputjait nehéz mérni, a tanárok személyes számonkérése pedig tulajdonképpen lehetetlen. (...) Még az olyan tehetős, adatokban dúskáló országokban is, mint az Egyesült Államok, óriási erőfeszítésbe kerül a számonkérés sztenderd mechanizmusainak kifejlesztése. Az ilyen irányú igények kielégítésére most több állam is hajlandóságot mutat, jóllehet a tanárok, az iskolavezetők és a helyi közösségek hevesen tiltakoznak, tartva az esetleges alacsony eredmény következményeitől.” (82-83. o.) Mindez persze nem zárja ki,

hogy az államépítők egyre szofisztikáltabb mérési és ellenőrzési rendszereket dolgozzanak ki, különösen akkor, ha nem áll távol tőlük a neoklasszikus közgazdaságtanból jól ismert feltételezés az emberi magatartás természetéről. A tétel szerint az ellenőrzés rendszereire azért van szükség, mert a munkavállaló a munkavégzés minimalizálásában érdekelt, így bár ha vannak is, akik jóval többet dolgoznak az elvártnál, jobb félni, mint megijedni alapon a munkakerülés feltételezéséből célszerű kiindulni. A jó és hatékony tanári munkát igénylő oktatási rendszer külső (állami) kontrollja tehát nem valamiféle égi csapás, „csupán” (roppant költséges és egyben kétséges hatékonyságú) eszköz egy szolgáltatási szektor minőségi működésének ellenőrzésére.

„A VILÁG RIVALDAFÉNYÉBEN LENNI NEM KÖNNYŰ FELADAT”

Az efféle megoldásokból adódó kettős fénytörés viszont nemegyszer nemhogy tisztítaná, inkább még homályosabbá teszi a képet. Az egyik törés abból a jól ismert szociálpszichológiai jelenségből ered, hogy a folyamatos (netán egyre fokozódó) külső kontroll (ellenőrzés és számonkérés) nyomása alatt élők önreprezentációja is egyre színpadiasabbá válik, s főként a mért és értékelt mutatókhoz illeszkedik (ha nem éppen az elől rejtőzködik). Ez a helyzet ritkán kedvez a kreativitásnak, a kockázatvállalásnak, a belső kontrollú magatartás felelősségvállalásának. Ha van is szabadság, az inkább negatív,¹⁰ hiszen nem valamiért, hanem valami ellen lépünk fel. Tetejében pedig bőven akadhat terep a tiltakozásra is, hiszen – iskolákról lévén szó – adódhat olyan helyzet, hogy egy szinte mindenre ki-

¹⁰ *Isaiah Berlin* filozófus szerint a szabadságnak két oldala van: a negatív szabadság („szabadság valamitől”, azaz „freedom from”) és a pozitív szabadság („szabadság valamire”, azaz „freedom to”).

terjedő tantervi dokumentáció, a szervezeti élet legapróbb részleteit is dokumentálni akaró bürokratikus működés, vagy alkalmasint az egyre differenciáltabb mérési-értékelési eszközök visszacsatolásai még a próbákban igencsak jeleskedő vezetőkben, tanároknak és diákoknak is egyrészt kollektív dacot válthatnak ki, másrészt pedig egyre fájóbb következményekkel járhat a valódi emberi jelenlét hiánya.¹¹

A másik törést abból a szervezetelméleti jelenségből eredeztethetjük, amely a külső kontroll mechanizmusainak szokásos bonyolódásából fakad. A célorientált irányítás, szabályozás és ellenőrzés tábora óhatatlanul is arra törekszik, hogy mind a bemeneti, mind a folyamat-, mind a kimeneti szabályozás (számára) átlátható, kezelhető és megoldható legyen. Ám, ha nem sikerül megálljt parancsolni az előírásokban, szabályokban és mérési eszközökben a folyamatos gyarapodás, a burjánzás bürokratikus lendületének, a végrehajtás keserű kenyerére fanyalodott szervezetekben dolgozó, tanuló emberek életében menthetetlenül beköszönt az örömtelenség hűvös évszaka. S bár a külső, sztenderdizált kontrollok előbb a komfortérzetet növelték, a szabadság fokozatos elvesztése az örömforrások megcsappanásában, majd az ebből fakadó veszteségek tudatosulásában is megnyilvánul.¹² Ami ezután jön, az jobbára a többé-kevésbé sajnálkozó beletörődés motiválatlan állapota,¹³ melyből kikecmeregve a pragmatikusok már „... nem azt remélik, hogy a jövő egy tervhez

fog igazodni, egy immanens teleológiát fog beteljesíteni, hanem hogy meglepő lesz, és jókedvre derít”. (*Rorty*, 1998. 12. o.)

E fénytörések önmagukban még nem indokolnák, hogy ha némiképp sajátos (és nem minden vonatkozásában valós) képet is adnak egy oktatási rendszer igazi természetéről, az oktatásirányítás felelőseinek feltehetően el kellene vetniük azt a megközelítést, hogy az oktatás egy triviális rendszer, ennél fogva jól definiálható paraméterek

a végrehajtás keserű kenyerére fanyalodott szervezetekben dolgozó, tanuló emberek életében menthetetlenül beköszönt az örömtelenség hűvös évszaka

mentén, stabilan irányítható. Amennyiben viszont mégis, *Fukuyama* nézőpontját osztva, az oktatás rendszerét olyan nem-triviális szolgáltatásként fogjuk fel, amely autonómiára, önszerveződésre épül, alrendszerei folyama-

tosan változnak, természete szerint pedig dinamikus, komplex és befejezetlen, úgy egy másik lehetséges út ködképpel is számolnunk kell.

„LEHET-E BÁRMIT IS TANULNI A FINNEKTŐL?”

A *Daron Acemoglu* és *James A. Robinson* szerzőpáros méltán nagy sikerű könyvében arra keresi a választ, hogy miért buknak el a nemzetek. A több mint egy évtizednyi kutatás egyik legfontosabb üzenete az, hogy a társadalmi-gazdasági siker vagy bukás elsősorban az intézményi, hatalmi struktúráktól függ. Úgy vélik, hogy „az intézmények napi szinten befolyásolják az

¹¹ *Serge Moscovici* (2002. 127. o.) társadalom-lélektanában így ír erről: „Ha valaki azt akarja, hogy szeressék, hogy a társadalmi összehasonlítás etalonjává tegyék meg, hogy azok közé tartozzon, akiktől társadalmi jóváhagyás származhat, akkor a látható emberek sorához kell csatlakozzon a válogatás felett őrködők szemében.”

¹² E veszteség bonyolult hálózatát *Amartya Sen* (2003. 28. o.) így összegzi: „A szabadság gyakorlását értékek közvetítik, az értékeket pedig a nyilvános viták és a társadalmi kapcsolatok befolyásolják, azokat viszont az befolyásolja, hogy milyen szabadon vehetünk részt a vitákban és a társadalmi kapcsolatokban.”

¹³ Ezt a jelenséget járja körül *Scitovsky Tibor*: *Az örömtelen gazdaság* című könyve.

ösztönzők rendszerét és az emberek viselkedését, így viszik előre az országot a siker vagy a kudarc útján. Egyéni tehetségre valamennyi társadalmi szinten szükség van,

de nélkülözhetetlen egy olyan intézményi keretrendszer, amely képes pozitív erővé formálni a tehetséget”. (Acemoglu és Robinson, 2013, 48. o.)

IRODALOM

Sahlberg, Pasi (2013): *A finn példa. Mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Acemoglu, D. és Robinson, J. A. (2013): *Miért buknak el a nemzetek? A hatalom, a jólét és a szegénység eredete.* HVG Kiadó, Budapest.

Berlin, I. (1990): *Négy esszé a szabadságról.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Feyerabend, P. (1999): *Három dialógus a tudásról.* Osiris Kiadó, Budapest.

Foerster, H. v. (1993): *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Fukuyama, F. (2005): *Államépítés. Kormányzás és világrend a 21. században.* Századvég Kiadó, Budapest.

Fukuyama, F. (2007): *Bizalom.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Hunyady György (2010): *A társadalmi közérzet hullámverése.* Napvilág Kiadó, Budapest.

Moscovici, S. (2002): *Társadalom-lélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.

OECD (2007): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása.* Az Oktatási és Kulturális Minisztérium által kiadott fordítás (eredeti cím: *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

Rorty, R. (1998): *Megismerés helyett remény.* Jelenkor Kiadó, Pécs.

Scitovsky Tibor (1990): *Az örömtelen gazdaság.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Sen, A. (2003): *A fejlődés mint szabadság.* Európa Könyvkiadó, Budapest.



FAZEKAS ÁGNES

Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a közösségi forrásokból finanszírozott oktatásfejlesztési lehetőségekkel foglalkozik, bemutatja az Unió fejlesztési gyakorlatának az oktatás területét érintő újabb változásait, illetve kiemelten foglalkozik azzal az implementációs tudásháttérrel, ami a most kezdődő időszakban nagy hangsúlyt kap a programok tervezése és értékelése során. A tanulmány első része áttekint néhány olyan fejlesztési tapasztalatot, melyek szükségessé tették az uniós fejlesztéspolitika újragondolását, majd bemutatja a megerősödött tartalmi és implementációs kontrollhoz kapcsolódó új, vagy részben új szabályozási eszközöket. Többek között kitér az ex-ante feltételekre, az országspecifikus ajánlásra, a köztes feltételek teljesítéséhez kötött tartalékokra, valamint arra, hogy immár az EU a tagállami fejlesztések megvalósítása közben is átcsoportosíthatja a pénzügyi forrásokat új kihívások kezelésére. A tanulmány második része hazai és nemzetközi implementáció-kutatások eredményeire támaszkodva a közoktatást, illetve a kurrikulumot érintő beavatkozások megvalósításával foglalkozik. Bemutat néhány olyan összefüggést, amelyek ismerete a programok tervezéséhez, illetve az ex-ante értékelések elvégzéséhez alighanem nélkülözhetetlenek.

Kulcsszavak: Oktatásfejlesztés, implementáció, Európai Unió, fejlesztési politikák

BEVEZETÉS

Tanulmányunk az Európai Unió fejlesztési gyakorlatában 2014-től várható főbb, az oktatás területét érintő változások áttekintésére, illetve az új stratégiai irány szerint felértékelődött implementációs tudásháttér kritikus elemeinek bemutatására vállalkozik.

A tanulmány első része a 2014-től kezdődő programozási időszak néhány olyan jellemzőjével foglalkozik, melyek jól mutatják a támogatási alapok felhasználására vonatkozó változások irányát és mértékét.

E részen belül ismertetünk pár olyan, az elmúlt évekre jellemző uniós fejlesztési tapasztalatot, melyek szükségessé tették a közösségi fejlesztési politika újragondolását, majd ezt követően bemutatjuk a megerősödött tartalmi és implementációs kontrollhoz kapcsolódó új, vagy részben új uniós szabályozási eszközöket. Többek között szó esik az ex-ante (előzetes) feltételek és értékelés megerősödött szerepéről, a koherensebb forrásfelhasználásról, a köztes feltételek teljesítéséhez kötött tartalékokról, valamint az országspecifikus ajánlások új szerepéről.

Mint látni fogjuk, az Európai Bizottság az értékelési és menedzsment rendszerek vonatkozásában az ún. elméleten alapuló és kontrafaktuális¹ megközelítések egyidejű alkalmazását javasolja. Emiatt az előzetes hatáselemzést tartalmazó ex-ante értékelések elvégzéséhez nélkülözhetlenné válik az implementációs határendszerek mélyebb ismerete, a megvalósítási folyamatok ok-okozati viszonyainak megértése. A tanulmány második része ezért a hazai és nemzetközi implementáció-kutatások eredményeire támaszkodva² a közoktatást érintő – ezen belül pedig kiemelten a tágran értelmezett tanulási környezet, illetve kurrikulum formálását megcélzó – beavatkozások hatására végbe menő változási folyamatok sajátosságaival foglalkozik. Bemutat néhány olyan fontosnak ítélt összefüggést, elméletet, modellt, amelyek várhatóan hozzásegítik az olvasót az implementációs folyamatok jelentőségének és komplexitásának megértéséhez.

UNIÓS FINANSZÍROZÁSÚ FEJLESZTÉSEK 2014 ÉS 2020 KÖZÖTT: IRÁNYOK ÉS KÖVETELMÉNYEK

A 2000-es évektől hazánkban oktatásfejlesztési programok szinte kizárólag az Európai Unió támogatásával zajlottak, zajlanak. Így a nemzeti szakpolitika alakulását nagymértékben befolyásolták a strukturális alapok felhasználásához kötődő szabályok, célrendszerek és menedzs-

menteszközök.³ A forráshiányos közép-európai régióban a közösségi politika hatását erősíti, hogy itt a közösségi alapokból finanszírozott programok mellett csak ritkán valósultak meg tisztán nemzeti forrásokra épülő oktatásfejlesztési beavatkozások. Ennek hátterét az adja, hogy a tagállami önerő sok ország esetében – így Magyarország esetében is – lényegében kimerítette az ágazati fejlesztésekre szánt belső pénzügyi kereteket, azaz nem jelentett addicionális forrást (Hermann és Varga, 2011).

Az alapok létrehozásáról született döntés óta⁴ a felhasználás szabályai jelentős változásokon mentek keresztül. Így például a kohéziós politika múltjában a támogatások még döntően a nemzeti stratégiákhoz kötődtek, az elmúlt húsz év hozadéka, hogy a tagállamok ma már egyre inkább a közösségi célrendszereknek és stratégiáknak megfelelően kötelesek alakítani fejlesztési programjaikat (Manzella és Mendez, 2009). Alapvető váltásnak tekintjük azt is, hogy az előző ciklusban a lisszaboni stratégia alá rendelték az alapok felhasználását. A változások ösztönzője többek között az alapok szerepének ártelmezése, illetve a fejlesztési és implementációs tudás fejlődése volt (lásd pl. Fazekas, 2013a; Szöllösi, 2012). Az elmúlt két évben nyilvánosságra hozott közösségi dokumentumokból (lásd pl. Európai Bizottság, 2011a; Az Európai Parlament..., 2013a) jól látszik, hogy a 2014. és 2020. közötti programozási időszak is jelentős változást hoz: az Európai Bizottság a jövőben várhatóan sokkal komolyabb tartalmi és

¹ A tényekkel történő szembesítésen alapuló kísérleti megközelítés.

² Jelen tanulmány kiemelten épít a 101579 A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai című OTKA-kutatás eredményeire, melynek vezető kutatója e cikk szerzője. A kutatás átfogó célja annak vizsgálata, hogy az iskolai pedagógiai gyakorlat fejlesztését célzó, uniós forrásokból finanszírozott magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások milyen feltételek mellett fejtenek ki jelentős és tartós hatást. A kutatásról bővebb tájékoztatás itt elérhető: www.impala.elte.hu

³ Pl.: élethosszig tartó tanulás, középtávú tervezés.

⁴ Az 1958-as első Római Szerződés rendelkezik az Európai Szociális Alap létrehozásáról, melynek feladata fedezetet nyújtani a megjelölt célok megvalósításához.

implementációs kontrollt alkalmaz majd a korábbi programozási időszakok gyakorlathoz képest.

Az Unióban a szakpolitika-alkotás és implementálás organikus formálódó kísérleti tanulásra alapozott folyamat. Az aktuális problémák megoldását a tagállamok vezetői előzetes fejlesztési tudásukra alapozva keresik, általában minden fél számára elfogadható megállapodásokat mérlegelő tárgyalások sorozatán keresztül, a leghatékonyabb megoldások pedig fokozatosan beépülnek a közösségi politikába

rendszerből talán érdemes itt kiemelni néhány meghatározó fejlesztési, vagy koordinációs tapasztalatot.

Az egyik ilyen, az EU fejlesztési gondolkodását meghatározó eseményt a volt szocialista blokk csatlakozása jelentette, ez korábban nem ismert kihívásokat hozott az Unió versenyképessége és belső kohéziója vonatkozásában: „felerősödtek a gazdasági fejlődésben mutatkozó különbségek, kelet felé toldott az egyenlőtlenségek problémája, és romlott a foglalkoztatási helyzet” (Az Európai Unió Tanácsa, 2004). A strukturális politika a kezdetekben nem volt felkészülve a forráshiányos és alacsony intézményi kapacitásokkal rendelkező régió sajátos szükségleteire. Így nem is tudott adekvát választ adni az olyan alapfeltételek megteremtésére vonatkozó fejlesztési igényekre, mint amilyenek például a fizikai infrastruktúra fejlesztésével

kapcsolatban fogalmazódtak meg (Bradley és Untiedt, 2012), az intézményi kapacitások gyengeségéből fakadtak, illetve olyan problémákhoz kapcsolódtak, mint amilyen a „járadékvadászat”⁵ gyakorlata (Kálmán, 2011). Az e régióban megvalósított első közösségi fejlesztések tapasztalatai után a Bizottság immár különös figyelmet fordít az intézményi kapacitások fejlesztésére, a külső erőforrások költséghatékonyabb és szabályosabb felhasználására. Ennek megfelelően előzetesen vizsgálja a forrásfelhasználás várható hatékonyságát, melynek részeként többek között a tagállamok pénzügyi és menedzsment mechanizmusaiól következtet az országok abszorpciói kapacitására.

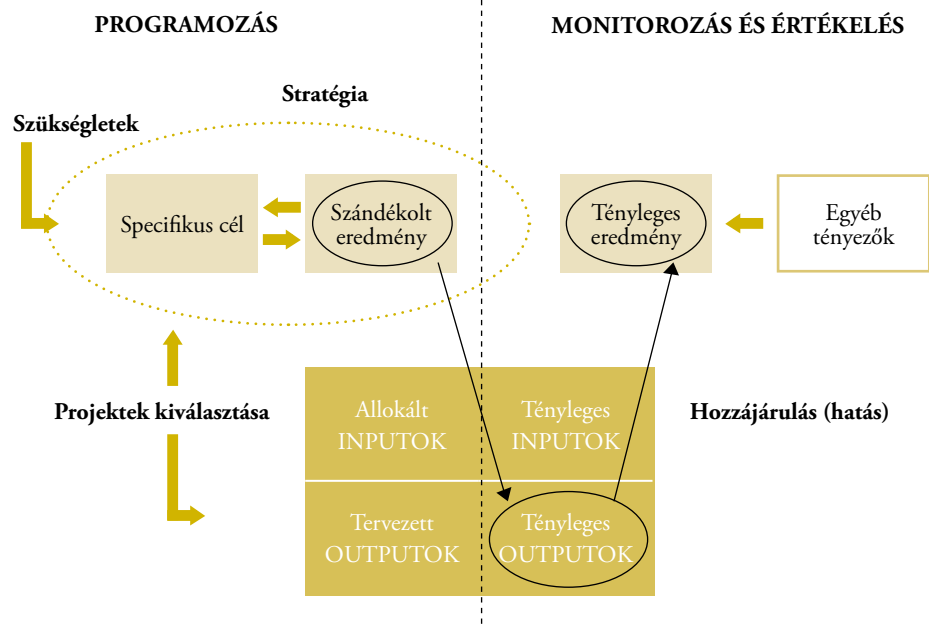
A 2008-as gazdasági válság szintén jelentősen befolyásolta az EU stratégiai gondolkodását. Ez a krízis alapvető működési problémákra mutatott rá. Egyértelművé tette, hogy a helyi politikák és döntések a közösség minden tagjára hatással lehetnek, olyan extra pénzügyi hozzájárulásokat téve szükségessé, melyek könnyen kiválthatják a befizető országok polgárainak ellenérzését. Az ilyen indulatokból születő ellenállások pedig akár az Unió létjogosultságát is megkérdőjelezhetik (Európai Bizottság, 2012c). Ennek hatására született meg az uniós gazdaságpolitikai koordináció fokozásának igénye, amelyhez kapcsolódó első intézkedések egyike az Európai Szemeszter⁶ való döntés volt, illetve ehhez kapcsolható az a mostani törekvés is, ami a közösségnek az uniós forrásokra épülő tagállami fejlesztéspolitikák feletti kontrollját kívánja egy új, magasabb szintre emelni.

⁵ „Mesterségesen létrehozott szűkösség okozta járadékért folyó társadalmilag káros verseny” (Lörincz, 2010)

⁶ „Az évente ismétlődő Európai Szemeszter hat hónapja során a tagállamok összhangba hozzák költségvetési, makrogazdasági és strukturális politikáikat, hogy az uniós megfontolásokat a nemzeti költségvetésük kidolgozásának korai szakaszában, illetve a gazdaságpolitikai döntéshozatal egyéb szempontjainak kialakítása során figyelembe tudják venni”. (Európai Bizottság, 2012c).

1. ÁBRA

A fejlesztési beavatkozások hatáslogikája



A közösségi fejlesztési tudást, a stratégiai és kontrollmechanizmusok alakulását azonban nemcsak az előző két példához hasonló tapasztalatok befolyásolhatják jelentősen, hanem egyes, a fejlesztéspolitika szempontjából releváns tudásterületek fejlődése is. Az utóbbi évtized ilyen nagyhatású előrelépése volt az értékelési gondolkodás és módszerek látványos fejlődése. Az, hogy ezen a területen jelentősen több tudás áll rendelkezésre, mint az előző tervezési ciklus előtt, előidézte a *hatáselemzések* szerepének közösségi felértékelését is. Ennek egyik jele volt, hogy a Bizottság 2006 végén létrehozta a *Hatásértékelési Bizottságot (Impact Assessment Board, IAB)*. Az IAB közvetlenül az Európai Bizottság elnökének irányításával működik, olyan

képviselővel, akik gazdasági és társadalmi kérdésekben is komoly elemzési szakértelemmel rendelkeznek. A testület feladata, hogy koordinálja és véleményezze a közösségi szakpolitikai beavatkozások hatásvizsgálatait.⁷

Többek között e fejlődésnek köszönhetően az Unió tehát egyre inkább az olyan értékeléseket támogatja, melyek nem csupán a közösségi prioritások tagállami adaptációját képesek vizsgálni, hanem a beavatkozások tényleges társadalmi és gazdasági hatását is. Így például az előzetes hatáselemzésektől (*ex-ante impact assessment*) most már többek között azt várják, hogy értse a beavatkozások logikáját, és ellenőrizni tudja a mögöttes oki összefüggések helyességét (lásd

⁷ Lásd bővebben az IAB honlapján: http://ec.europa.eu/smart-regulation/impact/iab/iab_en.htm

pl. *Európai Bizottság, 2013c; Európai Bizottság, 2013f*). Eszerint elvárásként jelenik meg, hogy a programok tervezésekor a szándékolt eredmények a tényleges hatások felé mutassanak, illetve a tényleges hatások igazolhatóan a beavatkozások következtében jöjjenek létre (1. ábra) (*Hallás, 2013*). Mindez azt is jelenti, hogy a tagállamoknak a programok tervezésekor számolniuk kell a beavatkozások hatásmechanizmusainak törvényszerűségeivel, melyek közül néhány – a kurrikulum-

implementáció szempontjából különösen releváns – összefüggést a következő fejezet is bemutat.

Az új programozási időszakban – az oktatás, illetve kurrikulum-fejlesztésre is fordítható – források felhasználásának elsődleges célja a 2010 márciusában elfogadott *Európa 2020*, illetve emellett az *Oktatás és képzés 2020* stratégia implementálása lesz. Utóbbi az *Oktatás és képzés 2010* munkaprogramon alapszik, és már 2009-ben elfogadták.

Oktatás és képzés 2020

Stratégiai célkitűzések:

- **„Az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása:** előrelépésre van szükség az egész életen át tartó tanulás stratégiáinak végrehajtásában, valamint az európai képesítési keretrendszerhez kötődő nemzeti képesítési keretrendszerek és a rugalmasabb tanulási lehetőségek fejlesztése terén. Bővíteni kell a mobilitást, és alkalmazni kell az Európai Mobilitásminőségi Chartát.
- **Az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása:** minden polgárnak lehetőséget kell biztosítani a kulcskompetenciák megszerzésére, valamint az oktatás és képzés minden szintjét vonzóbbá és hatékonyabbá kell tenni.
- **A méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása:** az oktatásnak és képzésnek minden polgárt képessé kell tennie arra, hogy megszerezze és fejlessze a foglalkoztatathatósághoz szükséges kompetenciákat és készségeket, valamint elő kell segítenie a további tanulást, az aktív polgári szerepvállalást és a kultúrák közötti párbeszédet. Az oktatás terén jelentkező hátrányokat magas színvonalú befogadó és kisgyermekkorai oktatással kell kiküszöbölni.
- **A kreativitás és az innováció – a vállalkozói tevékenységet is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén:** segíteni kell, hogy minden polgár megszerezhesse a transzverzális kompetenciákat, valamint biztosítani kell a tudásháromszög (oktatás-kutatás-innováció) működését. Elő kell mozdítani a vállalkozások és oktatási intézmények közötti partnerségeket, valamint a civil társadalmat és egyéb érdekelt feleket is bevonó szélesebb tanulóközösségeket.” (*Az Európai Bizottság Kommunikációs...*, 2009)

Az Oktatás és képzés 2020 stratégiával (Az Európai Unió Tanácsa, 2009) összhangban lévő, referenciaértékkel meghatározott indikátorok közül kettő bekerült az EU 2020 stratégiába, hangsúlyosan mutatva az oktatás és képzés területének jelentőségét. A kiemelt célterületek a korai iskolaelhagyók arányának csökkentése (legfeljebb 10%) és a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező 30–34 évesek arányának növelése (legalább 40%) (Európai Bizottság, 2013e).⁸

Az Európai Szociális Alap (ESZA) négy tematikus célkitűzés megvalósítását támogatja majd: (1) a foglalkoztatottságot és a munkavállalók mobilitását; (2) a társadalmi befogadást és a szegénység elleni küzdelmet; (3) az oktatásba, a (szak)képzésbe történő beruházásokat a készségek fejlesztése és az egész életen át tartó tanulás érdekében; valamint (4) az intézményi kapacitásépítést. Emellett az ESZA által támogatott tevékenységek egyéb tematikus célkitűzésekhez is hozzájárulhatnak (Az Európai Parlament..., 2013a). Tekintettel arra, hogy az alapok környezete folyamatosan változhat, fontos, hogy a Bizottság azok tervezését nyitva tartja. Eszerint megmarad a lehetősége annak, hogy az esetleges új kihívásokra reagálva új prioritásokat helyezzenek előtérbe, az alapok tervezési mechanizmusának pedig elég „rugalmasnak kell lennie ahhoz, hogy a pénzügyi forrásokat adott esetben új kihívások kezelésére lehessen

átcsoportosítani” (Európai Bizottság, 2012b). A Bizottság eredeti javaslata értelmében a folyamatban lévő beavatkozások támogatásai is módosíthatóak, illetve átcsoportosíthatóak lesznek, amennyiben a Bizottság olyan kihívásokkal szembesül, melyek kezelése új közösségi stratégiák elfogadását teszi szükségessé (Európai Bizottság, 2012b). Mindez jól kifejezi a tagállamok közösségi alapokból finanszírozott fejlesztéseinek fokozott alárendelését az uniós politikának.

A 2014-től kezdődő időszak újdonságairól szóló beszámoló, közlemények és a stratégiai dokumentumok (lásd pl.: Európai Bizottság, 2012a; 2012b; 2013d) a főbb változások összefoglalásánál leghangosabban a hatékonyság és a teljesítmény ismételt megerősítését, továbbá a kifizetések és a tényleges társadalmi hatás összekapcsolását említik. A különböző területeket érintő változtatások szinte kivétel nélkül összefonódnak e szempontok felértékelődésével.

Az egyik ilyen, a beavatkozások tényleges hatásának vizsgálatához szorosan kapcsolódó változtatás az ún. ex-ante feltételek szigorítása. Ennek értelmében a Bizottság a támogatásokat a források hatékony felhasználásához szükséges tagállami előfeltételek teljesítéséhez köti. A feltételek a nemzeti politikákhoz, szabályozási és intézményi keretekhez kapcsolódnak majd, mivel korábban ezek gyengeségei akadályozták a közösségi fejlesztések hatékonyságát (Európai Bizottság, 2011a).

a Bizottság számára a közoktatás területén az iskolai lemorzsolódás lesz a legfontosabb kérdés

A feltételek összességében három nagy területet érintenek:
(1) az uniós jogszabályok átültetését a nemzeti jogba;
(2) a nemzeti vagy regionális stratégiai keretek elfogadását; és
(3) azoknak a konkrét intézkedéseknek vagy közigazgatási struktúráknak a létrehozását, amelyek biztosíthatják az alapok hatékony és eredményes felhasználását. Az ex-ante feltételek keretrendszere

tizenegy, a kohéziós politika tematikus célkitűzéseivel közvetlenül kapcsolódó és hét átfogó, az EU 2020 stratégia megvalósítását biztosító témakörhöz⁹ kötődő előzetes feltételt tartalmaz (Az Európai Parlament..., 2013b). A Bizottság számára a közoktatás területén az iskolai lemorzsolódás lesz a legfontosabb kérdés, de fontos terület a kulcskompetenciák fejlesztésének témája is. Az ezekhez kötődő előzetes feltételeket az alábbi keretes írás foglalja össze.

Ex-ante feltételek a közoktatás területén¹⁰

Korai iskolaelhagyás:

„A korai iskolaelhagyás csökkentését célzó, az EUMSZ 165. cikkének keretein belüli stratégiai szakpolitikai keret megléte.

Olyan megfelelő szintű, a korai iskolaelhagyásra vonatkozó adat- és információgyűjtési, valamint -elemzési rendszert alkalmaznak, amely: megfelelő tudásalapot biztosít a célzott politikák kidolgozásához, és biztosítja az eredmények monitoringját.

Létezik a korai iskolaelhagyásra vonatkozó stratégiai szakpolitikai keret, amely:

- bizonyítékokon alapul;
- a megfelelő oktatási szektorokra, többek között a kisgyermekkorai fejlődésre is kiterjed, és különösen a korai iskolaelhagyás kockázatának leginkább kitett csoportokat célozza meg, beleértve a marginalizált közösségekből származókat, és megfelelő megelőző, intervenciós és kompenzációs intézkedéseket tartalmaz;
- a korai iskolaelhagyás kérdésében érintett minden szakpolitikai ágazatot és érdekelt felet bevon.” (Az Európai Parlament..., 2013b)

⁸ További, az Oktatás és képzés 2020-hoz kötődő referenciaértékkel rendelkező indikátorok: (1) a négy év feletti, de még az induló kötelező alapfokú oktatást meg nem kezdő gyermekek legalább 95%-ának részt kell vennie kisgyermekkor (óvodai) nevelésben; (2) azon 15 évesek aránya, akik nem rendelkeznek megfelelő írás-olvasás, matematika és természettudományi kompetenciákkal, ne érje el a 15%-ot; (3) átlagosan a felnőtt népesség legalább 15%-a vegyen részt az élethosszig tartó tanulásban; (4) legalább a felsőfokú végzettségűek 20%-a és a 18–34 éves, szakképzéssel rendelkezők 6%-a vegyen részt külföldi képzésben; (5) a három éven belül végzettséget szerzett alkalmazott diplomások (20–34 évesek) arányának legalább a 82%-ot el kell érnie (Az Európai Unió Tanácsa, 2009).

⁹ Átfogó témák: (1) Hátrányos megkülönböztetés elleni intézkedések; (2) Nemek közötti egyenlőség; (3) Fogytékosság; (4) Közbeszerzés; (5) Állami támogatás; (6) Környezeti hatásvizsgálat és stratégiai környezeti vizsgálattal kapcsolatos környezetvédelmi jogszabályok; (7) Statisztikai rendszerek és eredmény-mutatók (Az Európai Parlament..., 2013b).

¹⁰ Az oktatás tematikus kritériumrendszere továbbá kiterjed a szakképzéshez és felsőoktatáshoz köthető előzetes feltételekre is (lásd: Az Európai Parlament..., 2013b).

Egész életen át tartó tanulás:

„Egész életen át tartó tanulás: Az EUMSZ 165. cikkének keretein belüli nemzeti és/vagy regionális stratégiai szakpolitikai keret megléte az egész életen át tartó tanulás elősegítésére.

Olyan nemzeti vagy regionális stratégiai szakpolitikai keretrendszer van érvényben az egész életen át tartó tanulás elősegítésére, amely intézkedéseket tartalmaz:

- az egész életen át tartó tanulást célzó szolgáltatások fejlesztésének és összekapcsolásának támogatására, beleértve azok végrehajtását és a képességek fejlesztését (...), valamint az érdekelt felek bevonásáról és a velük való partneri viszony kialakításáról történő gondoskodást;
- a különböző célcsoportok (...) készségfejlesztésére, amennyiben ezeket a nemzeti vagy regionális stratégiai szakpolitikai keretekben prioritásként azonosították;
- az egész életen át tartó tanuláshoz való hozzáférés kiszélesítésére, többek között az átláthatósági eszközök (...) tényleges alkalmazására irányuló erőfeszítések révén;
- az oktatás és képzés munkaerő-piaci megfelelőségének javítására és az azonosított célcsoportok (...) igényeihez való igazítására” (Az Európai Parlament..., 2013b).

A tervek szerint az ex-ante feltételek teljesülését elsőként maguk a tagállamok értékelik majd. A Bizottság ehhez az értékelési tevékenységhez részletes útmutatót ad, ami nemcsak az értékelés tartalmi orientálását szolgálja, de elősegíti az országok belső értékelési tudásának megerősödését is. Ha a feltételek nem biztosítottak, a tagállamoknak cselekvési tervet kell készíteniük.

Az előzetes feltételek teljesítése bekerül a partnerségi megállapodásba, illetve a programokba, ezekért a nemzeti szintű hatóságok felelősek. A Bizottság az előzetes feltételrendszerekben foglaltak teljesítését ezután a megállapodás értékelésének keretében vizsgálja, elemezve a tagállamok

által benyújtott információk és intézkedések megfelelőségét, következetességét, alkalmazhatóságát (Catalano és mtsai, 2012). A Bizottság ennek függvényében akár fel is függesztheti a programok időközi kifizetéseit, vagy visszatarthatja azok egy részét (Az Európai Parlament..., 2013b).

Az új időszakról szóló beszámoló, közlemények (lásd pl. Európai Bizottság, 2012a; 2012b) az ex-ante feltételek mellett jelentős újjáértékelésként értelmezik az elérhető források koherensebb és eredményesebb felhasználására való törekvés erősödését is. 2014-től egy-egy beavatkozás a *Közös Stratégiai Keret*¹⁰ (KSK) több alapjából,¹¹ valamint más

uniós eszközökből is kaphat támogatást.¹² Ezzel együtt elvárásként jelenik meg, hogy a nemzeti reformprogramok összhangban legyenek az *Európa 2020* célkitűzéseivel. A kohéziós politika és az EU gazdasági kormányzása várhatóan szorosabban összekapcsolódik majd a makroökonómiai feltételek biztosítása érdekében. Ennek értelmében a *Közös Stratégiai Keret* forrásai átirányíthatók lesznek az egyes tagországok gazdasági problémáinak enyhítésére, hogy ezek felhasználásával hatékony lépéseket tehessenek a gazdasági kormányzás kontextusában. Ennek elmaradása esetén a Bizottság itt is fenntartja a jogot a kifizetések felfüggesztésére, figyelembe véve a felfüggesztés gazdasági és társadalmi helyzetre gyakorolt hatását és az egyenlő bánásmód alapelvét.

A jelentős újjátások között szerepel továbbá a köztes feltételek teljesítéséhez kötött tartalékok elkülönítése. Az „egyes alapok pénzeszközeiből a tagállamok által felhasználható rész összesen 5%-a kerül elkülönítésre – ehhez az összeghez csak azok a tagállamok juthatnak hozzá, akiknél a félidőben elvégzett, köztes felmérés a program mérföldköveinek hiánytalan teljesítését állapítja meg. Ezen a teljesítményfüggő tartalékoláson kívül a mérföldkövek teljesítésének elmaradása a források felfüggesztését is maga után vonhatja, sőt a program céljainak jelentős alulteljesítése akár a finanszírozás megszüntetésével is járhat” (Európai Bizottság, 2011b). A teljesítés igazolásához immár az országos mutatók változása nem lesz elegendő, a fejlődés mikroszintű folyamatainak közvetlen nyomon követése kap kiemelt figyelmet. Ennek hátterében annak felismerése áll, hogy az aggregált adatok nem képesek kifejezni a kontextus

szerint változó mikroszintű változásokat, illetve nem képesek rámutatni a stratégiai helyi beválására. Az oktatás területén ez többek között a tanulói szintű adatok követését teheti szükségessé, ezzel kapcsolatban érdemes kiemelni, hogy a korai iskolaelhagyók vonatkozásában az egyéni és a területi adatok gyűjtése, elemzése – a probléma jellegéből adódóan is – különös jelentőségű. Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó uniós szakpolitikai ajánlás (Az Európai Unió Tanácsa, 2011) megvalósítását előkészítő brüsszeli konferencián Anglia és Hollandia mellett Magyarország mutatott be kapcsolódó jó gyakorlatokat. A magyar jó gyakorlat a tanulói életutak longitudinális követése volt, amely lehetővé teszi a korai iskolaelhagyás okainak mélyebb elemzését (lásd bővebben: Európai Bizottság, 2012d).

Az új időszak változásai közül általában kiemelik még az adminisztrációs kapacitás megerősítésének növekvő igényét is. Immár a Bizottság kérheti a bevezetni kívánt programok felülvizsgálatát, ha nem látja az ország abszorpciós kapacitását elég erősnek azok hatékony megvalósításához, illetve megfelelő „korrekciós lépések” hiányában dönthet a kifizetés felfüggesztéséről (Az Európai Bizottság Kommunikációs..., 2011).

Végül, a legtöbb kapcsolódó dokumentum a fontosabb innovációk egyikeként értelmezi az országspecifikus ajánlások megjelenését és az ezek érvényesítésére irányuló törekvéseket. Ennek értelmében a Bizottság ajánlásokat tesz az egyes tagországoknak a nemzeti költségvetési, jogszabályi döntésekre, valamint a stabilitási és konvergenciaprogramokra vonatkozóan. Itt érdemes megjegyezni, hogy bár ezek teljesítését figyelembe fogják venni

¹⁰ A KSK-t a stratégiai programozás megerősítése céljából hozták létre, angol megfelelője (Common Strategic Framework) után magyar nyelvű szövegekben gyakran: CSF.

¹¹ Európai Regionális Fejlesztési Alap, Európai Szociális Alap, Európai Mezőgazdasági Vidékfejlesztési Alap, Kohéziós Alap, Európai Halászati Alap.

¹² „Ennek feltétele, hogy egy adott kiadási tétel nem finanszírozható kétszer a KSK-alapok vagy egyéb uniós eszközök keretén belül. Ily módon például lehetőség nyílik arra, hogy egy adott művellet az ERFA-ból és az ESZA-ból, vagy az ERFA-ból és a *Horizont 2020* keretprogramból is támogatást kapjon” (Európai Bizottság, 2012b).

a strukturális alapok elosztásánál, ez nem a strukturális politika része, hanem a közös gazdaságpolitikai kormányzás eszköze. Így az országspecifikus ajánlások a pénzeszközök felhasználása nélkül is iránymutatóként funkcionál-

nak. 2013 májusától elérhetőek a *Magyarországot* érintő országspecifikus ajánlások (*Európai Bizottság*, 2013a, 2013b), ezeknek a közoktatás területét érintő főbb megállapításait az alábbi keretes írás foglalja össze.

Magyarországra vonatkozó oktatási országspecifikus ajánlások

„(15) Magyarországnak sikerült csökkentenie a korai iskolaelhagyók számát. Mivel még mindig jelentősek a regionális különbségek, ha nem kellő gondossággal hajtják végre a központosított közoktatási rendszer új elemeit, azoknak negatív hatása lehet, és fokozhatják a társadalmi egyenlőtlenségeket és a szegregációt. Noha a felsőoktatásba kerülő tanulók száma jelentősen nőtt az elmúlt években, az uniós átlag és az *Európa 2020* stratégia tagállami célkitűzésének eléréséhez további munkára van szükség. Kétséges, hogy a folyamatban lévő felsőoktatási reform javítani tudja-e a hátrányos helyzetű tanulók bejutását.

(...)

Magyarország 2013-2014-ben tegyen intézkedéseket a következők érdekében:

(...)

(6) Hajtson végre a korai iskolaelhagyókra vonatkozó nemzeti stratégiát, és gondoskodjon arról, hogy az oktatási rendszer minden fiatalnak biztosítsa a munkaerőpiacra jutáshoz szükséges készségeket, szaktudást és képesítéseket. Javítsa az inkluzív általános oktatáshoz való hozzáférést, különösen a romák számára. Segítse az oktatás különböző szakaszai közötti, és a munkaerőpiac felé való átmenetet. Hajtson végre olyan felsőoktatási reformot, amely nagyobb arányban teszi lehetővé felsőfokú végzettség megszerzését, különösen a hátrányos helyzetű tanulók körében” (*Európai Bizottság*, 2013a).

Ahogy a kohéziós politika egyre inkább a tényleges társadalmi hatások felé orientálódott, ennek következtében és ezzel párhuzamosan, az értékelési rendszerek minősége, illetve megbízhatósága is hangsúlyosabbá vált. Immár az e területen dolgozóktól azt várják, hogy a helyi kontextust, illetve a fejlesztés és

az értékelés elméleti hátterét egyaránt jól ismerő független szakértőként működjenek. Egyszerre lássák az implementáció hatásmechanizmusainak és a programok értékelhetőségének szűk keresztmetszeteit, illetve ex-ante értékelések keretein belül adjanak előrejelzést a várható menedzsment és értékelési problémákról.

Az ex-ante értékelések beágyazódnak a tervezési folyamatba, és ott kulcsfontosságú szerepet töltenek be. Ez az értékelési mechanizmus lesz az, mely vizsgálja a beavatkozások különböző komponenseinek megfelelőségét, a monitoring és értékelési rendszer életképességét. Az ex-ante értékelések tagállami megvalósításának támogatása érdekében a Bizottság kiadott egy útmutatót (*Európai Bizottság*, 2013f), mely jó gyakorlatokat is bemutatva, a programok mögötti beavatkozási teóriák feltérképezéséhez és értékeléséhez segíti hozzá a 2014. és 2020. közötti időszak tervezőit, értékelőit. Az útmutató megelőző tapasztalatokra hivatkozva az ex-ante értékelések főbb lépéseit öt pontban foglalja össze. Az első (1) a programstratégia értékelése, a második (2) az indikátorok, a monitoring és az értékelés vizsgálata, a harmadik (3) a pénzügyi juttatások konzisztenciájának elemzése, a negyedik (4) az *Európa 2020* stratégiának való megfelelés értékelése, és végül (5) az ötödik a stratégiai környezet vizsgálata.

A nemzeti programok stratégiáinak vizsgálata kapcsán a célkitűzések konzisztenciája kap különös hangsúlyt. Itt az értékelők figyelmét arra irányítják, hogy vajon mennyire felelnek meg a programok célkitűzései egymásnak és az *EU 2020* stratégiának, illetve hangsúlyosan az országspecifikus ajánlásoknak. A regionális vagy területi programok vizsgálata kapcsán mindez kibővül a sajátos helyi igények figyelembevételével is. A dokumentum az *ESZA* felhasználásával kapcsolatban a korai iskolaelhagyással példázza, hogy az egyes régiók mutatói lényegesen eltérhetnek egymástól, így az országos célkitűzések az egyes területeken újraértelmezésre szorulnak. A konzisztencia problémáját a horizontális célkitűzések és az idő perspektívájából is értelmezi, utóbbi

az időben megelőző programokkal való kapcsolódások elemzésekor jelenik meg. Az implementációs folyamatok hatásmechanizmusai a következő fejezetben foglalkozunk, itt csak annyit érdemes megemlíteni, hogy az e javaslatok mögött meghúzódó teóriák (pl. a kontextus szerepe, az ágazatközi kapcsolódások jelentősége, a fejlesztések evolúciója) megegyeznek az implementációkutatások eredményei szerint (lásd pl. *Fullan*, 2008; *Altrichter*, 2005; *Mourshed*, *Chijioko* és *Barber*, 2010) a beavatkozások tényleges hatását leginkább meghatározó összefüggésekkel.

Hasonlóan a nemzeti programok stratégiáinak vizsgálatához, a másik négy ajánlás mögött is fontos megvalósítási kérdések húzódnak meg. Maradva az idő problématerületénél, az indikátorokkal foglalkozó második részben például elvárásként fogalmazódik meg, hogy a mérföldkövek megállapítása az implementáció ritmusának megfelelően történjen, ami a fejlesztések megvalósítási stádiumainak ismeretére és figyelembevételére utal.¹³ Ide kapcsolható az ezt felvezető témakör is, ami azt a kérdést tárgyalja, hogy mely célkitűzés teljesülése mikor várható. Ez utóbbi példákkal illusztrálva mutatja be a folyamat közben is mérhető kimenet (output indicator), az azonnali eredmény (immediate result indicator) és a hosszabb távon elérhető eredményindikátorokat (longer-term result indicator), jelezve, hogy az *ESZA*-felhasználású programok esetében mind a kimenet, mind az eredményindikátor monitoringját tervezik.

Az indikátorokkal kapcsolatban felmerülő dilemmák jól mutatják, hogy nemcsak a megvalósítási kérdések kapcsán, hanem az értékelési módszerekhez kötődően megjelenhetnek problémák.

Sőt, ezek a legtöbbször kölcsönösen hatnak

¹³ A következő fejezetben látni fogjuk, hogy a programok jellemzően milyen fejlődési stádiumokon mennek keresztül.

egymásra. A fenti példánál maradva, ha az indikátorok meghatározása nem igazodik a fejlesztések ritmusához, a mérések nem lesznek képesek kimutatni a beavatkozások tényleges eredményét. Ez megakadályozza a célzott időközi beavatkozások indítását, és így várhatóan csökkenti a fejlesztésbe vont szereplők elkötelezettségét, illetve növeli a nem várt (negatív) hatások arányát. Az értékeléssel kapcsolatban megjelenő lényeges kérdés például, hogy az időközi monitoring-jelentések valóban be tudják-e tölteni funkciójukat, hogy az alkalmazott eszközök képesek-e visszajelzést adni a társadalmi változásokról, hogy az adatok ténylegesen elérhetőek-e, hogy a fejlesztéseket körülölelő komplex hatásrendszerből miként mérhető a beavatkozás tényleges hatása, illetve, hogy a kapcsolódó intézményi apparátus kapacitása várhatóan megfelelőnek bizonyul-e majd a feladatok ellátására. Az értékelési folyamat minőségbiztosítása érdekében a Bizottság azt javasolja, hogy az értékelők pontosan határozzák meg minden indikátor tartalmát, forrását és mérési eszközeit, illetve ezeket kézikönyvben foglalják össze.

Habár az értékelési és menedzsment-mechanizmusok jóságának, hatásának előzetes becslése jellemzően teóriákon alapszik, a Bizottság szerint fontos, hogy az értékelési és menedzsment rendszerek kísérleti jelleggel is rendelkezzenek, illetve, hogy elég nyitottak legyenek az időközi változásra, amennyiben a monitoring-eredmények az eljárások karakterének változtatását teszik szükségessé (*Európai Bizottság*, 2013f). A Bizottság ennek megfelelően az elméleten alapuló (theory based) és a kontrafaktuális (counterfactual), azaz a tényekkel történő szembesítésen alapuló vagy kísérleti megközelítés egyidejű

alkalmazását javasolja. Az ex-ante értékelések elvégzéséhez így nélkülözhetetlenné válik az implementációkutatások által feltárt megvalósítási hatásrendszer ismerete, melynek figyelembevétele jól tükröződik az útmutató javaslataiból is.

A FEJLESZTÉSI BEAVATKOZÁSOK HATÁSMECHANIZMUSAI

A közösségi forrásokból finanszírozott fejlesztési beavatkozások kapcsán talán a legfontosabb kérdés az, hogy a tagállamok képesek-e az elérhető forrásokat hatékony módon felhasználni, illetve hosszabb távon ezek várhatóan milyen valós társadalmi és gazdasági hatásokat generálnak. Ezt a képességet a fejlesztési szakirodalomban

gyakran az abszorpciós kapacitás fogalmával írják le. Az abszorpciós képességre közvetlen hatással vannak az olyan kontextuális sajátosságok, mint amilyen az intézmények (így

az iskolák) fejlettségi szintje, dinamikus képessége, implementációs kapacitása, a gazdasági fejlettség, a politikai kultúra, az intézményrendszerek kiépültsége, a pénzosztási, időzítési, információs mechanizmusok, a rendelkezésre álló humán-erőforrás, ezen belül a vezetők stratégiai és menedzsment kapacitása, az oktatási ágazat esetében pedig különösen meghatározó a pedagógusok szakértelme és fejlődési-változási képessége. Az abszorpciós kapacitást meghatározó tényezőként értelmezhetők az olyan kognitív és affektív elemek is, mint amilyen az elkötelezettség, a meggyőződésrendszerek, a fejlesztési célok megértése, a motiváció, vagy a felelősségi körökből adódó motivációs konfliktusok (*Kálmán*, 2011;

Reszkető, 2008). A bevonható erőforrások egyaránt jelenthetnek pénzügyi forrásokat, infrastruktúrát, technológiát, humán-erőforrást, vagy tudást. Ha kurrikulum-fejlesztéseket támogató erőforrásokban gondolkozunk, akkor ilyen erőforrások lehetnek az új típusú IKT-eszközök, az innovatív módszerek, az ezekhez köthető know-how-k, de a támogató intézmények és szakértői csoportok is (*Fazekas*, 2013a).

Az abszorpciós kapacitás által érintett tényezők széles spektruma megengedi, hogy a problémakörrel úgy gondolkodjunk, mint ami felöleli az implementációs folyamatok minden főbb területét (*Hervé és Holzmann*, 1998). Az abszorpciós kapacitás komplexitásának kezelése érdekében érdemes különbséget tenni annak jellemző területei között. A közgazdasági elemzésekben általában megkülönböztetik az adminisztratív abszorpciós kapacitást, ami a támogatásokat elosztó intézményrendszer működésének hatékonyságát jelzi, a pénzügyi abszorpciós kapacitást, ami a nemzeti költségvetés társfinanszírozási képességét, a magán-erőforrások bevonhatóságát, illetve a kapcsolódó pénzügyi tervezést jelzi, és a makroökonómiai abszorpciós kapacitást, ami azt mutatja meg, hogy az országok adott GDP mellett mennyi támogatást tudnak várhatóan hasznosan felhasználni (*Halász, Gáspár és Somogyi*, 2005; *Horvat*, 2005).

Az abszorpciós kapacitás kérdése a volt szovjet blokk és az egykori szovjet tagállamok nyolc országának¹⁴ 2004-es csatlakozásával került az Európai Bizottság érdeklődésének központjába. Ahogy fentebb is említettük, a Bizottság a kezdetekben nem volt felkészülve a forráshiányos és gyenge intézményi kapacitásokkal rendelkező régió szükségleteire, az itt szerzett fejlesztési tapasztalatok következtében

azonban ma már különös figyelmet fordít az intézményi kapacitások fejlesztésére és a forrásfelhasználás várható társadalmi hatásainak elemzésére (*Koning, Korolkova, Maasland és van Nes*, 2006).

Az intézményi abszorpció összefüggései

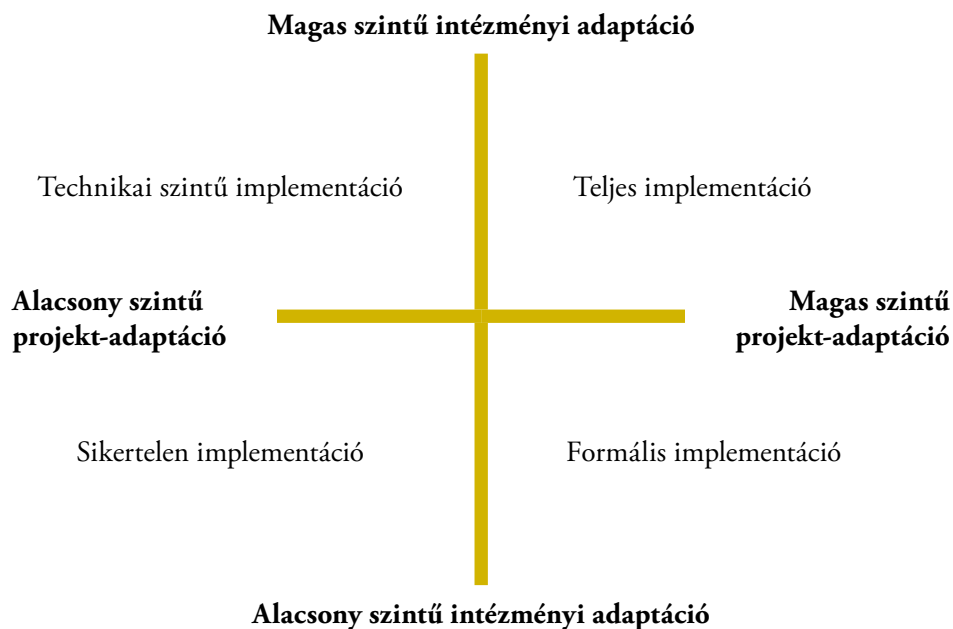
Az abszorpciós tényezők fenti felsorolásából látható, hogy a makro- és mikroszintű kapacitás együttesen határozzák meg a fejlesztési beavatkozások implementálásának sikerét. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a makroszintű kezdeményezéseire kialakuló mikroszintű válaszok döntik el, hogy a fejlesztések milyen minőségben valósulnak meg. A két szint megkülönböztetése, illetve a mikroszintű feltételek és történések felértékelése jelzi, hogy a fejlesztéssel foglalkozók figyelme a komplex rendszerek kezelésére irányul, illetve, hogy a beavatkozások logikája a döntéshozatalra fókuszáló, programozott (top-down) megközelítés felől a megvalósítási mozzanatok középpontba állító, adaptív-evolúciós (bottom-up) megközelítés felé tolódik el.

Fentebb a mikroszintű abszorpciót befolyásoló lehetséges tényezők között említettük az intézmények, azaz az iskolák fejlettségi szintjét. Habár e problémakörrel általában a rendszer egészét befogó perspektívából tekintenek, az így nyert tudás könnyen értelmezhető az egyes iskolák szintjén is. Az oktatási változások kutatásának kiemelkedő kanadai professzora, *Michael Fullan* szerint minél magasabb teljesítményt produkáló intézmények fejlesztése a cél, annál inkább támogatja a sikeres implementációt egy decentralizált stratégia, ami laza iránymu-

¹⁴ Cseh Köztársaság, Észt Köztársaság, Lengyel Köztársaság, Lett Köztársaság, Litvánia, Magyarország, Szlovákia, Szlovénia.

2. ÁBRA

Az adaptáció formái és az implementáció módja: a Rand Study modellje



FORRÁS: Fazekas és Halász, 2012

tatással teret enged a helyi szakmai döntéseknek, a tanárok kreativitásának, az egyéni felelősségvállalásnak és az iskolákon belüli innovációknak (Fullan, 2008). Ezzel az algoritmussal rokonítható elképzelést találunk a második *McKinsey* jelentésben (Mourshed, Chijioko és Barber, 2010) is, amely öt olyan fejlettségi szintet különböztet meg, melyek mindegyikét fejlesztési célokra is lefordítható sajátos problématerületek jellemzik. E szintekhez hozzárendelhető egy-egy olyan beavatkozási klaszter, mely a leginkább megfelelőnek bizonyul a következő szintre történő továbbfejlődés támogatására.

Szisztematikus, részletes előírásokat alkalmazó stratégiával az alacsony szakmai kompetenciákkal rendelkező pedagógusok módszerbeli támogatása, illetve a kaotiku-

san működő rendszerek kívülről irányított rendezése lehet elérhető cél. Ennek hozadéka az írás-olvasási és számolási készségek fejlődése, a tanulói teljesítmény alsó küszöbének emelése, és a teljesítési szakadékok mérséklése lehet. Ilyen stratégiával az oktatási implementációkutatások kezdetét jelentő *Rand Change Agent Study* (McLaughlin és Berman, 1975) modellje által meghatározott négy bevezetési szint közül (2. ábra) legfeljebb a technikai adaptáció szintje érhető el. A modell az adaptáció két különböző típusát különbözteti meg: „az egyik, amikor a fejlesztés során bevezetett új technikát (például programot vagy tanulászervezési módot), azaz magát a fejlesztési projektet igazítják hozzá a sajátos helyi-intézményi adottságokhoz, a másik, amikor az új technikát alkalmazó

intézmény (vagy az ott dolgozók) próbálnak alkalmazkodni az új technika és az azt bevezető projekt igényeihez” (Fazekas és Halász, 2012).

A technikai implementáció szintjén a pedagógusok ugyan már képesek alkalmazni az innovatív technikákat és módszereket, de még nem következik be az a kognitív és affektív váltás, ami lehetővé tenné az intelligens adaptációt, azaz az adott kontextusnak megfelelő alkalmazást. Ennek veszélye, hogy a fejlesztések által támogatott gyakorlatok és technológiák a helyi feltételeknek megfelelő értelmezés nélkül hosszabb távon alkalmazhatatlanná válnak (Taylor és Clarke, 2008). Az alacsonyabb teljesítési szinteken, a gyenge szakmai kompetenciákkal rendelkező pedagógusok esetében azonban a kevésbé szorosan irányított és ellenőrzött implementáció kaotikus folyamatokat generálhat.

Ennél fejlettebb kompetenciákkal rendelkező pedagógusok, illetve eredményesebb rendszerek esetében már mélyreható és tartósan fenntartható változások elérése lehet a cél. Az implementációs folyamat e szinteken akkor lehet sikeres, ha a pedagógusok a rendelkezésre álló idő alatt képessé válnak a kurrikulum saját közegükben történő értelmezésére, az előírt gyakorlatok és technológiák ennek megfelelő alkalmazására, illetve, ha saját szakmai meggyőződésüket, gondolkodásukat és viselkedésüket a javasolt irányba tudják terelni. E célok elérése már nem képzelhető el csupán információgazdag előírásokkal, itt a pedagógusok a tantermi folyamatok tervezésében már lazább iránymutatást igényelnek.¹⁵ Olyan átfogó iskolafejlesztés lehet itt célravezető, amely szakmai tanuló közösségek és tanulószervezetek kialakítása révén a kreativitás és az innováció támogatásával segíti a pedagógusok, illetve

a rendszer eredményességét (Fullan, 2008; Mourshed, Chijioko és Barber, 2010).

Mielőtt rátérnénk a tanulószervezetek szerepére, érdemes pár szót ejteni az eddig szisztematikusnak és lazább iránymutatásokra épülőnek nevezett stratégiák beazonosításáról. A szisztematikus stratégiák két generációját tudjuk megkülönböztetni: az első azt a döntéshozatalra fókuszáló, szorosan irányított és ellenőrzött implementációt jelenti, amely mögött álló fejlesztési gondolkodás nem érti és nem is tudja kezelni a komplex rendszerek dinamikáját. Azonban az implementációs lánc alsó szintjeinek viselkedését középpontba állító tervezés is találkozhat olyan fejlesztési tereppel, ami szisztematikus stratégia alkalmazását teszi indokolttá. Itt már a programozott szemlélet új generációjáról, egy karakterében megváltozott, intelligens és érzékeny, a komplex rendszerek kezelésére törekvő megközelítésről beszélünk. E megközelítés az oktatási rendszerek adaptivitását, abszorpció és implementációs kapacitását hivatott növelni, és képes arra, hogy ha elérte korlátait, adaptív fejlesztéssé alakuljon át (lásd bővebben: Fazekas és Halász, 2012).

Visszatérve a tanulószervezetek problémakörére: az intelligens tanulószervezetként működő iskolák lényege, hogy pedagógusaik és vezetőik belső, horizontális kommunikációt működtetve, illetve külső, tudásmegosztó hálózatok tagjaként az együttműködés során megszerzett tudást sajátos igényeiknek megfelelően képesek adaptálni, így elérhetővé téve akár az egyes tanulók szintjén felmerülő problémák azonosítását, megértését és adekvát megoldását (lásd pl. *Istance* és *Kobayashi*, 2012; *Szabó, Singer és Varga*, 2011; *Mulford és Silins*, 2003). A szakmai tanulóközösségek lehetővé teszik, hogy a mindenkori „új” tudás, illetve az

¹⁵ Érdemes megemlíteni, hogy a II. McKinsey jelentés Magyarország közoktatási rendszerét a „jó” szintre sorolja.

innovatív megoldások a közösség minden tagja számára elérhetőek legyenek. A tudásmegosztás jelentheti az információk aktív cirkulációját az egyes intézményeken belül és a különböző intézmények, akár az oktatás különböző alrendszeréhez tartozó intézmények között egyaránt. Ugyanígy, az együttműködés megvalósulhat az egyes szereplőcsoportokon belül (pl. pedagógusok között), vagy a különböző szereplőcsoportok között (pl. pedagógusok, vezetők, fejlesztők között). A tudásmegosztó hálózatok alakulása történhet az iskolák önszervező tevékenysége által, de általában nem ez a jellemző, leggyakrabban kívülről támogatott folyamatként valósul meg. A szakmai tanulóközösségek hálózatának építése ma már az implementációs eszköztár egyik legfontosabb elemévé vált, a fejlesztések gazdái jól ismerik az ilyen típusú együttműködések előnyeit, tudják, hogy a komplexitás kezelését a tanulórendszerek működése és orientálása teszi lehetővé.

A pedagógusok egymás között az ilyen együttműködések alkalmával jellemzően tanulásszervezési problémákat dolgoznak fel. Nyilvánossá teszik az osztálytermi gyakorlatot, ún. „jó gyakorlatokat” fejlesztenek, illetve vesznek át egymástól. Együttműködésük emellett kiterjedhet többek között technikai vagy szervezési kérdésekre is. Az itt megvalósuló tanulási folyamatok legfőbb inputjai a közösség tagjainak különbözőségéből származnak (Gordon Györi, 2009; Balázs és mtsai, 2011; Istance és Kobayashi, 2012). Az együttműködéssel történő tanulási formák megvalósítása során a résztvevők rendszerint különösen ügyelnek a részletekre, és felelősséget éreznek társaik szakmai fejlődéséért is. A kölcsönös felelősségvállalás és értékelés felválthatja az egyéb hivatalos függőségen alapuló elszámoltatási intézkedéseket, emellett az együttműködések kialakításával visszaszoríthatóak a destruktív harcok is. Az így felszabaduló

energiák, illetve az együttműködés során keletkező új energiák pedig lendületet adhatnak a fejlesztésnek (Mourshed, Chijioko és Barber, 2010; Fazekas, 2012).

A tanári tanulás jelentősége az implementációs folyamatban többek között az, hogy ez teszi lehetővé a fejlesztési beavatkozások intelligens értelmezését. A korábban már említett *Rand Change Agent Study* először állított fel olyan elméletet, amely próbálta magyarázni az oktatási változások implementálásának eredményességét (McLaughlin és Berman, 1975). Ennek kapcsán jelent meg az a gondolat, hogy az iskolák komplex adaptív rendszert alkotnak, ezzel összhangban pedig az implementációt olyan folyamatnak tekintették, melynek során különösen nagy jelentőségűvé válik a pedagógusok tanulása, ami egyaránt jelent egyéni és a kollektív tanulást. A kognitív dimenziót értő „konstruktivista implementáció-kutatók” (lásd pl.: Cohen és Heather, 2003; Darling és Hammond, 1990) a tanári tanulás kapcsán kiemelik az előzetes tudás, a szakmai viselkedést orientáló vélekedések, illetve az egyéni szűrők jelentőségét. A pedagógusok tanulására tehát (csakúgy mint a tanulói tanulásra) komplex hatásrendszer által befolyásolt folyamatként tekintenek, melynek jól ismert elemei közé tartozik többek között a sajátos kompetenciaérzet, a feladat újszerűségének reális megítélése, a sikeres teljesítés esélyéről való gondolkodás, a saját képességekről alkotott elképzelés, a feladat iránti érdeklődés, a megelőző tanulási élmények, az erőforrásokkal való gazdálkodás, illetve a tanulási környezet sajátosságaira történő tudatos reflektálás (lásd: Réthy, 2002; Boekaerts, 2010).

A tanulási folyamat természetére visszavezethető az az implementációs jelenség is, amit implementációs gödörnek (implementation dip) nevezünk (Fullan, 2001). Ezt az időleges recessziós idősz-

kot minden olyan iskola megéli, amely hosszabb távon a tanári viselkedés és a kompetenciák fejlesztésében sikereket ér el. A „gödör” kifejezés azt a teljesítménybeli és bizalmi visszaesést jelzi szimbolikusan, amely az új kompetenciák és gondolkodásmód kialakítását megcélzó beavatkozások bevezetését követően lép fel. Azok a vezetők, akik értik a változási folyamatok természetes ritmusát, tudják, hogy munkatársaik két alapvető problémával küzdenek a fejlesztések kezdeti szakaszában: a változástól való félelemmel és a modernizációs eszközök alkalmazásához szükséges megfelelő kompetenciák, technikai ismeretek, know-how hiányával.

A tanári tanulás kapcsán fontos kiemelten kezelni annak affektív dimenzióját is. A tanulószervezetek jelentőségét felértékeli, hogy az itt kialakuló együttműködések, a szükséges információkhoz való hozzáférés, vagy a tudásteremtő szerepkör mind olyan, a tanulószervezeti működésből származó előny, amely elősegíti a szereplők változási-változtatási hajlandóságát, illetve azt, hogy a beavatkozások „költségeit” kezelni tudják. A „költségek” különösen nagyok lehetnek azok számára, akiknek viselkedésüket jelentős mértékben kell megváltoztatniuk, illetve komolyabb költségek jelennek meg azok oldalán is, akik elveszítik szakmai vagy társadalmi pozíciójukat. A vezető amerikai politikatudományi kutatók egyike, Theodore J. Lowi sokat idézett munkáiban a közpolitikák megvalósulásának konfliktusait és kockázatát is tulajdonképpen az érintettek érdekütközéseivel hozza összefüggésbe (lásd pl. Lowi, 1972). E szerint a fejlesztést megcélzó konstruktív közpolitikák esetében jelentős implementációs konfliktusok akkor várhatóak, ha az adott politikának jelentős redisztributív következményei vannak, ha előidéz a hatalmi erőter változását, illetve ha olyan intézményi formákat hoznak létre, melyek

hátrányosan érintenek vagy veszélyeztetnek egyes csoportokat.

Az, hogy az implementációs lánc alján lévő pedagógusok viszonyulása a fejlesztéshez támogató-e, s ha igen, ez milyen mértékű, erősen befolyásolja a többi szint és a kapcsolódó érdekcsoportok hozzáállását is. E kölcsönhatások közül talán érdemes kiemelni, hogy a pedagógusok iránt még alacsony rendszerteljesítés esetén is nagyobb az általános bizalom, mint a politikai szereplők és a koncepciók irányában, így az olyan iskolán kívüli érintett csoportok együttműködése, mint a szülőké, nagyban függ az ő elkötelezettségüktől (lásd pl. Thomas, 1994; Fullan, 2008; Altrichter, 2005; Mourshed, Chijioko és Barber, 2010). Pontosabban, a helyi közösség és a pedagógusok között aktív kölcsönhatás van, ők azok, akik a fejlesztők modernizáló és a társadalom általában konzervatív elvárásai közt vannak, ők küzdenek meg a két világ találkozásából adódó feszültséggel, miközben saját (sokszor változó) szakmai meggyőződésük, nézeteik, hiedelmeik segítik tájékozódásukat ebben a dinamikus és feszültséggel teli erőterben (Taylor és Clarke, 2008; Fazekas és Halász, 2012).

A rendszerszintű abszorpció összefüggései

A közszféra abszorpció kapacitásán azt a strukturális, funkcionális és kulturális képességet értjük, amely lehetővé teszi, hogy a központi szint a szükséges és elérhető forrásokat bevonzza, és előidézze a célkitűzések helyi szintű intelligens adaptációját. A makroszintű abszorpció kapacitás részeként értelmezhető többek között az emberi, a pénzügyi, a technológiai és a logisztikai kapacitás, ehhez pedig olyan menedzsmenteszközök, forráselosz-

tási és kontrollmechanizmusok kapcsolhatóak, melyek segítségével kezelhetővé válik a fejlesztés kontextusának diverzitása. Sokan az implementáció problémavilágát éppen ezért a menedzsment problémavilágával azonosítják.

A hagyományos menedzsmenteszközök lehetnek a kontrollring, a projektmenedzsment, a szükségletelemzésre épülő logikai keretmátrix (logframe), a fejlesztési terep sajátosságainak és a szereplők várható viselkedésének elemzése (stakeholder analysis), az abszorpció és implementáció kapacitás értékelése, vagy a közigazgatás egészét tekintve az új közmenedzsment (new public management) szinte teljes kapcsolódó eszközrendszere. Emellett a makroszintű abszorpció kapacitás magában foglalja az olyan, közvetlenül nehezen megragadható feltételeket is, mint amilyen az adminisztratív intézményrendszer munkatársainak motivációja, elkötelezettsége, energiája, kitartása, illetve minden olyan immateriális attribútum, ami szükséges a kihirdetett célok gyakorlattá alakításához (Brynard, 2005).

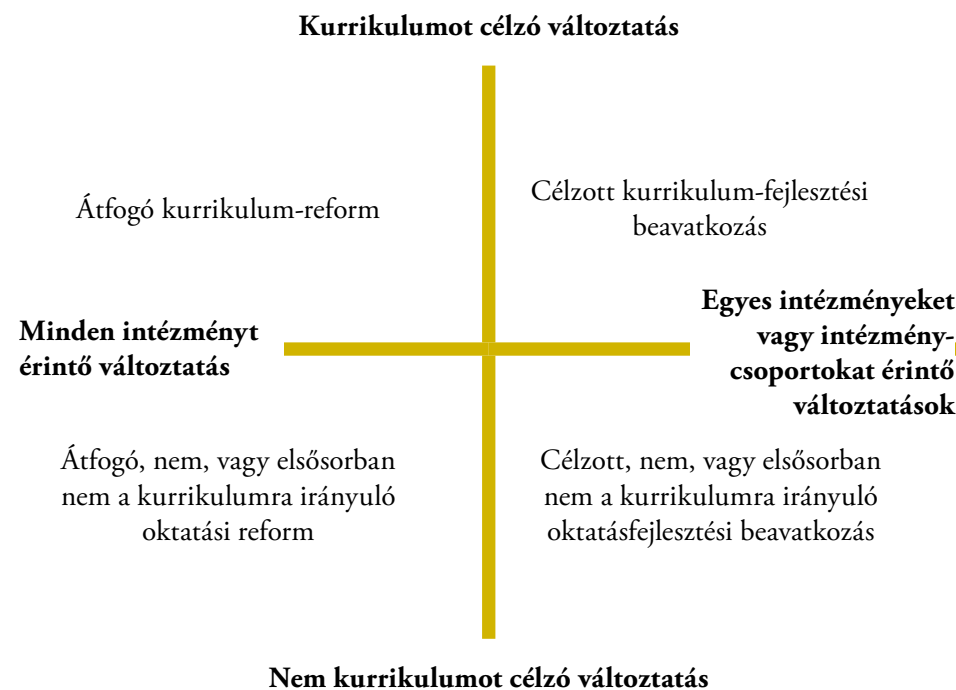
A komplexitás ellenőrzésének és menedzselésének eszközei között külön figyelmet érdemel a résztvevők várható viselkedésének feltárása (stakeholder analysis). A beavatkozások egy bonyolult és komplex rendszerbe érkeznek, ahol a résztvevők állandó interakcióban állnak egymással. Az érintett csoportok elemzése során olyan változók kerülnek előtérbe, mint a szereplők és szereplőcsoportok vélekedései, érdekei, hatalmi befolyása és aktivitása, ezzel összefüggésben pedig a szereplők egymásra hatásának várható dinamikája és mintázata. Ezek alapján következtetni lehet a fejlesztés megvalósulását befolyásoló, előre nem látható viselkedésekre, eseményekre, arra, hogy az egyes aktorok és aktorcsoportok milyen mértékű befolyással rendelkeznek majd, milyen együttműködés alakul ki

közöttük, a beavatkozás nyertesei vagy vesztesei lesznek, illetve támogatják vagy ellenzik a beavatkozást, esetleg visszahúzódnak viselkedésük majd (Gustafson és Ingle, 1992).

Minthogy a kurrikulumot érintő beavatkozások különösen sokféle érdekcsoportot felölelő kontextusba érkeznek, nem kérdés, hogy a szereplők elemzésének szükségszerűen ott kellene lennie minden ilyen szakpolitikai beavatkozás mögött. Az érintettek elemzése olyan, az egész folyamatra hatást gyakorló elemek vizsgálatát, előrejelzését segítheti, mint amilyen a kontingencia (egymástól való függés), a lehetséges vétőpontok (vagyis az egyes résztvevők lehetősége az együttműködésből való kilépésre), a kumulatív hatás (azaz a kisebb változások idővel történő összegződése), illetve a kritikus tömeg mértéke, kialakulása és a fordulópont bekövetkezése. Az elemzés fontos eleme lehet továbbá az érintettek kognitív feltételeinek vizsgálata is, annak elemzése, hogy a résztvevők képesek-e a komplex adaptív rendszerekben gondolkodásra, az idődimenzió figyelembevételére, a változások evolúciós rendszerként értelmezésére, az implementáció által érintett világok eltérő logikájának kognitív kezelésére, a makro- és mikroperspektívában történő egyidejű gondolkodásra. A kurrikulum-implementáció szempontjából különösen érdekes kérdés, hogy a pedagógusok hogyan tudják kezelni a komplexitást. A fejlett oktatási rendszerekben a modern tanulás-szervezési módszerek osztálytermi bevezetése ugyanis olyan komplex, dinamikus környezetben történő folyamat, amely a pedagógusoktól ebbe az irányba is nyitott, fejlett implementációs képességet követel. Az érintett szereplők elemzése különösen fontos eleme az alternatív szcenáriókban történő fejlesztői gondolkodásnak, ilyenkor a stratégia megtervezői tudatosan, az egyes

3. ÁBRA

Az oktatási változások típusai



FORRÁS: Fazekas és Halász, 2012

szereplők viselkedésétől függően más-más módon alakuló, eltérő forgatókönyvekkel kalkulálnak.

Az érintett szereplők várható viselkedése kapcsán érdemes kiemelni, hogy az implementáció szempontjából egészen másként hatnak, másként hatékonyak azok a változások, amelyek az adott oktatási rendszer minden intézményét célba veszik (reformok), mint azok, amelyek csak egy meghatározott körükre irányulnak (fejlesztési beavatkozások). A fejlesztési programokba általában önkéntes alapon

kapcsolódnak be a szereplők, ez pedig a változásnak kedvezőbb kontextuális feltételeket teremt, mint a mindenkire nézve kötelező érvényű reform. A fejlesztések jellemzően kevesebb résztvevői ellenállásba ütköznek, illetve a résztvevők jobban értik és ismerik feladataikat. Fontos továbbá, hogy a reformok megvalósítását inkább kíséri kiemelt figyelem, itt a kitűzött célok elérésének általában komoly politikai súlya van, melynek sikere vagy bukása jelentheti akár kormányzati vezető(k) sikerét vagy bukását is.¹⁶

¹⁶ Az implementációs tudás jelentős része éppen ezért a teljes oktatási rendszert érintő változások kapcsán keletkezett, bár jól értelmezhető a célzott beavatkozások vonatkozásában is.

A szereplők viselkedése szempontjából releváns, másik lehatárolási dimenzió lehet az, hogy a változás érinti-e a kurrikulumot vagy sem. Ez különbözteti meg az olyan változtatásokat, melyek pl. az iskolai életkötéssel kapcsolatos előírásokat érintik, azoktól, amelyek a mindennapi pedagógiai folyamatokat, a tanulásszervezés mélyebb rétegeit célozzák meg. A kurrikulumot érintő reformok és fejlesztési beavatkozások implementációs szempontból többek között abban térnek el azoktól, amelyek nem, vagy nem elsősorban a kurrikulum megváltoztatására irányulnak, hogy az előbbieket a tanári szakmai viselkedés alapvető jegyeinek megváltoztatását célozhatják, ami különösen bonyolult implementációs feladatot jelent. Az oktatási változások fenti típusok szerinti osztályozását a 3. ábra mutatja be.

Itt fontos megjegyezni, hogy az implementáció nem feltétlenül reformok vagy célzott fejlesztési beavatkozások megvalósítását jelenti, vannak olyan feladatok, amelyek nem innovatív karakterűek. Ilyenek például azok, amelyek a szabályozási környezet, vagy az elosztási viszonyok megváltoztatását célozzák. Ezek egészen más implementációs kihívásokkal szembeülnek, mint azok, amelyek az emberi vagy szervezeti viselkedés jelentős átalakulását igénylik.

Az abszorpció kapcsán eddig megkülönböztettük a makro- és a mikroszintet, ezek mellett azonban a menedzsment kérdésének tárgyalásához szükséges legalább még egy szint, a mezoszint figyelembevétele is. Ez az a köztes szerveződési szint, ahonnan még jól láthatók a mikroszintű történések, feltételek, szükségletek, de ahonnan már a rendszer egészének működése is átlátható. A helyi szint gyakran a közgazdasági és kormányzati rendszer lokális

szintjét jelöli, a legtöbb európai országban ezek a települési vagy (kis)területi önkormányzatok. Habár fő profiljuk általában olyan feladatokhoz kapcsolható, mint az integrált városfejlesztés, finanszírozási döntések kapcsán gyakran fenntartóként találkoznak az iskola világával, pedagógiai programokkal, helyi innovációkkal, tanulói teljesítményekkel. Emellett irányításuk alatt állhatnak olyan intézmények is, melyek az iskolák eredményességét (a szakmai fejlődést, a méltányosság növelését, a tanulói teljesítményeket) segítik.¹⁷

Mivel az önkormányzatok lokális, integrált egységek, felelősségük és hatalmuk több ágazatra is kiterjed. Fontos szerepet tölthetnek be az ágazatközi együttműködések erősítésében, a horizontális célok megvalósításában. Feloldhatják az ágazatok és az ágazatokon belüli alrendszerek izoláltságát, a hasonló forrásokért folyó rivalizálást, illetve kialakíthatják az ágazatközi tanulási folyamatok elindulásának feltételeit. Persze az ágazatközi együttműködések is csak úgy tudnak létrejönni, ha az ezt feltételező komprehenzív szemlélet a szintek mind-egyikén meghatározó szerephez jut.

Az oktatásfejlesztési beavatkozások esetében például szükséges, hogy az egyes fejlesztési programok központi előkészítése és koordinációja során érintetteként kezeljék a kapcsolódó egyéb ágazatok szereplőit is. A rendszerek többsége azonban ma még nem rendelkezik az ágazatközi kooperációt hatékonyan támogató, belső intézményi mechanizmusokkal (Würzburg, 2010).

Ha a köztes szint lehetséges implementációs funkcióiban gondolkozunk, akkor az ágazatközi kapcsolatok erősítése mellett még legkevesebb három ilyen támogató tevékenységet tudunk megkülönböztetni: (1) az iskolák célzott támogatását, a problémák azonosítását és orvoslását, (2)

az iskolák és a fejlesztő szervezet közötti közvetítést, valamint (3) az iskolák horizontális együttműködésének kialakítását és erősítését (Moursbed, Chijioko és Barber, 2010). E funkciónak az implementációs folyamat leginkább befolyásoló tényezőik alakításában van meghatározó szerepe: így például a résztvevők elkötelezettségének és kompetenciáinak erősítésében, az adaptálni kívánt modell helyi igényekhez igazításában, az átláthatóság és értékelhetőség biztosításában és érvényesítésében, a tanulási folyamat egyéni, horizontális és szervezeti szintű megvalósulásában. A köztes szint érvényesülése drámai módon alakíthatja át az implementációs folyamat dinamikáját, ezen a szinten hatalmas energiák és erőforrások állnak rendelkezésre, amelyek magukkal repíthetik az implementációt, és hatalmas blokkoló erőket, amelyek megbéníthatják azt. Ezeket az intézményi funkciókat azonban már a legitim hatalommal rendelkező önkormányzatok mellett a legkülönbözőbb ágensek is gyakorolhatják. Emellett arra is gyakran látunk példát, hogy a közvetítő szint tágabb, mint a központ és az iskolák közötti – piaci vagy állami – intézmények köre, és átnyúlik a fejlesztést koordináló intézményi egységbe, vagy éppen az iskolai szervezetbe.

Az Európai Unió belüli közösségi fejlesztésekkel kapcsolatban a szintek kérdése különös jelentőségű. Az Európai Bizottság azon fejlesztési esetében ugyanis, melyeket az Unió belül lévő tagállamokban visz véghez, de amelyek a tagállamok saját belső fejlesztési politikáján belül valósulnak meg, nem lehet egyértelműen megállapítani, vajon ezek külső vagy belső fejlesztések-e (Szöllösi, 2012). Itt egyszerre értelmezhető a fejlesztés gazdájaként az EU és a tagállam, így a közösségi fejlesztések esetében az implementációs szintek kezelésének problémája tulajdonképpen a külső és belső fejlesztési értelmezés

ütközéseként is felfogható. Az, ha az Unió figyelme kiterjed a fejlesztési terep implementációs szintjeire, azok hatásköreire és erőviszonyaira, tulajdonképpen a tágabb értelemben vett kulturális dimenzió egyik, különösen jelentős elemeként értelmezhető. Ennek jelentősége óriási, hiszen a várható implementációs csúszások, torzulások, deficittek nagymértékben függenek attól, hogy a fejlesztések mennyire felelnek meg a befogadó országot, azaz a fejlesztés terepét jellemző kulturális közegeknek, a politikai vezetők és a társadalom elvárásainak, nézeteinek, hiedelmeinek, a helyi erőviszonyoknak, a kiépített intézményrendszernek. E tekintetben érdemes kiemelni: bár az oktatási programok nemzeteken belüli és nemzetközi terjesztése régóta létezik, és a huszadik századra különösen jellemző lett, az ezek sikerességét vizsgáló kutatások szerint a különböző környezetekbe importált programok csak ritkán képesek az eredeti környezetüknek megfelelő módon működni (Thomas, 1994; Phillips és Ochs, 2004).

Ezzel kapcsolatban fontos kitérnünk a fejlesztések nem várt hatásainak kérdésére is. A támogatási források nem feltétlenül eredményeznek pozitív változásokat, sőt, gyakran előfordul, hogy romboló hatást generálnak (Moyo, 2010; Fazekas és Halász, 2012). A kelet-közép-európai tagországokban a külső forrásfelhasználásra épülő fejlesztések talán legsúlyosabb kockázata, hogy jelentősen csökkenthetik a belső problémákra fókuszáló politikaalkotást, emellett a beáramló források jelentős károkat okozhatnak a piaci működésben is. Nagymértékben emelhetik az egyes szolgáltatások árát, így később, külső források bevonása nélkül ezek elérhetősége bizonytalanra válhat. Jelentős károkat okozhat a források felhasználását ellenőrző bürokratikus kontroll is, mivel az értékelésekhez, monitoringhoz és pénzügyi elszámoltathatósághoz kapcsolódó adatszolgál-

¹⁷ Ilyen intézetek például a pedagógiai intézetek, az ÁMK-k, a pedagógiai szakszolgálatok, vagy pedagógiai szakmai szolgáltatók.

tatási kötelezettség adminisztrációs terheit az érintettek a legtöbb esetben túlzottnak ítélik, és ez negatívan befolyásolhatja a fejlesztésekhez való viszonyulásukat (Fazekas, 2013). Emellett jelentős problémát okozhatnak az általában a közbeszerzésekkel kapcsolatba hozható korrupciós folyamatok. Az oktatásfejlesztésre szánt források jelentős hányada köthet ki „politikai pártok vagy egyéb, a fejlesztésekben tényleges szakmai munkát nem végző szervezetek és magánszemélyek kasszáiban vagy zsebében. Ennek a kockázata különösen azoknak a forrásoknak az esetében (...) jelentős, amelyeket pályázati alapon helyi önkormányzatok nyertek el, és amelyek nem közvetlenül az oktatási intézményekhez kerültek” (Halász, 2010).

Végül a negatív hatások kapcsán érdemes röviden kitérni az indikátormutatók kérdésére, hiszen nem megfelelően érzékeny indikátorok megjelölése esetén tényleges fejlődés nélkül vagy akár romboló hatások mellett is elérhetők, kimutathatók az elvárt célértékek. Sőt, sok esetben éppen ezek az indexszámok idézik elő a fejlesztések negatív hatásait. Az adatredukciós jelleg és az értékelő funkció nemcsak a változási folyamatok nyomon követését, az eredmények mérését, illetve mindezek gördülékeny kommunikálását teszik lehetővé, hanem jelentős kockázati tényezőket is magukban rejtnek. Alkalmazásuk egyik leggyakoribb, nem várt negatív következménye, hogy a jelenségek mutatószámokkal jellemzett összetevői háttérbe szorítják azokat, melyekre a mérések nem terjednek ki. Ha érdeklődésünk központjában a tanulói tanulás áll, vagyis egy olyan komplex jelenség, aminek számos megnyilvánulási formája természetéből adódóan nem, vagy csak nehezen és nem teljes körűen mérhető, szükséges, hogy az indikátorok használata kiegészüljön a jelenség komplexebb vizsgálatával is. Ilyen nehezen mérhető

eredmény például a magas szintű kognitív képességek kialakulása és fejlődése, mint a komplex problémamegoldó képesség, a kritikus vagy a rendszerben történő gondolkodás, melyek csupán „mély tanulással” (deep learning) (lásd például Biggs, 2003; Entwistle, 2000) érhetők el. De a nehezen mérhető eredmények közé sorolhatók a tanulás nyomán fejlődő nem kognitív, illetve csoportszintű képességek is (lásd Scardamalia, 2002; O’Neil, Chuang és Chung, 2004; Scardamalia és Bereiter, 2006; Brunello és Schlotter, 2011).

ÖSSZEGRZÉS

A 2000-es évektől a hazánkban megvalósuló oktatásfejlesztési programok szinte kizárólag az Európai Unió támogatásával zajlottak, így a nemzeti szakpolitika alakulását szükségszerűen befolyásolták a támogatási alapok felhasználásához kötődő szabályok, célrendszerek és menedzsment eszközök. Az alapok létrehozásáról született döntés óta ezek jelentős változásokon mentek keresztül. Az elmúlt két évben nyilvánosságra hozott közösségi dokumentumokból már jól látszik, hogy a 2014. és 2020. közötti programozási időszak is jelentős változásokat fog hozni: az Európai Bizottság várhatóan sokkal komolyabb tartalmi és implementációs kontrollt alkalmaz majd a korábbi programozási időszakok gyakorlatához képest. A változást kiváltó okok közül talán kiemelt figyelmet érdemel a volt szocialista blokk csatlakozása, ami alacsony intézményi kapacitásával új kihívások elé állította az EU-t; a 2008-as gazdasági válság, ami alapvető problémákra és fenntarthatatlan tendenciákra mutatott rá, de jelentős befolyással volt az értékelési gondolkodás és módszerek látványos fejlődése is.

Az új programozási időszakban a források felhasználásának elsődleges célja az *Európa 2020*, illetve emellett az *Oktatás és képzés 2020* stratégia implementálása lesz. Az újdonságokról szóló beszámolók a leghangúlyosabban a hatékonyság és a teljesítmény ismételt megerősítését, a kifizetések és a tényleges társadalmi hatás összekapcsolását említik. A különböző területeket érintő változtatások szinte kivétel nélkül összefonódnak a tényleges hatékonyság kérdésének felértékelésével. Ilyen kapcsolódó változtatás többek között az ex-ante feltételek szigorítása, az elérhető források koherensebb felhasználására törekvés erősödése, a kohéziós politika és az EU gazdasági kormányzásának összekapcsolása, a köztes feltételek teljesítéséhez kötött tartalékok elkülönítése, a mikroszintű indikátormutatók felértékelése, az adminisztrációs kapacitás erősödő igénye, valamint az, hogy az EU immár a tagállami fejlesztések megvalósítása közben is átcsoportosíthatja a pénzügyi forrásokat új kihívások kezelésére. Az újítások kapcsán érdemes kiemelni az országspecifikus ajánlásokat is, amelyek bár a közös gazdaságpolitikai kormányzás eszközei, az ezeknek való megfelelést figyelembe fogják venni a strukturális alapok elosztásánál is. Ahogy a kohéziós politika egyre inkább a tényleges társadalmi hatások felé orientálódott, az értékelési rendszerek minősége, illetve megbízhatósága is egyre hangsúlyosabbá vált. A Bizottság az értékelési és menedzsment rendszerek vonatkozásában az elméleten alapuló és a kontrafaktuális kísérleti megközelítés egyidejű alkalmazását javasolja. Az ex-ante értékelések elvégzéséhez így nélkülözhetetlenné válik az implementációs hatásrendszer ismerete.

A közösségi forrásokból finanszírozott fejlesztési beavatkozások implementációjának hatásmechanizmusai kapcsán talán a legfontosabb kérdés az abszorpciós kapaci-

tás kérdése, vagyis az, hogy a tagállamok képesek-e az elérhető forrásokat hatékony módon felhasználni. A makro- és mikroszintű abszorpciós tényezők együttesen határozzák meg a fejlesztési beavatkozások implementálásának sikerét. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a makroszintű kezdeményezéseire kialakuló mikroszintű válaszok döntik el, hogy az implementáció milyen minőségben valósul meg.

A mikroszintű abszorpciót befolyásoló lehetséges tényezők között említettük az iskolák fejlettségi szintjét, kiemeltük, hogy minél magasabb teljesítményt produkáló intézmények fejlesztése a cél, annál inkább támogatja a sikeres implementációt egy olyan decentralizált stratégia, ami teret enged a helyi szakmai döntéseknek, a tanárok kreativitásának, az egyéni felelősségvállalásnak és az iskolákon belüli innovációknak. Ezzel kapcsolatban a szisztematikus stratégiák két generációját különböztettük meg: az első azt a szorosan irányított és ellenőrzött implementációt jelenti, amely mögött álló fejlesztési gondolkodás nem tudja kezelni a komplex rendszerek dinamikáját, a második viszont az implementációs lánc alsó szintjeinek viselkedését középpontba állító tervezés sajátja, itt a fejlesztési terep sajátosságai indokolják a programozott megközelítés alkalmazását. A bonyolultabb fejlesztési célkitűzések elérése kapcsán a tanulószervezetek működtetését kezeltük kiemelt problématerületként. Az ilyen szervezetek lényege, hogy pedagógusaik és vezetőik belső, horizontális kommunikációt működtetve, illetve külső, tudásmegosztó hálózatok tagjaként az együttműködés során megszerzett tudást sajátos igényeiknek megfelelően képesek adaptálni. A tanári tanulás jelentősége az implementációs folyamatban többek között az, hogy ez teszi lehetővé a fejlesztési beavatkozások intelligens értelmezését. A fejlesztések által támogatott gyakorlatok és technológia

implementációjának legfontosabb jellemzője, hogy ezek a helyi feltételeknek megfelelő értelmezés nélkül hosszabb távon alkalmazhatatlanná válnak. A tanári tanulás konstruktív értelmezése, vagyis annak hangsúlyozása, hogy az egyéni értékelő rendszernek jelentős szerepe van az ismeretszerzésben, a kompetenciák alakulásában, már megjelenik az implementáció problémavilágát vizsgáló kutatásokban is. A tanulási folyamat természetére visszavezethető az implementációs gödör jelensége is, eszerint a hosszabb távon, a tanári viselkedés és a kompetenciák fejlesztésében sikereket elérő iskolák egy időleges recessziós időszakot élnek meg. A tanulószervezetek jelentőségét felértékelik, hogy az itt kialakuló együttműködések, a szükséges információkhoz való hozzáférés és a tudásteremtő szerepkör aktívan hozzájárulhatnak ahhoz, hogy azon szereplők, akik gyakorlatában változásnak kell történnie, hajlandóak legyenek megtenni ezeket a változtatásokat, illetve hajlandóak legyenek kezelni a beavatkozások költségeit. Az, hogy a pedagógusok viszonyulása a fejlesztéshez támogató-e, erősen befolyásolja a többi szint és a kapcsolódó érdekcsoportok hozzáállását is.

A központi szinten értelmezett abszorpciós kapacitáson azt a képességet értjük, amely lehetővé teszi a szükséges és elérhető források bevonását és a központi célkitűzéseknek megfelelő helyi szintű intelligens adaptációt. A makroszintű abszorpciós kapacitáshoz olyan menedzsmenteszközök működtetése kapcsolható, melyek biztosítják, hogy a forráselosztási és kontrollmechanizmusok kezelni tudják a fejlesztés kontextusának diverzitását. A makroszintű kapacitás magában foglalja az olyan közvetlenül nehezen megragadható feltételeket is, mint amilyen az adminisztratív intézményrendszer munkatársainak motivációja, elkötelezettsége, illetve ide sorolható minden olyan immateriális

attribútum, ami szükséges a kihirdetett célok gyakorlattá alakításához. A komplexitás ellenőrzésének és menedzselésének eszközei közül kiemelten kezeltük a résztvevők várható viselkedésének feltárását, mely segíti például a kontingencia, a lehetséges vétőpontok, a kumulatív hatás, a kritikus tömeg bekövetkezésének előrejelzését. A menedzsment kérdésének tárgyalása során kitértünk arra, hogy az implementáció szempontjából egészen más helyzetben vannak azok a változások, amelyek az adott oktatási rendszer minden intézményét célba veszik (reformok), mint azok, amelyek csak egy meghatározott körükre irányulnak (fejlesztési beavatkozás), illetve azok, amelyek érintik a kurrikulumot és azok, amelyek nem. A fejlesztési programokba a szereplők általában önkéntes alapon kapcsolódnak be, ez pedig a változásnak kedvezőbb kontextuális feltételeket teremt, mint a mindenkire nézve kötelező érvényű reformok, illetve a kurrikulumot érintő változások, mivel ezek a tanári szakmai viselkedés alapvető jegyeinek megváltoztatását célozhatják, ami különösen bonyolult implementációs feladatot jelent. Az implementációs szintek kapcsán hangsúlyoztuk a helyi szint jelentőségét. Az önkormányzatok tevékenysége vonatkozásában elmondtuk, hogy különösen fontos szerepet vállalhatnak az ágazatközi együttműködések erősítésében, illetve a köztes szint lehetséges implementációs funkcióiként azonosítottuk még az iskolák célzott támogatását, az iskolák és a fejlesztő szervezet közötti közvetítő szerepet, valamint a horizontális együttműködés kialakítását, jelezve, hogy utóbbi hármat piaci szereplők is betölthetik. A beavatkozások kontextusa kapcsán kiemeltük a külső és belső fejlesztések sajátos karakterét, elmondtuk, hogy azok a fejlesztések, melyek egyszerre belsőként és külsőként is értelmezhetőek, különleges helyzetben

vannak, mivel egyszerre értelmezhető a fejlesztés gazdájaként a közösség és a tagállam is. Végül a fejlesztések nem várt negatív hatásainak kérdéséről kitértünk. A külső forrásfelhasználásra épülő fejlesztés talán legsúlyosabb kockázata, hogy a minimális szintre redukálhatja a belső nemzeti problémákra fókuszáló politikaalkotást, de jelentős károkat okozhatnak a piaci működésben is,

amennyiben jelentősen megemelik az egyes szolgáltatások árát. A negatív hatások kérdéséhez szorosan kapcsoljuk az indikátormutatók vizsgálatát, hiszen nem megfelelően érzékeny indikátorok megjelenése esetén tényleges fejlődés nélkül vagy akár romboló hatások mellett is kimutathatók az elvárt célértékek, illetve sok esetben éppen ezek az indexszámok idézik elő a fejlesztések negatív hatásait.

IRODALOM

- Altrichter, H. (2005): *Curriculum implementation – limiting and facilitating factors*. Johannes Kepler University, Linz.
- Az Európai Bizottság Kommunikációs Részlege – Directorate-General for Communication European Commission (2009): *Oktatás és képzés 2020, összefoglaló*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_hu.htm Letöltés: 2014.01.26.
- Az Európai Bizottság Kommunikációs Részlege (Directorate-General for Communication European Commission) (2011): *A Bizottság elkészítette a 2013 utáni kohéziós beruházások nagyobb összehatásának eléréséhez szükséges jogszabályi háttér tervezetét – sajtóközlemény*. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1159_hu.htm Letöltés: 2014.01.26.
- Az Európai Parlament és Az Európai Unió Tanácsa (2013a): Az Európai Parlament és a Tanács 304/2013/EU rendelete az Európai Szociális Alapról és az 1081/2006/EK tanácsi rendelet hatályon kívül helyezéséről. <http://new.eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1304&from=EN> Letöltés: 2014.01.25.
- Az Európai Parlament és Az Európai Unió Tanácsa (2013b): *Az Európai Parlament és a Tanács 1303/2013/EU rendelete*. <http://new.eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1303&from=EN> Letöltés: 2014.01.25.
- Az Európai Unió Tanácsa (2004): *A Tanács Rendelete az Európai Regionális Fejlesztési Alapra, az Európai Szociális Alapra és a Kohéziós Alapra vonatkozó általános rendelkezések megállapításáról*. <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lng1=hu,da&lang=&lng2=cs,da,de,el,en,es,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,sk,sl,sv,&val=389082:cs> Letöltés: 2014.01.26.
- Az Európai Unió Tanácsa (2009): *A Tanács következtetései* (2009. május 12.) *az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF> Letöltés: 2014.01.23.
- Az Európai Unió Tanácsa (2011): *A Tanács ajánlása a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF> Letöltés: 2014.01.26.
- Balázs Éva és mtsai (2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Biggs, J. és Tang, C. (2007): *Teaching for Quality Learning at University* (3rd edn) Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Boekaerts, M. (2010): The crucial role of motivation and emotion in classroom learning in: Dumont és mtsai: The nature of learning (Using research to inspire practice), OECD.
- Bradley, J. és Untiedt, G. (2012): *Future Perspectives of EU Cohesion Policy*. GEFRA Working Paper: Mai 2012. Nr. 7. <http://www.gefra-muenster.org/downloads/doc/GEFRA-WP-2012-7.pdf> Letöltés: 2014.01.26.
- Brunello, G. és Schlotter, M. (2011): *Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems*. IZA DP No. 5743. Forschungsinstitut zur Zukunft der

- Arbeit Institute for the Study of Labor. Bonn.
<http://ftp.iza.org/dp5743.pdf> Letöltés: 2014.01.26.
- Brynard, P. A. (2005): Policy implementation: Lessons for service delivery. *South African Journal of Public Administration*. Pretoria: University of Pretoria. Vol. 40. No 4.1. 649–664.
- Catalano, G. és mtsai (2012): *Ex-ante conditionalities in cohesion policy, Directorate-General for Internal Policies of the Union, European Parliament*.
- Cohen, D. K. és Hill, H. C. (2003): *Learning policy. When state education reform works*. Yale University Press, New Haven and London.
- Darling-Hammond, L. (1990): *The Power of the Bottom over the Top*. Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 12, No. 3 (Autumn).
- Entwistle, N. (2000): Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester, November, 2000.
<http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf> Letöltés: 2014.01.26.
- Európai Bizottság (2011a): *Az Európai Parlament és a Tanács Rendelete*.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0496:FIN:HU:PDF> Letöltés: 2014.01.26.
- Európai Bizottság (2011b): *Kohéziós politika 2014–2020. Befektetés a növekedésbe és a munkahelyekbe*.
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ErqArKGKRtMJ:ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/regulation/pdf/2014/proposals/regulation2014_leaflet_hu.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=cln&gl=hu Letöltés: 2014.01.25.
- Európai Bizottság (2012a): *Az EU kohéziós politikája 2014 – 2020. Az Európai Bizottság javaslatai*.
http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/regulation/pdf/2014/proposals/presentation_final_hu.ppt Letöltés: 2014.01.26.
- Európai Bizottság (2012b): *Az Európai Regionális Fejlesztési Alap, az Európai Szociális Alap, a Kohéziós Alap, az Európai Mezőgazdasági Vidékfejlesztési Alap és az Európai Tengerügyi és Halászati Alap. A 2014–2020 közötti közös stratégia keretének elemei. Bizottsági szolgálati munkadokumentum*.
http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/working/strategic_framework/csf_part1_hu.pdf Letöltés: 2014.01.26.
- Európai Bizottság (2012c): *Gazdasági kormányzás*.
http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/economic-governance/index_hu.htm Letöltés: 2013. 09.18
- Európai Bizottság (2012d): *Conference report: reducing early school leaving: efficient and effective policies in europe*. Brussels, 1 and 2 march 2012.
http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/esl/report_en.pdf Letöltés: 2013. 09.18.
- Európai Bizottság (2013a): *A Tanács ajánlása Magyarországra 2013. évi nemzeti reformprogramjáról és Magyarországra 2012–2016-os időszakra vonatkozó konvergenciaprogramjának tanácsi véleményezéséről*.
http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/csr2013_hungary_hu.pdf Letöltés: 2014.01.26.
- Európai Bizottság (2013b): *Magyarország 2013. évi nemzeti reformprogramjának és konvergenciaprogramjának értékelése*.
http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/swd2013_hungary_hu.pdf Letöltés: 2014.01.26.
- Európai Bizottság (2013c): *Impact Assessment Board (IAB)*.
http://ec.europa.eu/governance/impact/iab/iab_en.htm Letöltés: 2014.01.26.
- Európai Bizottság (2013d): *Az EU 2014 és 2020 közötti kohéziós politikája: jogszabályjavaslatok*.
http://ec.europa.eu/regional_policy/what/future/proposals_2014_2020_hu.cfm Letöltés: 2013. 09.18.
- Európai Bizottság (2013e): *Monitoring Progress*.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/progress_en.htm Letöltés: 2014.01.22.
- Európai Bizottság (2013f): *Monitoring and evaluation of European Cohesion Policy*.
<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7858&langId=en> Letöltés: 2014.01.26.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2012): *Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása*. Kézirat.
<http://www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis/> Letöltés: 2014.01.26.
- Fazekas Ágnes (2012): *Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok*. Kézirat.
<http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/Fazekas-2012a1.pdf> Letöltés: 2014.01.26.
- Fazekas Ágnes (2013): *Az Európai Unió oktatásfejlesztési tevékenysége*. Kézirat.

- <http://www.impala.elte.hu/produktumok-ii-munkafazis/> Letöltés: 2014.01.26.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás – a ráadás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gordon Györi János (2009): *Tanórakutatás*. Gondolat Kiadó. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Gustafson, D. és Ingle, M. (1992): *Policy Characteristics Analysis*. Technical Notes Nr. 3. Implementing Policy Change Project. USAID, Washington DC.
- Halász Anita, Gáspár Pál és Somogyi Ádám (2005): *Az uniós támogatások és a gazdaság abszorpciói kapacitása*.
http://www.icegec-memo.hu/hun/_docs/KESZ_20060131/munkafuzet_10.pdf Letöltés: 2014.01.26.
- Halász Gábor (2010): *Az oktatás fejlődése és uniós tagságunk 2006–2010. Educatio*, 2010. Tavasz szám (34–53.),
http://halaszg.ofi.hu/download/educatio_2010_tavasz.htm Letöltés: 2014.01.26.
- Halász Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban – tanulás és együttműködés*. Új Mandátum, Budapest.
- Halász Gábor (2013): *Oktatásfejlesztés uniós forrásokból – a 2014–2020 közötti időszak kihívásai*. In: Kónyáné Tóth Mária – Molnár Csaba (szerk.): *Nevelés-oktatás határon innen és túl*, XV. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia. Litográfia, Debrecen.
- Hermann Zoltán és Varga Júlia (2011): *A közoktatás finanszírozása*. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 109–132.
- Hervé, Y. és Holzmann, R. (1998): *Fiscal transfers and economic convergence in the EU: an analysis of absorption problems and an evaluation of the literature*. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden
- Horvat, A. (2005): *Why does Nobody Care About the Absorption? Some Aspects Regarding Administrative Absorption Capacity for the EU Structural Funds in the Czech Republic, Republic of Estonia, Hungary, Slovakia and Slovenia before Accession*. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung
- Istance, D. és Kobayashi, M. (2012, szerk.): *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kálmán Judit (2011): *Derangement or Development? Political Economy of EU Structural Funds Allocation in New Member States – Insights from the Hungarian Case*. Working Paper Series. Central European University. Budapest
- Koning, J., Korolkova, K., Maasland, E., és v. Nes, P. (2006): *Evaluation of the ESF Support to Capacity Building*. Final Report.
- Lowi, T. J. (1972): *Four Systems of Policy, Politics, and Choice*, Public Administration Review, Vol. 32, No. 4. (Jul. – Aug., 1972), 298–310.
http://www.platonicmedia.co.uk/wp-content/uploads/2011/02/Lowi_1972PAR.pdf Letöltés: 2014.01.26.
- Lőrincz László (2010): *A járadékszerzés elmélete*.
<http://www.kormanyzas.hu/071/4.php> Letöltés: 2014.01.26.
- Manzella, Gian Paolo és Mendez, Carlos (2009): *The turning points of EU Cohesion Policy*. European Policies Research Centre, University of Strathclyde United Kingdom
- McLaughlin, Milbrey W. és Berman, P. (1975): *Macro and Micro Implementation*.
<http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf> Letöltés: 2014.01.26.
- Mourshed, M., Chijioke, C. és Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company
- Moyo, D. (2010): *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There is Another Way for Africa*, Penguin Books, New York
- Mulford, B. és Silins, H. (2003): *Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes – What Do We Know?* *Cambridge Journal of Education*. 33(2). 175–195.
- O’Neil, H. F., Chuang, S., Chung és Gregory K. W. K. (2004): *Center for Issues in the Computer-Based Assessment of Collaborative Problem Solving. CSE Report 620*.
<http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r620.pdf> Letöltés: 2014.01.26.
- Phillips, D. és Ochs, K. (2004): *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives (Oxford Studies in Comparative Education)*. Symposium Books.
- Reszkető Petra (2008): *Transfer Absorption Problems as Government Failures. Application to the case of EU Structural Fund management*. Central European University Department of Political Science, Kézirat.
- Réthy Endréné (2002): *A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás*.

<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/tanulm2002-2.pdf> Letöltés: 2014.01.26.

Scardamalia, M. és Bereiter, C. (2006): Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In: Sawyer, K. (szerk.): *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. New York. 97–118.

Scardamalia, M. (2002): Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. In: Smith, B. (szerk.): *Liberal Education in a Knowledge Society*, 67–98. Chicago: Open Court.

Szabó Mária, Singer Péter és Varga Attila (2011, szerk.): *Tanulás hálózatban – Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Szóllósi Tímea (2012): *Fejlesztések az Európai Unióban*. Kézirat.

<http://www.impala.elte.hu/produktumok-ii-munkafazis>. Letöltés: 2014.01.26.

Taylor, P. és Clarke, P. (2008): *Capacity for a change. Document based on outcomes of the 'Capacity Collective' workshop*. Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton.

Thomas, R. M. (1994): Implementation of Educational Reforms. In: Postlethwaite és mtsai: *The Complete Encyclopaedia of Education*. Oxford: Elsevier Science.

Würzburg, G. (2010): Making reform happen in education. In: *Making reform happen in education*. OECD. Paris. 159–181.



Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet először 2012-ben hirdette meg gyakoronoki programját doktoranduszok számára. A program résztvevői egy-egy mentor segítségével végzik kutató-fejlesztő tevékenységüket, majd egy közös vagy páros tanulmánnyal zárják a kutatói évet. Rovatunkban a 2013-as gyakoronoki program újabb dolgozatát közöljük: Gyökös Eleonóra gyakoronok és Szemerszki Marianna mentor közös tanulmányát.

GYÖKÖS ELEONÓRA – SZEMERSZKI MARIANNA

Hol tart ma az oktatás- eredményességi kutatás?

ÖSSZEFOGLALÓ

A közoktatásban a minőségnek és az eredményességnek számos értelmezése lehetséges, nem csupán a megközelítésmód és a fogalomhasználat vonatkozásában, hanem a mérési módszereket és a vizsgálati fókuszokat illetően is. A tanulmány ezeket, valamint az oktatáseredményességi kutatások múltját, jelenét és jövőbeli potenciális kutatási területeit veszi sorra, elsősorban a nemzetközi szakirodalom nézőpontjából. Kitér a kutatási terület legfontosabb módszereire és eddigi eredményeire éppúgy, mint a hiányosságokra és a módszertani buktatókra, valamint a további kutatásban rejlő lehetőségekre.¹

Kulcsszavak: minőség, eredményesség, oktatáseredményességi kutatás, közoktatás, mérés, értékelés

A közoktatási rendszerek minősége, eredményessége, hatékonysága a fejlett országokban fontos oktatáspolitikai kérdéskörre nőtte ki magát az utóbbi évtizedekben. Hozzájárultak ehhez azok a nemzetközi

tanulói teljesítménymérések (pl. OECD PISA-mérés), illetve állami politikák (pl. No Child Left Behind – USA) is, amelyek az oktatási eredményességmérések fontosságára, az eredményekből levonható

¹ A szakirodalmi feldolgozás a TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) – II. szakasz keretében készült. A támogatási szerződés száma: TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001.

következtetésekre, azok visszacsatolási lehetőségeire hívták fel a figyelmet. Az OECD 2013-ban megjelentetett tematikus összefoglalója is azt mutatja, hogy az egyes országok egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulók, tanárok, iskolavezetők és oktatási rendszerek értékelésére és mérésére, amelyek visszajelzéssel szolgálnak a rendszer egészének működéséről (*Synergies...*, 2013). Jelen tanulmányban elsősorban ezen oktatáspolitikai fejlemények elméleti előzményeit és megfontolásait kívánjuk bemutatni.

1. EREDMÉNYESSÉG, HATÉKONYSÁG, MÉLTÁNYOSSÁG ÉS MINŐSÉG AZ OKTATÁSBAN

Létezik egy igen tág meghatározása az eredményes iskolának: *Madaus, Airasian* és *Kellaghan* definíciója szerint (1980) az eredményes iskola azt jelenti, hogy eléri a maga elé kitűzött célokat. A definícióból, mivel nem szabja meg az oktatás elfogadható céljait, az következik, hogy egy iskola számtalan területen lehet eredményes. A szűken vett pedagógiai célrendszeren túl (nevelés, oktatás) egyéb társadalmi és gazdasági elvárások is felmerülhetnek (*Townsend*, 1994).

Egy adott iskola eredményességében és minőségében azonban nemcsak az a döntő, hogy mennyiben felel meg a maga által felállított céloknak, hanem az is, hogy a többi iskolához képest hogyan teljesíti a küldetését. A minőség biztosítása tehát csak akkor lehetséges, ha valamilyen formában mérhetővé, vagyis összehasonlíthatóvá válik a rokon célkitűzésekkel rendelkező iskolák teljesítménye (*Fitz-Gibbon*, 1996).

Mivel ez a kérdés az iskolák eredményességét kutató tudomány és az oktatási rendszer teljesítményét mérni szándékozó

oktatáspolitikai esetében is az érdeklődés keresztüztüében áll, nem árt tisztázni, mit jelenthetnek az eredményesség kapcsán gyakran felmerülő fogalmak. A hatékonyságot sokszor az oktatás eredményességének vagy minőségének szinonimájaként használják („pedagógiai hatékonyság”), máskor pedig a kiadások csökkentésének értelmében (minél kevesebbet költünk valamire, annál hatékonyabb a rendszer), holott a hatékonyság nem önmagában a ráfordítások mennyiségét és nem önmagában az eredményességet jelöli, hanem a kettő egymáshoz való viszonyát (*Hermann*, 2004).

Míg tehát a hatékonyság mindig az input és a (hozzájuk tartozó) output tényezők összevetését jelenti, ahol az input tényezőket általában valamilyen pénzegységben vagy pénzre is átszámolható ráfordításban (pl. munkaidő) mérik, addig az eredményesség vizsgálata arra a kérdésre ad választ, hogy a rendelkezésre álló erőforrásoknak van-e valamilyen pozitív hatásuk (eredményük) a teljesítményre, és ha igen, akkor mekkora ez a hatás. Akár rendszer-, akár iskolai szinten nézzük, ha valami eredményesnek bizonyul, nem biztos, hogy egyben hatékony is (*Hanushek* és *Lockheed*, 1994).

További dilemma, hogy – figyelembe véve az esélyegyenlőségi/méltányossági szempontokat is – a leginkább hatékony (vagy költséghatékony) oktatási politika nem feltétlenül optimális társadalmilag. Ugyanez a dilemma azonban az eredményesség kapcsán is megfogalmazódhat, mint ahogyan az is, hogy az oktatással elérendő átfogó társadalmi célok sokfélesége miatt a különböző célok tekintetében a hatékonyságot és az eredményességet illetően (*Hanushek* és *Lockheed*, 1994).

Egy oktatási intézmény vagy rendszer működésének megítélésében azonban más szempontok is felmerülhetnek. Társadal-

milag nagy horderejű kérdés, hogy egy adott oktatási rendszer vagy egy adott iskola mennyire tudja csökkenteni a tanulók különböző képességeiből és eltérő szociokulturális családi háttéréből eredő különbségeket, amelyek a tanulmányi eredményeikben, így a továbbtanulási esélyeikben is megmutatkoznak. Ebben az összefüggésben ez az ún. méltányossági, míg a teljesítménybeli kiválóság az ún. minőségi dimenzió (*Creemers* és *Kyriakides*, 2008). A két dimenzió közötti kapcsolat feltárása, illetve annak megállapítása, hogy lehet-e eredményes egy iskola mindkét dimenzióban (*Creemers* és *Kyriakides*, 2010), továbbá annak alátámasztása, hogy az iskola hatása hátrányos helyzetű diákok esetében valóban pozitív és negatív irányban is nagyobb (*Bryk* és *Raudenbush*, 1992), kutatásokat

igényelne. A nemzetközi összehasonlító PISA-vizsgálatok mindenestre arra az eredményre jutottak, hogy a méltányos oktatási rendszerben tanuló diákok összességében magasabb szintű teljesítményt nyújtanak, mint a szelektívebbekben (*Lannert*, 2004).

Az oktatás minőségét tehát több szempont is meghatározhatja, s csak akkor beszélhetünk minőségről az oktatásban, ha intézményi és rendszerszinten az eredményesség mellett a méltányosság és a hatékonyság teljesülése is biztosított (*Lannert*, 2004). A fogalomhasználatot tovább árnyalja, hogy megkülönböztetünk helyi (az oktatás különböző klienscsoportjai által meghatározott) és állami (oktatásirányítási) célokat is. Ebben az esetben az eredményesség és a hatékonyság az oktatási rendszerrel szemben támasztott országos elvárásokat testesítheti meg, a minőség pedig a felhasználók elképzelésin

alapuló közösségi igények teljesülését is jelentheti (*Setényi*, 1999).

A helyi közösségek iskoláztatásban érintett résztvevőinek (igazgatók, tanárok, iskolatanács-tagok, szülők és tanulók) mind meg lehet a maguk véleménye az eredményesség kritériumairól, ám az oktatás elsősorban országos közügy, és egyre nagyobb az igény arra, hogy az oktatási rendszer eredményei nemzetközileg is összehasonlíthatóak legyenek, a mérési kultúra kialakulását pedig elsősorban ez utóbbi tényezők befolyásolták.

A nagy oktatási rendszerek teljesítményének mérésére a tanulók tanulmányi eredményei, az iskolák bukási, évismétlési, továbbtanulási rátái kínálkoztak a legkézenfekvőbb megoldásként, így az 1960-as és '70-es évek fordulóján született új diszciplína, az iskolaered-

a méltányos oktatási rendszerben tanuló diákok összességében magasabb szintű teljesítményt nyújtanak, mint a szelektívebbekben

ményességi kutatás (school effectiveness research) is ezeket kezdte használni. *Reynolds* és társai az iskolai eredményességgel kapcsolatos

kutatások három fő irányát különítik el: az iskolai hatások vizsgálatát (school effects research), az eredményes iskola kutatását (effective school research), valamint az iskolafejlesztési kutatásokat (school improvements research). Az iskolai hatások vizsgálata – jellemzően többváltozós modellek használata révén – azt a kérdést állítja középpontba, hogy milyen mértékű az iskola hatása a tanulói teljesítményre, figyelembe véve természetesen egyéb kontextuális hatásokat is. Az eredményes iskola jellemzőit vizsgáló kutatások elsősorban a folyamatra koncentrálnak, és sok esetben kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes használatával a különösen jól teljesítő iskolák jellemzőit, az osztálytermi és az iskolai folyamatokat állítják a kutatás fókuszába. Az iskolafejlesztési

kutatások az eredményességgel kapcsolatos tudásanyag egyszerű alkalmazásával vagy kifinomult modellek használata révén azt vizsgálják, hogyan tehetők (még) eredményesebbé az egyes iskolák (*Reynolds* és *mtsai*, 2000).

Az oktatási rendszerek elszámoltathatóságát, minőségértékelését és összehasonlíthatóságát övező globális érdeklődés abban is megmutatkozik, ahogy a szociológiából, közgazdaságtanból, pedagógiából és szociálpszichológiából merítő iskolaeredményesség kutatói immár egyetlen, számos rokon témát átfogó tudományterület előfutáiraiként tartják számon a maguk teljesítményét.

A napjainkban egyre inkább oktatáseredményességi kutatás (education effectiveness research) néven jegyzett diszciplína (*Reynolds*, 2010; *Teddlie*, 2010; *Creemers* és *mtsai*, 2010) fő kutatási kérdése azoknak a változóknak/indikátoroknak az azonosítása és vizsgálata a tanítási-tanulási folyamatban, illetve a tantervben, amelyek közvetlen vagy közvetett hatással vannak a tanulók teljesítményének mérhető különbségeire az oktatási rendszer különböző szintjein (osztálytermi, iskolai és iskolánál magasabb szintek). Az oktatáseredményességi kutatások más fontos háttérváltozókat is bevonnak a vizsgálatba, úgymint a tanulók képességeit, családi hátterét, előzetesen megszerzett tudását. Vagyis a tudományterület olyan hipotéziseket állít fel és tesztl, amelyek megmagyarázhatják, hogy bizonyos iskolák és tanárok közreműködése miatt eredményez jobb kimeneti teljesítménymutatókat a tanulóknál.

A tanárok eredményességét (teacher effectiveness research) érintő vizsgálatok eleinte szinte teljesen függetlenek voltak az iskolaeredményességi kutatásoktól: míg az egyik az iskolai tényezőkkel foglalkozott (pl. az iskola klímája, missziója, tanítási gyakorlatra vonatkozó irányelvei), a másik a tanári és az osztálytermi tényezőket helyezte előtérbe (tanári viselkedés, tanári

elvárások, osztályszervezés, osztálytermi erőforrások használata). A két terület összekapcsolásának igénye az ezredforduló táján erősödött fel. Az oktatáseredményességi kutatások név is a két terület szimbiózisát hivatott megjeleníteni, azt a felfogást, hogy a két diszciplína csak együtt alkalmas arra, hogy megmagyarázza, mennyiben felelős az iskolai, az osztálytermi és a tanulói szint a tanulók kognitív és nem kognitív területen elért eredményeiért (*Creemers* és *mtsai*, 2010).

A diszciplína elnevezésének módosítását egy másik paradigmaváltás is indokoltta tette (*Sammons* és *Bakkum*, 2011): a hagyományos iskolaeredményességi kutatások általában a kötelező iskolai oktatás hatókörére terjedtek ki, a frissebb vizsgálatok azonban az iskolai előkészítőket és az óvodákat (*Sammons* és *mtsai*, 2008; *Melhuish* és *mtsai*, 2008; *Sylva* és *mtsai*, 2010), továbbá a főiskolákat és felsőoktatási intézményeket is górcső alá veszik (*Marsh*, 2007).

A terület fő teoretikusainak ambiciózus álláspontja szerint az oktatáseredményességi tudásbázis az oktatási rendszer egészéről átfogó információkkal szolgál, hiszen az általuk kifejlesztett modellek (*Scheerens*, 1992; *Stringfield* és *Slavin* 1992; *Creemers*, 1994; *Creemers* és *Kyriakides*, 2008) segítségével megmagyarázható, miért teljesítenek eltérően a különböző oktatási rendszerek és alrendszerek, vagyis az iskolafejlesztés területén dolgozók és a politikai döntéshozók munkáját is nagyban támogathatják a kutatási eredmények.

2. AZ OKTATÁSEREDMÉNYESSÉGI KUTATÁSOK VÁZLATOS TÖRTÉNETE

Az újabb összefoglaló munkák (*Creemers* és *mtsai*, 2010; *Reynolds* és *mtsai*, 2011) a legfőbb kutatási kérdések és az elméleti

irányultság szerint öt szakaszt különítenek el az oktatáseredményességi kutatások négy évtizedes történetében, bár a módszertani változások némiképp szétfeszítik ezt a korszakolást. Jóllehet korábban már született magyar nyelvű áttekintés a tudományág múltjáról és kutatási eredményeiről (*Lannert*, 2006), nem haszontalan ezeket ismét számba venni, hiszen a jelen kutatások szemszögéből a diszciplína története is más hangsúlyokat kap.

Az első szakasz

A kutatási terület születését két olyan jelentős publikálásához szokás kötni (*Coleman*, 1966; *Jencks* és *mtsai*, 1972), amelyek az iskolák hatását vizsgálták a tanulók teljesítményére az Egyesült Államokban. Mindkét kutatás arra az eredményre jutott a tanulók egyéni képességeit és családi háttérét is figyelembe véve, hogy a tanulók teljesítményét csak kis mértékben befolyásolják az iskolai vagy egyéb oktatási tényezők. Egyfajta ellenreakcióként az 1970-es évek végén és az 1980-as évek elején számos kutatás igyekezett bemutatni, hogy az oktatási rendszernek igenis van hatása a tanulói eredményességre, képes kompenzálni a társadalmi különbségeket. Az első két, már kimondottan iskolaeredményességi kutatást az Egyesült Államokban (*Edmonds*, 1979), illetve Angliában (*Rutter* és *mtsai*, 1979) folytatták, egymástól függetlenül, ám igen hasonló kérdéseket feszegetve.

A második szakasz

Az 1980-as évek első felében az alapvető kérdés az iskola hatásának mértéke volt. Az akkori kutatások feltárták, hogy a kü-

lönböző iskolák és tanárok különbözően hatnak a diákok teljesítményére, s hogy a hátrányos helyzetű tanulókra mind pozitív, mind negatív értelemben nagyobb hatása van az iskolának (*Scheerens* és *Bosker*, 1997). Ezek a vizsgálatok a kiugróan jó eredményt produkáló iskolákat és tanárokat célozták meg, de egyszermind előfutárai voltak a további kutatásoknak, amelyek arra irányultak, hogy milyen tényezők számítanak az iskolában.

A kiemelkedő teljesítményű iskolák vizsgálatát ért kritikákat követően, az 1980-as évek folyamán főként longitudinális kohorsz-vizsgálatok folytak, amelyekbe több intézményt és tanulót vonhattak be. Az 1990-es években tovább nőtt az ilyen tanulmányok száma. A többszintű modellezést lehetővé tevő hierarchikus regressziós megközelítés fejlődése következtében az oktatási rendszer többszintű struktúráját is be lehetett építeni az elemzésekbe (*Creemers* és *mtsai*, 2010).

Az oktatáskutatásban ugyanis az eredményesség több szinten és több dimenzióban is értelmezhető. Az értelmezés egyik szintjét a tanulók tanulási teljesítménye és fejlődése jelenti, hiszen az oktatásban való részvétel legfontosabb célja az egyén képességeinek fejlődése mind tanulmányi, mind szociális téren, s a teljesítmény növekedése legfőképpen az egyén tanulási eredményeiben, szociális és egyéb készségeinek fejlődésében mérhető. Miután a tanulói teljesítmény az iskolához mint rendszerhez, s ezen belül egy-egy konkrét intézményhez kötődik, az eredményességekutatások fő terepe az iskola, illetve az iskolai szintű adatok vizsgálata. Már a kérdés felmerülésének kezdetétől nyilvánvalóvá vált ugyanakkor, hogy a tanulók iskolai teljesítményének vizsgálata önmagában nem elégséges, a kutatások nem nélkülözhetik a kontextuális tényezők feltárását.

Arra is számos kutatás szolgált bizonyítékkal, hogy a korábbi iskola, a megelőző oktatási szint hosszabb távon is hatással van a tanulói teljesítményre, így az alapfokú képzésben megszerzett tudás, ismeretek, készségek kihatással vannak a későbbi teljesítményre is, ezért magának a rendszernek a működése is a vizsgálat tárgya. Az 1980-as években London belső kerületében végzett longitudinális vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a 16 éves korban letett GSCE vizsga eredményeire szignifikáns hatása volt az alapfokú iskolának (Sammons és mtsai, 1994).

A bemeneti, a folyamat- és a kimeneti tényezők közötti összefüggés vizsgálata sokkal kifinomultabbá vált, amikor megjelentek a hozzáadott érték (value added) típusú modellek (fejlődésükről ld.: Saunders, 1999), amelyek tanulói szinten figyelembe vették a korábbi eredményeket, a családi és az iskolai háttértényezőket vagy az osztály összetételét (Sammons és mtsai, 1997). A korai kutatási eredmények ugyanis felhívták a figyelmet arra, hogy a család szociokulturális háttere a magasabb iskolai szinteken is meghatározó, s hogy az ún. intézményi hozzáadott érték vizsgálata során mind ezt, mind pedig a korábbi iskolai végzettséget, teljesítményt figyelembe kell venni, különben hátrányba kerülnek azok az iskolák, amelyek kedvezőtlenebb háttérű tanulókat iskoláznak be. Megbízhatatlanok tehát azok az oktatási rangsorok, amelyek pusztán a nyers vizsgaeredmények alapján próbálják mérni az intézmények teljesítményét (Sammons és mtsai, 1994).

A tesztek és felmérések terjedésével továbbá nemcsak az alapvető képességek (írás, olvasás, matematikai feladatmegoldás) jobb mérésére nyílt lehetőség, hanem a magasabb szintű kognitív, sőt az affektív és a szociális eredmények tanulmányozására is (Creemers és mtsai, 2010).

A harmadik szakasz

Az 1980-as évek végén és az 1990-es évek elején többek között az foglalkoztatta a kutatókat, hogy a jó tanulmányi teljesítmény milyen iskolai tényezőkkel függ össze, milyen okok magyarázhatják. Ennek eredményeként jöttek létre az iskolák és tanárok eredményességét befolyásoló kulcsfaktorok listái (Levine és Lezotte, 1990, Sammons és mtsai, 1995, Scheerens és Bosker, 1997).

A kutatások már a kezdetektől lényegében az eredményes iskolák öt fő tényezőjét azonosították, amelyeket a további kutatások megerősítettek, esetenként kiegészítettek (Edmonds, 1979). Ez az öt jellemző:

- megfelelő (szakmai) vezetés,
- az alapkészségek fejlesztésének előtérbe helyezése,
- rendezett és biztonságos környezet,
- magas elvárások a diákok ismereteit illetően,
- a tanulói előrehaladás gyakori értékelése.

A későbbi kutatások ezeket kiegészítve leginkább a pedagógusok közötti szakmai együttműködések minőségét, a szülők bevonását, az oktatási tartalmat és minőséget, valamint az iskolai, illetve osztálytermi klímát jelölték meg azon fontos tényezők között, amelyek szintén alapvetően meghatározzák egy-egy intézmény eredményességét (Scheerens, 2005).

Az eredményességi kutatásoknak ebben a fázisában készültek az első áttekintések a tudományterület eredményeiről, amelyek számos meghatározónak tűnő tényezőt összesítettek az oktatási rendszer különböző szintjein. A diszciplína (viszonylag későn jelentkező) intézményesedésének jeleként 1990-ben létrejött a Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) és folyóirata, a *School Effectiveness and School Improvement* (SESI).

A negyedik szakasz

Az 1990-es években és a 2000-es évek elején születtek meg az oktatáseredményességi elméleti modellek azzal a céllal, hogy megmagyarázzák, miért éppen az adott szintet jellemző adott tényezők számítanak a tanulók tanulmányi teljesítményében (Scheerens, 1992; Stringfield és Slavin, 1992; Creemers, 1994), s ekkor publikálták a tudományterület eredményeit összefoglaló első kézikönyvet is (Teddlie és Reynolds, 2000). Az elméleti alapvetés három társtudomány:

a közgazdaságtan, a szociológia és a pszichológia hatása mentén rajzolódott ki. Érdemes röviden számba venni azokat a szempontokat, amelyek az egyes tudományterületek

oktatáshoz kapcsolódó feltevései közül időről-időre újabb lendületet adtak az oktatáseredményességi kutatásoknak.

A közgazdasági megközelítés hívta életre az oktatási termelési modelleket, amelyek mögött az a – később tévesnek bizonyuló – meggyőződés húzódott, hogy csupán nagyobb anyagi ráfordításokkal növelni lehet az oktatás teljesítményét. Idővel azonban már nemcsak az erőforrások mennyiségét, hanem az összetételét és a megfelelő felhasználását is vizsgálták. Az újabb hatékonysági megközelítés összefüggéseket keres a ráfordítások és az eredmények között: az iskola többek között csak akkor lehet eredményes, ha a rendelkezésre álló forrásokat hatékonyan használja fel (Kertesi, 2008). Újabban felmerült az a gondolat is, hogy az eredményességi vizsgálatokban a költséget lehetne egyszerűen kimeneti változónak tekinteni, így jobban fel lehetne térképezni az oktatási folyamatokhoz és a teljesítménymutatókhoz

megbízhatatlanok tehát azok az oktatási rangsorok, amelyek pusztán a nyers vizsgaeredmények alapján próbálják mérni az intézmények teljesítményét

fűződő kapcsolatát, arról a hozadékról nem is beszélve, hogy osztálytermi vagy tanulói szinten lehetne a költséggel kalkulálni. Sőt, egyesek szerint a költségtényező mellett az időfaktor is hasonló kutatások tárgya lehetne (Reynolds és mtsai, 2011).

A szociológiai megközelítés a tanulók műveltségi és családi hátterének hatásait vizsgálta (pl. szocioökonómiai státusz, etnikai hovatartozás, nem, társadalmi töke és kortárs csoportok mentén), továbbá azt, hogy az iskola mennyire képes kompenzálni a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az iskolák minősége mellett (a tanulók meny-

nyire teljesítenek jól) a méltányosságukat is vizsgálták. Az iskolai folyamatok kapcsán pedig a szervezetelméletek hatása (intézményi klíma, kultúra és struktúra vizsgálata) is jelentősnek mondható

(Creemers és mtsai, 2010).

Az oktatás iránt érdeklődő pszichológusok szintén a tanulói hátteret vizsgálták a maguk szempontjából: tanulási hajlamot, motivációt mértek, és az osztálytermi tanulás folyamatát elemezték. Továbbá a hatékony tanítási gyakorlatot is kutatták, és megpróbálták beazonosítani a tanári viselkedés azon elemeit, amelyek tartósan pozitív hatásúnak bizonyultak a tanulói teljesítményekre. Így születtek meg a különböző tanítási modellek, amelyek vagy a tanár dominanciáját, vagy a tanulók bevonását hangsúlyozzák (Creemers és mtsai, 2010).

Az iskolai eredményességet meghatározó faktorok közül egyre nagyobb hangsúly helyeződött a tanári munka eredményességének vizsgálatára, melynek kapcsán egyre többen fordultak a kvalitatív módszerek irányába – többek között az osztálytermi megfigyelésekhez –, ami lehetőséget adott az iskolán belüli folyamatok és nézőpontok vizsgálatára a formális szervezeti tényezők helyett.

A kutatások során egyaránt tanulmányozták a hatékony tanítási stratégiákat és módszereket, valamint a tanári értékelés és a tanulóval szembeni várakozások tanulói eredményességben játszott szerepét („Pygmalion-effektus”). Később a tanári kompetenciák, valamint a tanulók tanulási stratégiái, motivációi és a tanítási folyamatban való részvételük vizsgálatának terén történtek előrelépések. A kutatók érdeklődése ezek után a tanár tapasztalatai felé fordult, és azt kezdték vizsgálni, mit gondolnak a saját szakmai gyakorlatukról, eredményességükről. A többszintű modellezés terjedésével azonban ismét felértékelődött a tanulási-tanítási folyamatok elemzése. A kutatási eredmények alapján jelenleg az osztálytermi vagy tanulási-tanítási szintű faktorokat tekintik az eredményesség kulcs tényezőinek (*Creemers és Kyriakides, 2008*), ami kedvez az iskolai tanulási elméletek és modellek fejlődésének, s ezek hidat jelentenek a tanulói teljesítmény, valamint az osztálytermi és iskolai szintű folyamatok között.

Bár az intézményi eredményesség mutatói igen sokfélék lehetnek, s közöttük a pedagógus szerepét figyelembe vevők is fontos szerepet kapnak, a tanári munka eredményességének vizsgálata rendkívül nehéz, részben a megfelelő adatok hiánya miatt, részben pedig azért, mert az „eredményes tanár” vagy az „eredményes tanítás” sokféle szempontból vizsgálható, függően attól, hogy milyen tantárgyról, milyen háttérű tanulókról, illetve milyen iskoláról van szó. Számos kutatási eredmény szól arról, hogy egy zömében alacsony szocioökonómiai összetételű tanulócsoporthoz oktató pedagógus más módszereket tud eredményesen alkalmazni, mint az, aki magasabb társadalmi státusú diákokat oktat, illetve tantárgyak szerint is eltérő súlya van a tanárnak vagy az iskolának a tanulási eredményekben (*Reynolds és mtsai, 2011*).

Az ötödik szakasz

Az ezredforduló után megszorodtak a kutatási eredményeket összegző kézikönyvek: egy nemzetközi kutatásokat bemutató (*Townsend, 2007*), egy elméleti (*Creemers és Kyriakides, 2008*) és egy módszertani jellegű (*Creemers és mtsai, 2010*) „leltár” is született.

A különböző kimeneti mutatók állandóságának és stabilitásának vizsgálatai nyomán ekkor jelentkezik az a kutatási trend, amely az oktatási rendszerek eredményességének időbeli változását vizsgálja (*Kyriakides és Creemers, 2009*). Előtérbe került az a felfogás is, hogy az iskolák és a tanárok teljesítménye különböző területenként és diákcsoportonként változhat. Ez a kutatási irány hozta magával a nagyobb léptékű, rendszeres vizsgálatokat, amelyek hosszabb időtávon vizsgálják a tanárok és az iskolák hatását (*Kyriakides és mtsai, 2009; Pustjens és mtsai, 2004*).

A negyedik szakasz elméleti modelljei nem hangsúlyozták kellőképp az oktatási rendszer komplexitását és dinamikáját, ezért az, hogy a korábbiakhoz képest szorosabb kapcsolat alakult ki az iskolafejlesztés területével, tudományelméletileg is megtermékenyítőleg hatott, és elvezetett az oktatási eredményesség dinamikus modelljének (*I. ábra*) felállításáig (*Creemers és Kyriakides, 2008*). Ezek a fejlemények arra is rámutattak, milyen hasznos lehet az oktatásirányítás szervezeti változásait feltáró vizsgálatok nyomon követése.

A negyedik és az ötödik szakaszban megjelenő többszintű elméleti és strukturális modellek részben a már meglévő tudás rendszerezését, a korábban is vizsgált tényezők együttes hatásának elemzését, részben a tanulók teljesítményére közvetten ható tényezők vizsgálatát (pl. az iskola vezetésének hatása: *Silins és Mulford, 2002*) célozták, továbbá az elméleti model-

lek tesztelését. Az ötödik szakaszban vált igazán egyértelművé a több mint három évet átfogó longitudinális vizsgálatok szükségessége, nemcsak azért, hogy az iskolák és a tanárok hosszú távú hatását ki lehessen mutatni, hanem azért is, hogy érthetővé váljanak az oktatás eredményességét befolyásoló faktorok működésének változásai (*Creemers és mtsai, 2010*).

Ezzel áll összefüggésben a növekedési modellek terjedő használata, amelyek alkalmasak a nem lineáris természetű folyamatok vizsgálatára, így a tanulók tanulmányi, attitűdbeli, szociális és viselkedései fejlődésének tanulmányozására két időpontnál többszöri mérés esetében. A tanulók tanulmányi eredményeinek növekedési görbéjét vizsgálták óvodás kortól 6.

osztályos korig, és megállapították, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekek tárgyi tudásának növekedése eltér a többiekétől (*Reynolds és mtsai, 2011*). A módszer a nem kognitív képességek (pl. motiváció és akadémiai énkép) fejlődésének tanulmányozására is használatos (*Van de Gaer és mtsai, 2009*), de lehetséges immár reciprokális kapcsolatokat keresni a motiváció vagy az akadémiai énkép és a tanulói eredmények között különböző időpontokban gyűjtött adatok felhasználásával (*Marsh és mtsai, 2006*).

A tudományterülettel szemben felmerülő kritikák

Az eredményességkutatások kapcsán sokszor megfogalmazódnak kritikák, amelyek alapvetően három fő csoportba rendezhetők: a módszertani kérdéseket érintők,

és ideológiai objektivitásra vonatkozó és az elméleti korlátokra utalók csoportjaira (*Sandoval és Hernandez, 2008*). A kritikusok közül *Trupp* az iskolán belüli folyamatok túlzott leegyszerűsítésével vádolja a tudományterület művelőit, az elméleti megalapozottság hiányát rója fel, vagy azt veti a kutatók szemére, hogy nem képesek megakadályozni, hogy eredményeiket politikai célokra használják fel (*Trupp, 2001*). Mások – főként az inkluzív oktatás kapcsán –, olyan alapkérdéseket feszegetnek, mint hogy kinek a számára eredményes az iskola (*Slee és Weiner, 2001*), vagy az eredményesség mérhetőségét, a mérések

jelenleg az osztálytermi vagy tanulási-tanítási szintű faktorokat tekintik az eredményesség kulcs tényezőinek

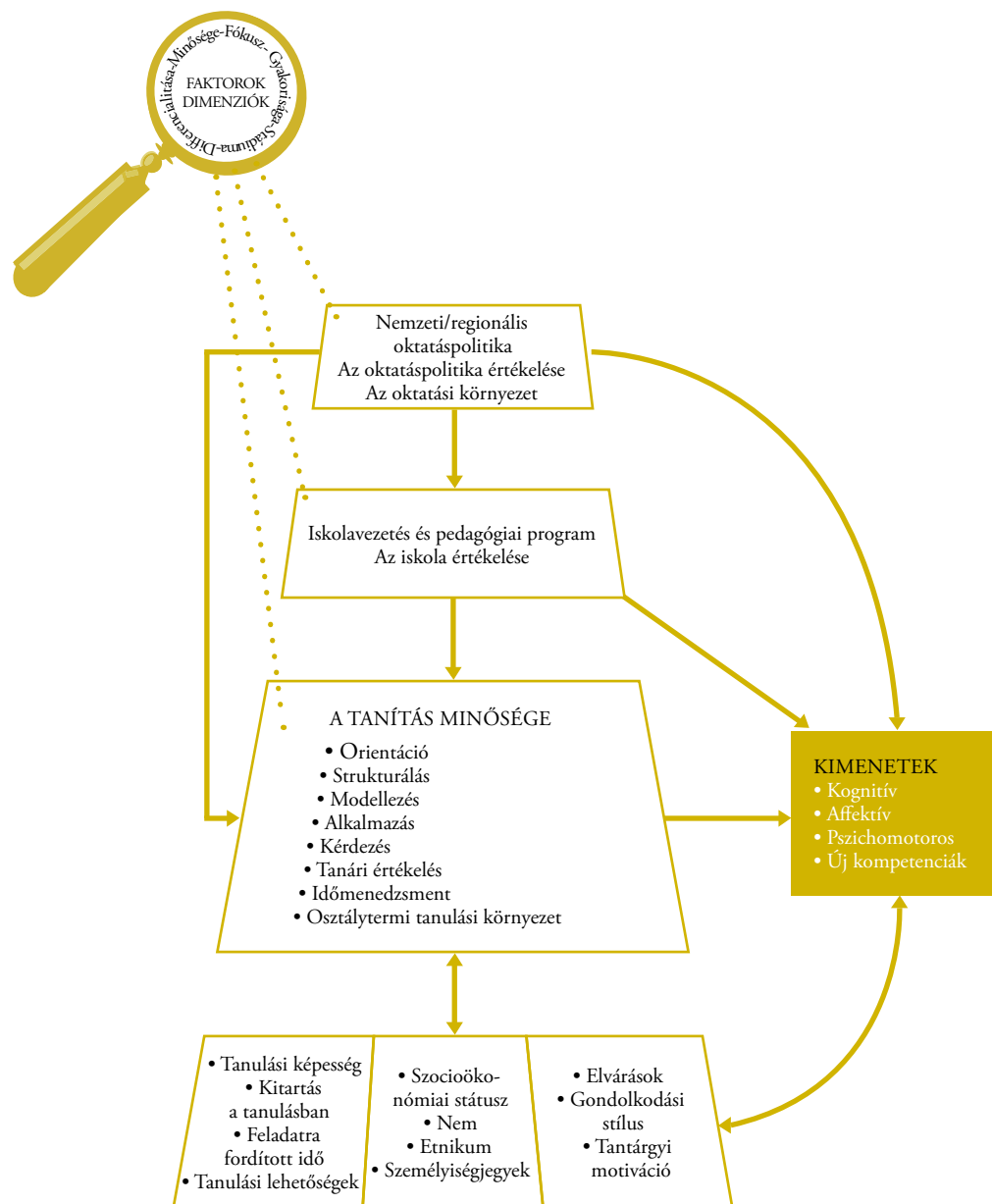
konkrét metodikáját, illetve a mérések eredményeinek megbízhatóságát vitatják. A kvantitatív módszerek megfelelően szigorú

és körültekintő használata kétségkívül hozzájárul az eredmények objektivitásához, ugyanakkor az objektivitás szempontjából az információgyűjtés, a módszertan kiválasztása és az eredmények interpretálása is meghatározó.

A kutatási módszereket illető kritikák jellemzően három fő kérdésköré csoportosulnak. Egyrészt, amit sok kutató iskolai eredményességként interpretál (azaz a tanulói teljesítménykülönbség, ami nem magyarázható más háttértényezőkkal, mint pl. a tanulók egyéni adottságai, korábbi teljesítménye, családi háttér), az valóban minden esetben az iskolához köthető-e, vagy csupán az iskolai szinten megjelenő, de másból eredeztethető különbség. Másrészt a nagymintás adatbázisok használata, a mérőszámok, standardok, többváltozós elemzések dominanciája jobbra viszonylag felszíni információkat ad, megreked a tanulói teljesítmény és az azt magyarázó változók szintjén, s esetenként – a mérések

1. ÁBRA

Az oktatási eredményesség dinamikus modellje



hiba és a magyarázó változók bonyolultsága, összetettsége miatt – egymásnak ellentmondó eredményekhez vezethet. Kritikával illetik a kutatási módszereket azért is, mert többnyire egy pillanatképet rögzítenek, és nem szolgáltatnak elegendő információt az iskolafejlesztések számára, továbbá jellemzően a jól teljesítő iskolákat vizsgálják, holott eredményesnek maradni és azzá válni két igen csak eltérő dolgot jelent (Luyten és mtsai, 2005).

A témával foglalkozó kutatók gyakran önmaguk is kritikusak az eddig elért eredményeket illetően. Az egyik ilyen önkritikus megnyilvánulás a kvantitatív módszerek túlzottan domináns használatát illeti, ami miatt az eredményességekutatások sok esetben megragadtak a nagy mennyiségű adat és a nem túlságosan finom leírások szintjén. Még az olyan tényezők vizsgálata esetén is, amelyek korábban inkább a kvalitatív módszerekhez kötődtek (pl. tanári attitűdök, iskolai ethosz, tanulási környezet, tanulók nézetei), a kutatók sokszor a kérdőíves vagy a strukturált interjúkra épülő megoldásokat választják (Reynolds és mtsai, 2011).

Egy másik kritikai elem az iskolai szint túlzott dominanciájára vonatkozik. Mivel az eredményességekutatások kiindulópontja annak cáfolata volt, hogy „az iskola nem számít”, a kutatók azt akarták bizonyítani, hogy az iskola igenis számít, ezért a kutatások megrekedtek az iskolai szint vizsgálatánál, s nem foglalkoztak sem a tankerületi vagy az osztályszinttel, sem a pedagógussal. Ez az iskolaközpontú megközelítés csökkentette az iskolaeredményességi kutatás magyarázó erejét, hiszen számos vizsgálatból egyértelműen kiderül, hogy a tanár hatása nagyobb, mint az iskoláé (Reynolds és mtsai, 2011), vagy az adott iskolán belüli különbségek sokszor nagyobbak, mint az iskolák közöttiek (Townsend, 2001).

A témával foglalkozó kutatók, tanulmányok számának rövid idő alatt

történt megemelkedése nem kedvezett annak, hogy az oktatási eredményességi kutatások területén közös elméleti alap formálódjon, így az egyes tanulmányok, elemzések gyakran eltérően fogalmazták meg az eredményesség faktorait, és azután különbözőképpen mérték őket. A kutatási módszereivel, eredményeivel foglalkozó kézikönyvek a kutatások viszonylag kései stádiumában láttak napvilágot (Reynolds és mtsai, 2011).

A felhalmozódott tudás összefoglalása és tesztelése

A többszintű elméleti, a strukturális statisztikai, valamint a növekedési modellek és a kombinált – kvalitatív és kvantitatív – módszertannal dolgozó vizsgálatok mellett a tudományterület fejlődése szempontjából mérföldkönek számít a metaanalízisek megjelenése (Reynolds és mtsai, 2011).

A metaanalízis módszerét az 1970-es évektől fogva használják a társadalomtudományok a kutatási eredmények összekapcsolására. Az összegyűjtött eredmények metaanalízisének egyik legnagyobb tanulsága az, hogy nem azok a kutatók jutnak újabb felfedezésekre, akik elsődleges kutatásokat végeznek, hanem azok, akik metaanalízist folytatnak, mert ez a vizsgálati módszer nemcsak arra alkalmas, hogy megrostálja és pozicionálja a kutatási eredményeket, hanem segít átlátni a kutatási terület hiányosságait és jövőbeli feladatait is (Hunter és Schmidt, 2004).

Az eredményességekutatások harmadik és negyedik szakaszában számos összefoglaló munka született a kutatási eredményekről, hogy tájékoztató pontként szolgáljanak a kutatóközösség, illetve a szakpolitika számára (Creemers és Reezigt, 1996; Levine és Lezotte, 1990; Sammons

és mtsai, 1995), ám ezek nem általánosan megfogalmazott, explicit elveken nyugodtak, hanem a szerzők érdeklődését tükrözték és leíró jellegűek voltak.

E téren a metaanalízis megjelenése áttörést jelentett, mert lehetővé tette az általános, és az oktatási rendszer bizonyos szintjeihez köthető speciális tényezők azonosítását.

Scheerens és Bosker (1997) készítettek először kvantitatív módszerű szintézist, hogy meghatározzák a tanulók kimeneti teljesítményét befolyásoló változók hatásának becslést értékét. Ezt követően terjedtek el a speciális faktorokon vagy faktorok egy csoportján végzett hasonló elemzések tanári vagy iskolai szinten (Creemers és Kyriakides, 2008; Scheerens és mtsai, 2005; Seidel és Shavelson, 2007). A politikai és gyakorlati érdeklődés következtében olyan faktorokat vizsgáltak, mint az iskolavezetés, a szülők bevonása (Fan és Chen, 2001; Jeynes, 2007; Senechal és Young, 2008), a házi feladat (Cooper és mtsai, 2006), vagy az osztályméret (Goldstein és mtsai, 2000).

Kyriakides és Creemers (2010) szintén e módszert alkalmazva tesztelték az oktatási eredményesség általuk kidolgozott dinamikus modelljét. A hipotézisük az volt, hogy az iskolai szintű faktorok a tanítási gyakorlat és a tanulási környezet megteremtésére irányuló iskolai elképzelések implementációján, fejlesztésén, értékelésén keresztül hatnak a tanítás-tanulás szintjére. A kutatási eredmények alátámasztották, hogy az eredményes iskola a tanítási gyakorlattal és a tanulási környezettel kapcsolatban is intézményi szintű iránymutatással szolgál.

Az eredményes iskola jellegzetességeit bemutató összegző kutatásban Scheerens és munkatársai az alábbiakat határozták meg a legfontosabb tényezőkként:

- teljesítményorientáció, magas elvárások;
- jó vezetés;
- tantestületen belüli konszenzus és kohézió;

- a tanterv prioritásai és minősége, lehetőség a tanulásra;
- iskolai klíma;
- intézményi értékelési potenciál;
- a szülők bevonása;
- tantermi klíma;
- a tanulási idő hatékony kihasználása;
- strukturált tanítás: differenciálás, megerősítés és visszajelzés (Scheerens, 2005).

Jól látható, hogy e tényezők között igen nagy szerepet kapnak azok, amelyek az intézményen belüli viszonyokat, azon belül is a tanítási tevékenységhez és a tanórákhoz közvetlenül kapcsolódó tényezőket jelenítik meg. Egyre több kutatási eredmény mutatja azt, hogy a tanárok szerepe nagyon fontos, ugyanakkor nehéz pontosan azonosítani azokat a tanári jellemzőket, amelyek megbízhatóan hozzájárulnak a tanulói eredményességhez.

3. AZ OKTATÁSEREDMÉNYESSÉGI KUTATÁSOK JÖVŐBELI LEHETŐSÉGEI

Számtalan lehetőség kínálkozik rendszerezni, finomítani és bővíteni az oktatáseredményességi tudásbázist, főként a módszertan továbbfejlesztésével. Az iskolafejlesztési programokban és értékelési rendszerek kidolgozásában való szorosabb együttműködés vagy az azokban való közvetlen részvétel különösen sürgető kívánalmak (Creemers és mtsai, 2010).

A jelenleg is folyó kutatások továbbvitele

A kutatókat manapság leginkább az a kérdés foglalkoztatja, hogy az egyes faktorok milyen módon hatnak a tanulók eredményeire. Creemers és Kyriakides (2008)

kidolgozott egy elméleti keretet, amely öt dimenzió mentén méri a faktorokat: a már korábban is bevettnek számító gyakoriság mellett a fókusz, az stádium, a minőség és a differencialitás szerint vizsgálják ezeket. Bár az elméleti keret tesztelése elkezdődött (Kyriakides és Creemers, 2008), még több vizsgálatra, vagy pedig alternatív megközelítések kidolgozására lenne szükség a tanári és iskolai faktorok működésének feltárásához.

Már születtek olyan tanulmányok, amelyek az iskolai faktorok direkt/indirekt hatását vizsgálják (pl. De Maeyer és mtsai, 2007), ám erős közvetett hatást ritkán mérnek, holott az elméleti modellek szerint az iskolai faktoroknak inkább indirekt hatásai

vannak (Creemers és Kyriakides, 2008; Scheerens, 1992; Stringfield és Slavin, 1992). A tanárok és iskolák különböző diákcsoportokra gyakorolt eltérő (differenciális) hatását leképező modellek tesztelése hasonló problémákkal küzd (Campbell és mtsai, 2004), mert a várakozásokkal ellentétben a vizsgált faktorok általános hatásúnak mutatkoznak valamennyi diákcsoportra (Kyriakides, 2007; Muijs és mtsai, 2005). A rendelkezésre álló módszerekkel regionális, nemzeti és nemzetközi szinten is lehetséges vizsgálni az eltérő kontextus hatását az iskolai eredményességre. Ez az elméleti modellek általánosíthatóságát eredményezheti, ugyanakkor néhány faktor eltérő vagy szituatív (csak bizonyos kontextusban jelentkező) hatásait is kimutathatja (Reynolds, 2006; Teddlie és mtsai, 2006; Creemers és Kyriakides, 2009).

Szintén jövőbeli feladat a nem lineáris kapcsolatok azonosítása különböző faktorok és a tanulmányi eredmények között. Az egyik rejtélyes faktor a tanárok tárgyi tudása (Darling és Hammond,

2000), ám ennek feltérképezéséhez jobb módszerekre és hosszabb időszakot átfogó longitudinális vizsgálatra van szükség. Vizsgálni kellene az egy szinten elhelyezkedő faktorok kapcsolatát, és ugyancsak kihívás a faktorok jobb csoportosítása, mert ezek szintén hatással lehetnek a tanulók kimeneti eredményeire (Kyriakides és mtsai, 2009).

A kutatóknak minőség és méltányosság tekintetében egyaránt azonosítaniuk kell a tanárok és az iskola hosszú távú hatásait, ami elméleti, politikai és elszámoltathatósági szempontból egyaránt szükséges.

Továbbá korántsem biztos, hogy a rövid távú pozitív/negatív hatások hosszú távon is megtérülnek/kárt okoznak (Creemers és mtsai, 2010). Az isko-

láknak lényeges társadalmi szerepük van abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulók az otthonról hozott kognitív, szociális és emocionális hiányosságokat hosszú távon leküzdjék (Spielhagen, 2006).

Fokozott szerepvállalás az iskolafejlesztési programokban

Az iskolák eredményességi státuszában bekövetkezett változások nyomán követele elengedhetetlen. Ez az intézményi változások komplex folyamatáról is jobb képet ad, feltérképezhetővé válnak olyan együttállások vagy oksági viszonyok, amelyek megjósolhatják a változást. Kombinált kutatási módszerekkel érdemes tanulmányozni a drámai átalakuláson átesett intézményeket (Creemers és mtsai, 2010). Ugyanakkor a legeredményesebb iskolák sem eshetnek ki a kutatók látószögéből, hiszen a rendelkezésre álló csekély szakirodalom szerint ezeknek

az intézményeknek is folyton fejleszteniük kell az iskolai szintű faktorokat, hogy ne essenek vissza a középmezőnybe (*Kyriakides és Creemers, 2009; Day és mtsai, 2009*).

Kívánatos volna elméletileg alátámasztott és bizonyítékokon alapuló beavatkozási programok fejlesztése, de ezek hatását a tanulói teljesítményekre ugyancsak mérni kell. Az ideális többszintű fejlesztési modellbe be kell építeni az iskolai és az osztálytermi tényezőket is. Az előbbi nélkül elhalhat a reformkezdeményezés, az utóbbi nélkül pedig eredménytelen lehet. Kísérleti tanulmányok segíthetik eldönteni, melyik elméleti keret alkalmas a hatékony beavatkozás előkészítésére. Idővel az is kitapasztalható, mikor van szükség erre, és mikor akciókutatáson alapuló gyakorlatorientált fejlesztésre. Kombinált módszerrel érdemes megvizsgálni, hogyan lehet a tanárokat és az iskolákat a fejlesztéssel szembeni ellenálló attitűdről elmozdítani. Így azonosíthatók lesznek olyan változók is, amelyek együtt járnak a fejlesztési stratégia eredményes implementációjával, különösen ott, ahol a tanulmányi eredmény alacsony és az ellenállás nagy. Kvantitatív vizsgálatok is kellenek, hogy a változás folyamatát és hatékony implementációját általánosan modellezni lehessen (*Creemers és mtsai, 2010*).

Fontos szemléleti változás, hogy míg a korábbi oktatáseredményességi kutatások többnyire a már létező jó gyakorlatokat vizsgálták, most az a cél, hogy tudásbázist biztosítsanak a fejlesztői gyakorlatnak és a szakpolitikának. Az elméletileg alátámasztott értékelő tanulmányok új kapcsolódási pontot jelenthetnek a három terület között, mert így tudományosan is eldönthető, mely reformtörekvések sikeresek és melyek nem. Így a szakpolitikában megvalósulhat a tényeken alapuló döntéshozatal, az iskolafejlesztésben pedig

az elméletileg alátámasztott tervezés és értékelés (*Creemers és mtsai, 2010*).

4. AZ EREDMÉNYESSÉGI MUTATÓK ÉS KORLÁTAIK

Immár nyilvánvaló, hogy egy iskola akkor eredményes, ha valamilyen teljesítményt, hozzáadott értéket hoz létre. Egy olyan komplex rendszer teljesítményét azonban, mint amilyen az iskola, vagy tágabban az oktatás, nem egyszerű mérni. Az egyik probléma, hogy bár az eredményesség mérésére használt különféle teljesítménymutatók igen sok információt adnak, nem nyújtanak teljes képet még akkor sem, ha egyébként jó az adatok minősége és megbízhatósága. A tanulói teljesítménymérések és a vizsgaeredmények az oktatási rendszer, illetve az egyes intézmények teljesítményének jó – de nem kizárólagos – indikátorai.

Másrészt az indikátorok esetében torzító hatások is felléphetnek, amelyek részben szándékoltak, részben nem szándékoltak. Esetenként a szereplők szándékosan hamisítják az eredményeket, hogy jobb teljesítményt mutassanak fel (szándékolt torzítás), máskor viszont az okozhat problémát, hogy az iskolák olyannyira meg akarnak felelni az indikátoroknak, s annyira arra koncentrálnak, hogy ezáltal éppen a minőség és a teljesítménynövekedés ellenében tesznek (nem szándékolt torzítás) (*Fitz-Gibbon, 1996*).

Az oktatási rendszer komplexitása további problémát jelent a mérések terén, miután az összetettebb célok esetében nehezen határozható meg általános mérőszámok, illetve az egyes mérőszámok egymáshoz viszonyított súlya ismeretlen, ezért önmagukban a mérőszámok sokszor nem elegendők az oktatás minőségének és

eredményességének a méréséhez (*Lockheed és Hanushek, 1994*).

Az is sokszor felmerül kérdésként, hogy vajon mennyire konzisztensek ezek a mutatók. A mutatók közötti kapcsolatot több szempontból is mérni lehet, például fontos megvizsgálni azok időbeni konzisztenciáit, vagy az iskolán belül a különböző évfolyamok közötti, illetve az egyes tantárgyak közötti egyezést. Az adatok azt mutatják, hogy az iskolai teljesítményt, eredményt tekintve az időbeli stabilitás általában nagy, míg az egyes tantárgyakra vonatkozó eredményességmutatók közötti összefüggés iskolai szinten jóval kisebb (*Scheerens és mtsai, 2000*).

Kognitív és nem kognitív eredményességi mutatók

Az oktatáseredményességi kutatások második és harmadik szakaszában rendszerint az anyanyelvi és a matematikai teljesítmény mérésére koncentráltak, jóllehet az elmúlt két évtizedben születtek tanulmányok affektív területek (*Mortimore és mtsai, 1988; Knuver és Brandsma, 1993; Kyriakides, 2005; Opdenakker és Van Damme, 2006*), illetve más tantárgyak eredményeinek méréséről is (*Kyriakides és Tsangaridou, 2008*).

A kutatók azonban még most sem képesek az iskolai tanterv teljes spektrumán monitorozni a tanulók teljesítményét, sőt a legújabb oktatási célok, így a metakognitív képességek fejlődéséről is keveset tudunk (*Campbell és mtsai, 2003*). Így viszont az oktatáseredményességi kutatásokban a kognitív képességek vizsgálata aránytalanul nagy szerepet kap, vagyis az iskolai

tanulás eredményességét voltaképp a tárgyi tudás szűk töredékein keresztül monitorozzák (*Slee és mtsai, 1998*).

A kognitív eredményességmutatók túlsúlyát általában azzal magyarázzák, hogy az affektív, pszichomotoros, szociális és új típusú tanulmányi eredmények mérése megfelelő mérőeszköz híján nehézségekbe ütközik, egyes tanulmányok azt bizonyítják, hogy hagyományos módszerekkel is érvényes

és megbízható eredmények nyerhetők számos kimenet mérésekor. Jó példa erre a kreatív gondolkodást mérő Torrance-teszt (TTCT) (*Clapham, 1998; Kim, 2006*), amely a megbízható pszichometrikus vizsgálatok fontosságára is felhívja a figyelmet. *Kyriakides és Tsangaridou* (2008) kifejlesztett egy testnevelési teljesítménymérési tesztet, de a mérés lefolytatása és felügyelete az iskolától és a kutatóktól is sok időt követelt. Valódi áttörés akkor várható, ha a politikai szándék is arra irányul, hogy ne csak a főkompetenciákat mérik, hanem a tanterv teljes célrendszerét (*Creemers és mtsai, 2010*).

A többváltozós, többszintű modellezéssel immár kimutathatók az általános eredményességi faktorok, amelyek képesek megmagyarázni a különböző iskolai eredményességmutatók közötti eltéréseket, ám bizonyos faktorok csak bizonyos kimenetek esetén rendelkeznek magyarázó erővel. A konzisztencia vizsgálatával lehetőség kínálkozik a tanár és az iskola eredményességének tesztelésére, valamint a teljesítményterületeket az eredmények eltérése szerint klaszterekbe rendezni. A különféle kimeneti eredmények közötti reláció feltárása azért is fontos, mert a kognitív és nem kognitív (affektív és metakognitív) területeken elért eredmé-

nyek közötti kapcsolat még nem tisztázott (Brandsma és Knuver, 1993; Opdenakker és Van Damme, 2000; Kyriakides, 2005). Az eredményesség különböző kritériumait használva kiderülhet az is, hogy a kognitív kimenetekben jelentkező eredményesség fokozhatja-e más területek fejlődését (pl. motiváció, elégedettség). Az eddigi kutatások szerint azok az iskolák, amelyek sikeresen fejlesztik a tanulók kognitív képességeit, az affektív teljesítményük növekedését is támogatják, mert az iskolázás iránti pozitív attitűdöket erősítik (Knuver és Brandsma, 1993; Kyriakides, 2005). Eddig még nem született olyan vizsgálat, amely negatív kapcsolatot állapított volna meg a tanulmányi, a szociális és az affektív kimeneti eredmények között (Creemers és mtsai, 2010).

Az eredményességi mutatók társadalmi, közösségi szempontból

Jelenleg szinte nincs olyan empirikus tanulmány a releváns nemzetközi szakirodalomban, amely a méltányosság dimenziójában mérné az eredményességet, pedig az oktatási eredményeket jósló tanulói és családi háttér tényezők, továbbá a tanulmányi eredményekben kimutatható méltányosság szakadék megkerülhetetlen téma (Creemers és mtsai, 2010).

Újabb kutatásokra lenne szükség annak kiderítésére, hogy bizonyos tanítási technikák vagy órászervezési módszerek eredményesebbek-e a hátrányos helyzetű tanulócsoporthoz képest. Van der Werf (2006) áttekintése szerint a direkt tanítási módszerek jobban beválnak az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekek, a kisebb gyerekek vagy az alulteljesítők esetében. Azt sem járták még körül kellőképp, hogy a háttér tényezők hogyan

hatnak egymásra osztálytermi és iskolai szinten (Sammons és mtsai, 2008). Ezen a téren nagy előrelépést jelentene az olyan iskolák azonosítása, amelyek minőség és méltányosság szempontjából is megállják a helyüket, mert csak így van esély arra, hogy az iskola megszüntethesse az oktatási rendszer által fenntartott társadalmi egyenlőtlenségeket (Sammons, 2007).

Több kutató is felhívja a figyelmet arra, hogy az eredményességmutatók kialakítása és értékelése során azt is figyelembe kell venni, hogy melyek az adott intézmény céljai, hiszen ezek a célok erőteljesen befolyásolhatják azt, hogy milyen eredményességi kritériumokat érdemes figyelembe venni (Madaus és mtsai, 1980). Legtöbbször nem egyetlen cél áll a középpontban, hanem egy egész célstruktúra a maga differenciáltságában és esetenként ellentmondásosságában, amit tovább árnyalnak a különböző szereplők (pl. állam, fenntartó, szülők) igényei (Townsend, 1994).

Egy ausztrál kutatásban különböző szereplők (igazgatók, pedagógusok, szülők és tanulók) véleményét vizsgálták az iskolák eredményességével kapcsolatos általános kérdésekben: az iskolák lehetséges szerepéről, a tényezőkről, amelyek hozzájárulnak az iskolák eredményességéhez; illetve a saját iskola eredményességével kapcsolatban. A felmérés azt mutatta, hogy az iskolavezetés, valamint az iskolával kapcsolatban állók a célok, elvárások sokféleségével rendelkeznek, amelyek között vannak oktatási jellegűek, de azon messze túlmutatóak is, ily módon ezek mindegyikét meg kell vizsgálni, amennyiben az iskolai eredményességet nézzük. Az oktatás területén elért fejlődés tehát csupán egyike a céloknak, s míg ez általában országos szinten fontos, helyi szinten azok a célok, amelyeket a helyi közösségek határoznak meg (pl. énkép fejlődése, állampolgári és munkavállalói

ismeretek fejlesztése), ugyanolyan fontosak lehetnek, s e területeken a gyerekeknek ugyanúgy fejlődniük kell ahhoz, hogy az iskola eredményesnek legyen mondható. A kutatás azt is megmutatta, hogy a helyi intézményi viszonyok (pl. a szülők iskolázottsága, régió) is meghatározóak abban, hogy ott helyben milyen intézményi célokat tartanak fontosnak (Townsend, 1994).

5. ÖSSZEZÉS

Az oktatási eredményességi vizsgálatok nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a többváltozós módszerek és a többszintű modellezés révén egyre kifinomultabb, az oktatás különböző szintjeit és a tanulók különböző csoportjainak differenciáltságát egyaránt figyelembe vevő elemzések láttak napvilágot, amelyek felhívták a figyelmet az ún. hozzáadott érték mérésének jelentőségére is. Ez utóbbi az iskolák közötti összehasonlítás során kiemelten fontos, hiszen az egyes intézmények nyers teszteredményeik vagy vizsgálataik alapján való értékelése önmagában nem ad megbízható képet az intézményekben folyó munka minőségéről és eredményességéről.

Az eredményességet mérő indikátorok fontos elemei a kutatásoknak, ugyanakkor

az eredményességvizsgálatok nem nélkülözhetik az alapos elméleti és módszertani megfontolásokat, amelyek nem csupán az adatelemzés részleteit érintik, hanem az elemzésbe bevont változók körét is. A kapott eredményekre és a belőlük levonható következtetésekre ugyanis az is erőteljes befolyást gyakorol, hogy milyen indikátorokat, mutatókat vonunk be a vizsgálatba, s mennyire tekinthetők azok megbízható, objektív mérőszámoknak. A kvalitatív kutatási elemek pedig tovább árnyalhatják az adatelemzés eredményeit.

A több évtizedes múlt dacára az oktatási eredményességi kutatások még mindig nem képesek rendszeresen monitorozni az iskola által közvetített (kognitív és nem kognitív) tudás széles spektrumát, és továbbra sem képesek teljesebb képet adni az iskolák teljesítményéről. Az oktatási eredményességi kutatásokból tudjuk továbbá, hogy az iskolák eredményességét nagyban befolyásolja környezetük és az odajárók kulturális, társadalmi és gazdasági háttere. Ha az iskolák körül formálódó közösségek jobban el tudnák ismertetni saját iskolázatással kapcsolatos céljaikat, vagyis az eredményességmutatók jobban kifejeznék a helyi igényeket, s ezek vizsgálata is beépülhetne a mérési kultúrába, az egész iskola vagy akár az oktatási rendszer eredményességét/minőségét kedvezően érintené.

IRODALOM

- Bosker, R. J. (1990): Theory development in school effectiveness research: in search for stability of effects. In: P. Van de Eedem, J. Hox, és J. Hauer (szerk.): *Theory and model in multilevel research: convergence or divergence?* SISWO, Amsterdam. 77–98.
- Bryk, A. S. és Raudenbush, S. W. (1992): *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. SAGE, Newbury Park, CA.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. és Robinson, W. (2003): Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. In: *Oxford Review of Education*, 29/3. 346–62.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. és Robinson, W. (2004): *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. Routledge/Falmer, London.

- Clapham, M. M. (1998): Structure of figural forms A and B of the Torrance tests of creative thinking. In: *Educational and Psychological Measurement*, **58/2**. 275–83.
- Cooper, H., Robinson, J. C. és Patall, E. A. (2006): Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. In: *Review of Educational Research*, **76/1**. 1–62.
- Creemers, B. P. M. (1994): *The effective classroom*. Cassell, London.
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2008): *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge, London.
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2009): Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. In: *South African Journal of Education*, **29/3**. 293–315.
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2010): *Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2010, Denver, Colorado.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. és Sammons, P. (szerk.) (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis, London, New York.
http://tufismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological_advances_in_educational_effectiveness_research_quantitative_methodology_series_.pdf Letöltés: 2013. 08. 26.
- Creemers, B. P. M. és Reezigt, G. J. (1996): School level conditions affecting the effectiveness of instruction. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **7/3**. 197–228.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. és York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office, Washington, DC.
- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. In: *Education Policy Analysis Archives*, **8/1**. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515> Letöltés: 2013. 08. 26.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. és Kington, A. (2009): *The impact of school leadership on pupil outcomes. DCSF Research Report – RR108*. Department for Children, Schools and Families, London.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Bergh, H. van den és Rijlaarsdam, G. (2007): Educational leadership and pupil achievement: the choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **18/2**. 125–45.
- Edmonds, R. R. (1979): Effective schools for the urban poor. In: *Educational Leadership*, **37/1**. 15–27.
- Fan, X. T. és Chen, M. (2001): Parental involvement and students academic achievement: a meta-analysis. In: *Educational Psychology Review*, **13/1**. 1–22.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1996): *Monitoring education. Indicators, quality and effectiveness*. Continuum, London.
- Goldstein, H., Yang, M., Omar, R., Turner, R. és Thompson, S. (2000): Meta-analysis using multilevel models with an application to the study of class size effects. In: *Journal of the Royal Statistical Society, Series C – Applied Statistics*, **49**. 399–412.
- Hanushek, E. A. és Lockheed, M. E. (1994): Concepts of educational efficiency and effectiveness. In: *Human Resources Development and Operations Policy Working Papers*
http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/1W3P/IB/1994/03/01/000009265_3961005235512/Rendered/PDF/multi_page.pdf Letöltés: 2013. 08. 26.
- Hermann Zoltán (2005): A közoktatás hatékonysága: fogalmi bevezetés és példák. In: *Minőség – eredményesség – hatékonyság. Konferenciakötet*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
<http://www.ofi.hu/tudastar/minoseg-eredmenyesség/4-vitaforum-hatekonysag> Letöltés: 2013. 08. 26.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. és Michelson, S. (1972): *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. Basic Books, New York.
- Jeynes, W. H. (2007): The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement – a meta-analysis. In: *Urban Education*, **42/1**. 82–110.
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Kim, K. H. (2006): Can we trust creativity tests? A review of the Torrance tests of creative thinking (TTCT). In: *Creativity Research Journal*, **18/1**. 3–14.
- Knuver, A. W. M. és Brandsma, H. P. (1993): Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research.

- In: *School Effectiveness and School Improvement*, **13**. 187–200.
- Kyriakides, L. (2005): Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **16/2**. 103–52.
- Kyriakides, L. (2007): Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice. In: T. Townsend (szerk.): *International handbook of school effectiveness and improvement*. Springer, Dordrecht. 41–56.
- Kyriakides, L., Antoniou, P. és Maltezou E. (2009): *Investigating the short- and long-term effects of secondary schools upon academic success and development*. Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, USA.
- Kyriakides, L. és Creemers, B. P. M. (2008): Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **19/2**. 183–205.
- Kyriakides, L. és Tsangaridou, N. (2008): Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher effectiveness in physical education. In: *British Educational Research Journal*, **34/6**. 807–83.
- Kyriakides, L. és Creemers, B. P. M. (2009): *Explaining stability and changes in schools: a follow-up study testing the validity of the dynamic model*. Paper presented at the EARLI conference. Amsterdam.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. és Antoniou, P. (2009): Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. In: *Teaching and Teacher Education*, **25/1**. 12–23.
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. In: *Új Pedagógiai Szemle*, **12**.
<http://www.ofi.hu/tudastar/hatekonysag> Letöltés: 2013. 08. 26.
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Levine, D. U. és Lezotte, L. W. (1990): *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. National Centre for Effective Schools Research and Development, Madison, Ksala WI.
- Luyten, H., Visscher, A. és Witziers, B. (2005): School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **16/3**. 249–279.
- Madaus, G., Airasian, P. és Kellaghan, T. (1980): *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. McGraw-Hill, New York.
- Marsh, H. W. (2007): Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. In: *Journal of Educational Psychology*, **99/4**. 775–790.
- Marsh, H. W., Wen, Z. és Hau, K. T. (2006): Structural equation models of latent interaction and quadratic effects. In: G. R. Hancock és R. O. Mueller (szerk.): *Structural equation modelling: a second course*. Information Age Publishing, Greenwich, CT. 225–265.
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. és Malin, A. (2008): Preschool influences on mathematics achievement. In: *Science*, **321**. 1161–1162.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. és Ecob, R. (1988): *School matters: the junior years*. Open Books, Somerset.
- Muijs, D., Campbell, R. J., Kyriakides, L. és Robinson, W. (2005): Making the case for differentiated teacher effectiveness: an overview of research in four key areas. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **16/1**. 51–70.
- Pustjens, H., Van de Gaer, E., Van Damme, J. és Onghena, P. (2004): Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **15/3–4**. 281–311.
- Reynolds, D. (2006): World class schools: some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). In: *Educational Research and Evaluation*, **12/6**. 535–60.
- Reynolds, D. (2010): *Failure free education? The past, present and future of school effectiveness and school improvement*. Routledge, London.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. és Van Damme, J. (2011): *Educational effectiveness research (EER): a state of the art review*. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf Letöltés: 2013. 08. 26.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. és Townsend, T. (2000): An introduction to school ef-

- fectiveness Research. In: C. Teddlie és D. Reynolds (szerk.): *International handbook of school effectiveness research*. Falmer, London, New York. 3–25.
- Opdenakker, M. C. és Van Damme, J. (2000): Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **11/2**. 65–196.
- Opdenakker, M. C. és Van Damme, J. (2006): Differences between secondary schools: a study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **17/1**. 87–117
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. és Smith, A. (1979): *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Sammons, P. (2007): *School effectiveness and equity: making connections, a review of school effectiveness and improvement research and its implications for practitioners and policy makers*. Report commissioned by CfBT, London. <http://cdn.cfbt.com/-/media/cfbtcorporate/files/research/2007/r-school-effectiveness-and-equity-full-2007.pdf> Letöltés: 2013. 08. 28.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. és Barreau, S. (2008): 'Children's cognitive attainment and progress in english primary schools during key stage 2: investigating the potential continuing influences of pre-school education. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, **10**. Jahrg., Special Issue (Sonderheft) 11/2008, 179–198.
- Sammons, P. és Bakkum, L. (2011): Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. In: *Profesorado*, **3/15**. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf> Letöltés: 2013. 08. 26.
- Sammons, P., Hillman, J. és Mortimore, P. (1995): *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Office for Standards in Education and Institute of Education, London.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. és Thomas, S. (1994): Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE Performance. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **6/4**, 285–307.
- Sammons, P., Thomas, S. és Mortimore, P. (1997): *Forging links: effective schools and effective departments*. Paul Chapman, London.
- Sandoval-Hernandez, A. (2008): School effectiveness research: a review of criticisms and some proposals to address them. In: *Educate*, Special Issue, March, 31–44.
- Saunders, L. (1999): A brief history of educational „value added”: how did we get to where we are? In: *School Effectiveness and School Improvement*, **10/2**, 233–256.
- Scheerens, J. (1992): *Effective schooling: Research, theory and practice*. Cassell, London.
- Scheerens, J. (2005): *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO.
- Scheerens, J. és Bosker, R. J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon, Oxford.
- Scheerens, J., Bosker, R. J. és Creemers, B. P. M. (2000): Time for self-criticism: on the reliability of school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **12/1**, 131–157.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M. és Doornekamp, G. (2005): *Positioning and validating the supervision framework*. University of Twente, Department of Educational Organisation and Management.
- Seidel, T. és Shavelson, R. J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In: *Review of Educational Research*, **77/4**. 454–99.
- Senechal, M. és Young, L. (2008): The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: a meta analytic review. In: *Review of Educational Research*, **78/4**. 880–907.
- Setényi J. (1999): Vevőközpontú iskola. In: *Educatio*, **3**. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=27 Letöltés: 2013. 08. 26.
- Silins, N. és Mulford, B. (2002): Leadership and school results. In: K. Leithwood és P. Hallinger (szerk.): *Second international handbook of educational leadership and administration*. Kluwer Academic Publishers, Norwell, MA. 561–612.
- Slee, R. és Weiner, G. (2001): Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **12/1**. 83–98.
- Slee, R., Weiner, G. és Tomlinson, S. (szerk.) (1998): *School effectiveness for whom? Challenges to the school effective-*

- ness and school improvement movements*. Falmer, London.
- Spielhagen, R. F. (2006): Closing the achievement gap in math: the long-term effects of eighth-grade algebra. In: *Journal of Advanced Academics*, **18/1**. 34–59.
- Stringfield, S. C. és Slavin, R. E. (1992): A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In: Creemers, B. P. M. és Reezigt, G. J. (szerk.): *Evaluation of educational effectiveness*. ICO, Groningen. 35–69.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. és Taggart, B. (2010): *Early childhood matters: evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge/Taylor & Francis, Abingdon.
- Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD, 2013.
- Teddlie, C. (2010): The legacy of the school effectiveness research tradition. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. és Hopkins, D. (szerk.): *The second international handbook of educational change*. Springer, Dordrecht.
- Teddlie, C. és Reynolds, D. (2000): *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer, London.
- Teddlie, C., Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., Muijs, D. és Fen, Y. (2006): The International System for Teacher Observation and Feedback: evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. In: *Educational Research and Evaluation*, **12/6**. 561–82.
- Townsend, T. (1994): Goals for effective schools: the view from the field. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **5/2**. 127–148.
- Townsend, T. (2001): Satan or saviour? An analysis of two decades of school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **12/1**. 115–129.
- Townsend, T. (2007, szerk.): *International handbook of school effectiveness and school improvement*. Springer, New York.
- Trupp, M. (2001): Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **12/1**. 7–40.
- Van der Werf, M. (2006): *General and differential effects of constructivist teaching. Lecture presented at ICSEI 2006 conference*. Fort Lauderdale, FL.
- Van de Gaer, E., De Fraine, B., Van Damme, J., De Munter, A. és Onghena, P. (2009): School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary school. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **20**, 235–253.





SCHNELLBACH-SIKÓ DÓRA –
KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA –
MAYER JÓZSEF – VARGA ATTILA

Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának részvételi alapú fejlesztése

MŰHELY

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány célja bemutatni az egész napos iskola pedagógiai koncepciójának alakulását nemzetközi és hazai példák, valamint a hazai jogszabályi változások tükrében. Az egész napos iskolák szakmai munkáját segítő nevelési-oktatási programok fejlesztése jelenleg az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1 21. századi közoktatás (fejlesztés-koordináció) II. szakasz elnevezésű projektjének részeként zajlik. A fejlesztési folyamat fontos eleme a fejlesztést megalapozó és kísérő kutatás, e kutatások első eredményei is ismertetésre kerülnek a tanulmányban. Bemutatjuk az előzetes kutatások tapasztalatai alapján kidolgozott keretrendszert, a nevelési-oktatási programok kutatási-fejlesztési-innovációs folyamatának felépítését, a fejlesztés és a kidolgozandó nevelési-oktatási programok célrendszerét, a fejlesztést támogató kutatások rendszerét, valamint a fejlesztő iskolák szerepvállalását a folyamatban.

Kulcsszavak: *egész napos iskola, kutatás, fejlesztés, innováció, differenciálás, esélyteremtés*

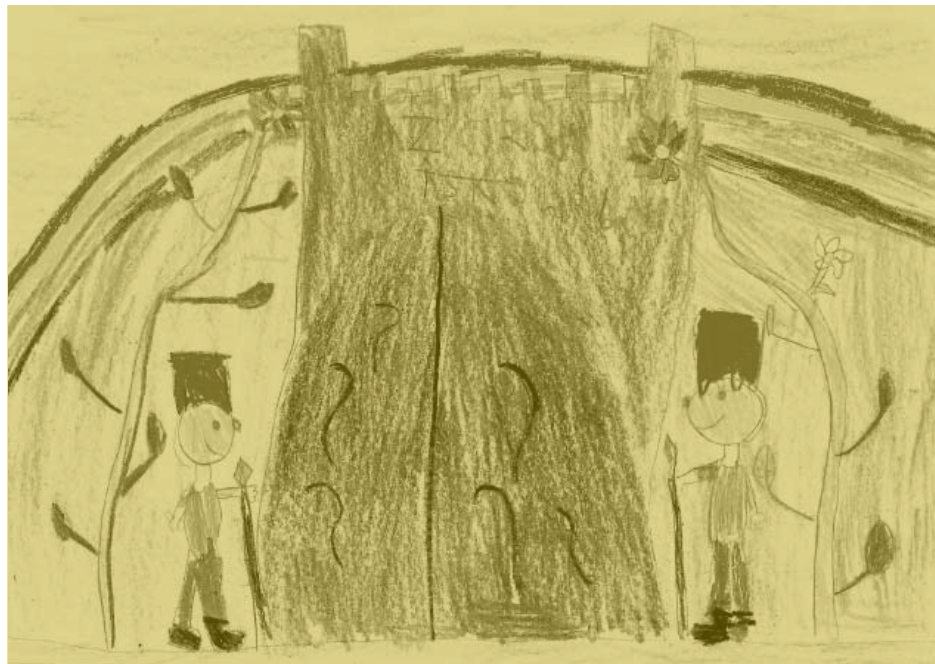
BEVEZETÉS

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2012. augusztus 1. és 2015. január 31. között a TÁMOP 3.1.1 21. századi közoktatás (fejlesztés-koordináció) II. szakasz projekt keretében fejleszti az egész napos iskola szakmai koncepcióját, valamint a koncepció gyakorlati használatát segítő nevelési-oktatási programokat. A fejlesztés egy komplex kutatási-fejlesztési-innovációs tevékenységrendszerben valósul meg, pilot iskolák bevonásával. A fejlesztés tehát nem a 2013

szeptemberében életbe lépett, az iskolákban délután négy óráig tartó benttartózkodást célzó intézkedésre épül, hanem egy hosszabb távú cél, az egész napos iskola mint iskolatípus támogatását szolgálja.¹ Célunk egy *hét elemű pedagógiai rendszer* (Falus, 2012) kidolgozása. Az egész napos iskolai tanulószervezési forma támogatására öt nevelési-oktatási program készül. E programok a kerettantervek által le nem kötött, de egész napos iskolaszervezési forma esetében további pedagógiai szakmai tartalommal kitöltendő időkeretre nyújtanak támogatást az intézmények



Mókás iskola! – A képet az egész napos iskola fejlesztésben részt vevő Jurisics Utcai Általános Iskola 2. osztályos tanulója készítette.



Az öröm iskolája – A képet az egész napos iskola fejlesztésben részt vevő hódmezővásárhelyi Varga Tamás Általános Iskola 3. osztályos tanulója készítette.

számára. Az egész napos iskolák számára *rendszerintű program készül alsó és felső tagozaton a kerettantervek által le nem fedett, tanórán kívüli időkeretre, ehhez kapcsolódnak a tematikus programok: a természettudományos nevelés, a komplex művészeti nevelés és a gyakorlati életre nevelés programjai*. Elkészül az ökoiskola nevelési-oktatási programja, mely az Ökoiskola cím kritériumrendszerének teljesítéséhez nyújt teljes körű segítséget az intézményeknek. Megtörténik a tanórán kívüli foglalkozások jó gyakorlatainak gyűjtése, a jó gyakorlatok megújított struktúrájának kialakítása, közzétételük az új struktúrában, és az átvételük nyomán követése. Az alsó és felső tagozaton 17 intézményben megvalósuló pilot-fejlesztések tapasztalatai az egész napos nevelés-oktatás bevezetésével kapcsolatos döntések meghozatalát is támogatják. A modellek, modellvariációk kialakítása a nevelési-oktatási intézmények erőfeszítéseit segítik az egész napos oktatással kapcsolatos jó gyakorlatok megvalósításában, azokon keresztül az esélyteremtésben.

Az elmúlt évtizedek oktatásfejlesztési tapasztalatai (Davies, 1999; Wang, 2012)

egyértelművé tették, hogy azoknak a fejlesztéseknek lesz várhatóan nagyobb eredménye, melyek egyrészt tényeken alapulnak, másrészt mind kidolgozásukat, mind bevezetésüket az érintettekkel való folyamatos kommunikáció kíséri. A tényeken alapuló beavatkozás és a fejlesztés célcsoportjának (vagy akár célszemélyének) aktív bevonása a fejlesztés folyamatába az oktatásfejlesztés minden szintjén terjedő megközelítmód, ezért projektünk megkezdésekor világos volt, hogy olyan algoritmus használata szükséges, mely garantálja ezen fejlesztési szempontok érvényesülését.

A PROJEKT ELŐZMÉNYEI

A projekt kezdetén számos nemzetközi és hazai jó gyakorlatot, törekvést megvizsgáltunk. Kerestük azokat az elemeket az egyes kezdeményezésekben, melyek programunk számára példaértékűek lehetnek. Egyben fontos szempont volt a hazai és külföldi példák tanulmányozása során a programok, programelemek adaptálhatósága is.

¹ Az egész napos iskolát a Nemzeti köznevelési törvény 4. § 4. pontja a következőkben határozza meg: „egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg”. Továbbá irányadó a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 19. §-a az alábbiak szerint:

„Egész napos iskolai nevelés és oktatás esetében a kötelező tanórai és egyéb foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva, egymást váltva, a tanulók arányos terhelését figyelembe véve kell megszervezni. Az iskola a pedagógiai programját az Nkt. 26. § (3) bekezdésében meghatározottak alapján készíti el.

(2) Az egész napos iskolai nevelés-oktatást a közoktatási törvény 52. § (3) bekezdésében az adott évfolyamra meghatározott kötelező tanórai foglalkozások megtartásával, továbbá legalább az 52. § (7) bekezdésében és az 53. § (4) bekezdésében az adott évfolyamra meghatározott nem kötelező tanórai foglalkozások és napközis foglalkozások időkeretében kell megszervezni, biztosítva továbbá az 52. § (11) bekezdésében szabályozott egyéni foglalkozások megtartását szolgáló időkeretet.

(3) Az egész napos iskolai nevelés-oktatás keretében kell biztosítani

a) a segítségnyújtást a házi feladatok elkészítéséhez,

b) a tananyag megértéséhez és elsajátításához kapcsolódó többlet pedagógiai támogatást azon tanulók részére, akik bármely okból kifolyólag egyéni tanulási nehézséggel, a tananyag értelmezési problémáival küzdenek,

c) a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos feladatok ellátását.

(4) A fenntartónak az egész napos iskolai nevelés és oktatás megszervezése esetén is biztosítania kell az ingyenes tankönyvellátást és étkeztést mindazon tanulók számára, akik a külön jogszabályban foglalt feltételeknek megfelelnek. A fenntartónak az intézményvezető közreműködésével meg kell teremtenie továbbá a feltételeket a tankönyvek, füzetek és más tanulói felszerelések biztonságos iskolai tárolásához.”

Extended schools (Nagy-Britannia)

Az extended school, azaz a kiterjesztett iskola mindenki számára nyitva áll tanulási és egyéb szabadidős tevékenységek céljából, minden nap 8 és 18 óra között, az év 48 hetében, szünetekben is. A modellben erőteljes törekvés volt arra, hogy egyfajta teljes körű szolgáltatást nyújtó (full-service) gyakorlat alakuljon ki. Az új iskolák építésekor az orvosi rendelő, a fogorvosi rendelő, a jóléti szolgáltatások irodái, a rendőrkapitányság, a könyvtár mind egy helyre összpontosul (Darvas és Kende, 2009; Emesz Zrt., 2012b). Az iskola nemcsak a tanulásra szolgáló tér többé, hanem befogadja a gyermekek és felnőttek változatos tevékenységeit, megteremtve ezáltal a lehetőséget a tanulást segítő foglalkozások, játékok, rekreáció, sport, zene, művészeti tevékenységek, kézműves foglalkozások vagy egyéb speciális

érdeklődési körnek megfelelő tevékenységek (önkéntes feladatok és -munka, üzleti- és vállalkozási tevékenységek) szervezésére. Az intézmény gyermekfelügyeletet biztosít az alapfokú oktatási intézményekben, emellett a szülőket családi tanulási lehetőség biztosításával is támogatja. A szülők, felnőttek tanfolyamokon, képzéseken, csoportos foglalkozásokon vehetnek részt, miközben gyermekeik is szakszerű ellátásban részesülnek. A modellben megvalósul a gyors és könnyű hozzáférés bizonyos speciális szolgáltatásokhoz (például logopédia és beszédterápia), az intézmény emellett elérhetőséget biztosít a közösség számára a rendelkezésére álló eszköz és infrastruktúra igénybeviteléhez. Egyes szolgáltatások a szülők általi finanszírozást igényelnek (például gyermekfelügyelet), azonban a legtöbb tevékenység ingyenesen igénybe vehető.

A kiterjesztett iskolák létrehozását a brit kormány kezdeményezte, s 2010-ig meghatározta az iskoláknak, milyen szolgáltatásokat kell nyújtaniuk (nyitva tartás, ingyenes szabadidős programok, szülők iskolája, speciális fejlesztő szolgáltatások). 25 „demonstrációs projektet” indítottak, ezzel párhuzamosan megtörtént a kodifikáció, amelyet a hivatalos kormánystratégiába való beépítés követett 2004-ben (*Strategy for Education*). Önkéntesek és piaci szereplők bevonása is megtörtént az infrastruktúra fejlesztésébe. 2008 és 2011 között több mint 1 milliárd fontot fordított a program finanszírozására a kormányzat, emellett 200 millió fontos összeget fordítanak hátrányos helyzetű fiatalok segítésére, szabadidős programjaik támogatására. A folyamatot módszertani-

lag több szervezet is támogatja: *Training and Development Agency for Schools (TDA-D)*, a *ContinYou*, a

4Children, *Extended Schools Remodelling Advisors (ESRAs)*, a *Department for Education (Emesz Zrt., 2012b)*.

Kezdetben a fő kihívást a különböző, elszórtan működő programok, szervezetek összehangolása jelentette. A fejlesztések lényeges eleme, hogy minden iskola más-más tevékenységeket vezethet be a tanulói/ szülői igényeknek megfelelően (Emesz Zrt., 2012b). Az intézmények többségében klaszterszerű, társulások megoldás alakult ki. A program célja fejleszteni a szülői, segítői kompetenciákat, támogatni az önálló tanulást, s ezzel összefüggésben fejleszteni a gyermekek tanulása iránt való elkötelezettséget, empátiát és reflektív készségeket. Középpontba került az egészséges életmód és a testmozgás. A követő vizsgálatok során kérdőíves adatfelvétellel és interjúk, telefoninterjúk segítségével derült fény

arra, hogy a hatékonyan működő intézményekre demokratikus vezetők, együttműködő tanulószervezet, valamint a szülők és a szűkebb-tágabb környezet bevonása jellemző (*Darvas és Kende, 2009*). Különösen érdekes a hiányszókkal kapcsolatos tapasztalat – az intézményekben növekvő jelenlét tapasztalható, az órai munka hatékonyabb, a szociális és egészségügyi háló szorosabb, így az iskolán kívüli nehézségek gyorsabban oldhatók meg. A részt vevő diákok tanulmányi eredményeire, pontosságára, figyelmi jellemzőire pozitív hatással volt a programban való részvétel. A családok munkaerő-piaci helyzetét is vizsgálták; jobb elhelyezkedési lehetőségekkel járt a programban való részvétel: a részt vevő családok körében a tanulási- és részképesség-problémás, nem iskoláskorú gyermekek száma a felére csökkent. (*Extended Services: Evidence of Impact and Good Practice*)

All-Day, All-Year Schools, Full-service schools (Egyesült Államok)

A modellt a hagyományos tanórai oktatás utáni szabadidős tevékenységek szervezése jellemzi, emellett az intézmények egész évben nyitva tartanak (*Darvas és Kende, 2009*). A full-service school-ok esetében az iskola segítségével biztosítják a hozzáférést a szociális és egészségügyi szolgáltatásokhoz (*Emesz Zrt., 2012a*). Jellemző különböző önkéntes szervezetek bevonása (*Darvas és Kende, 2009*). A kezdeményezés célja volt elkerülni az év elején a hetekig tartó ismétlést, elősegíteni a fiatalok bünyözés visszaszorítását, levenni a dolgozó szülők válláról a gyermekfelügyelet terhet, csökkenteni a csellengők számát, a bűnözés mértékét, elérni a tanulmányi eredmények javítását (*Darvas és Kende, 2009*).

Ganztagsschulen (Németország)

Az egész napos iskola az erősen szelektív német oktatási rendszerben a családok segítségével, az egyéni fejlesztést és a kompetenciaalapúságot támogatja. Egész napos felügyeletet biztosít délután 4-5 óráig, az iskolai szünidőben is. Rendkívül elterjedt oktatási forma, a német gyerekek fele egész napos iskolába jár (*Darvas és Kende, 2009; Emesz Zrt., 2012a*). A 2000-es PISA-sokk hatására top-down reform kezdődött, ennek része az egész napos iskola fejlesztése is. 2003-ban indult a *Zukunft Bildung und Betreuung* (A jövő oktatása és gondoskodása) című program, mely az egész napos iskolák bevezetését támogatta országszerte. Fő célja a minőség és az elérhetőség javítása, valamint a tanulói kreativitás fejlesztése volt. A programban megvalósul a dolgozó szülők gyermekeinek felügyelete, a szabadidő hasznos eltöltése, napi egyszeri meleg étkezés és a házi feladat elkészítése (*Darvas és Kende, 2009*). Itt is megjelenik az együttműködés különböző külső aktorokkal: a szabadidős programokat, szakköröket önkéntes ifjúsági csoportok, egyházak és szülői szervezetek segítik, gyakran szervezik is (*Darvas és Kende, 2009*).

A *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (Projekt StEG, Az egész napos iskolák fejlődésének kutatása)* fontos adatokat tartalmaz a fejlesztésről, annak eredményeiről. Kiemelendő, hogy a tanári erőforrás-gazdálkodás vizsgálata szerint a pedagógusok terhelése csökkent a program bevezetésével (*Darvas és Kende, 2009*).

Komprehenzív iskola (Finnország)

Finnországban az egységes, egész napos általános iskola 9 éves képzést nyújt mindenki számára, itt tehát csekély a lehetőség a szelekcióra. Csak az általános iskola után válik

ketté a képzés: a diákok három évig a „felső középiskolában” (upper secondary school), vagy a szakképző iskolákban (vocational education) tanulhatnak tovább (*Darvas és Kende, 2009*). Komprehenzív iskolák létrehozására hazánkban is megjelent a törekvés, *Nahalka István* és *Loránd Ferenc* nevéhez köthetően. A komprehenzív iskolák egységes iskolák, melyekben nincs felvételi, az emancipatorikus szemlélet jegyében heterogén csoportösszetétel a jellemző az osztályok szintjén, s az iskola minden eleme befogadó, elfogadó: minden tevékenység a gyermek sajátos igényeinek kielégítése, sokoldalú fejlődése érdekében áll. A komprehenzív iskola mindenkit igyekszik a saját lehetőségei által elérhető legmagasabb szintre eljuttatni (*Nahalka, 2008; Réti, 2011*). Azt a PISA-mérések eredményeit vizsgálva is láttuk, hogy az iskolarendszer teljesítő-képességére negatív hatással vannak az erős szelekciós mechanizmusok (*Radó, 2005*), így feltételezhető, hogy pozitív hatással lehet azok megszüntetése.

Az elmúlt két évben e témában Magyarországon is fontos reform-lépések jelentek meg: támogatást nyert az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának kidolgozása, pilot programok megvalósítása. A program fejlesztését támogató törvényi változások – a *2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti köznevelésről* vonatkozó paragrafusai – elindították a kodifikációhoz vezető folyamatot. A fenti reform-lépések indokoltak, koncentráltan a konkrét kutatásra, fejlesztésre, innovációra – kipróbálásra – irányulnak. A kutatási-fejlesztési-innovációs (K+F+I) program megvalósulásában ezért jelentős felelősség hárul a kiemelt projekt megvalósítóira.

A hazai kezdeményezéseket külön tanulmányban tekintettük át (*Mayer, Kerber és Vigh, 2012*), ám fontos kiemelni, hogy a *napközöttthonos* nevelés, az *iskolaotthon* gyakorlata, a *tanulószobák, szakkörök, klubok, klubnapközök*, valamint a *tanodák* számos

eleme továbbélhet az egész napos iskola koncepciójában. Célunk megtalálni a hazai és nemzetközi gyakorlatok adaptív továbbfejlesztésének, beépítésének útját, elemezve sikereik mibenlétét, hatásukat a fenntarthatóság szempontját is figyelembe véve.

KERETRENDSZER

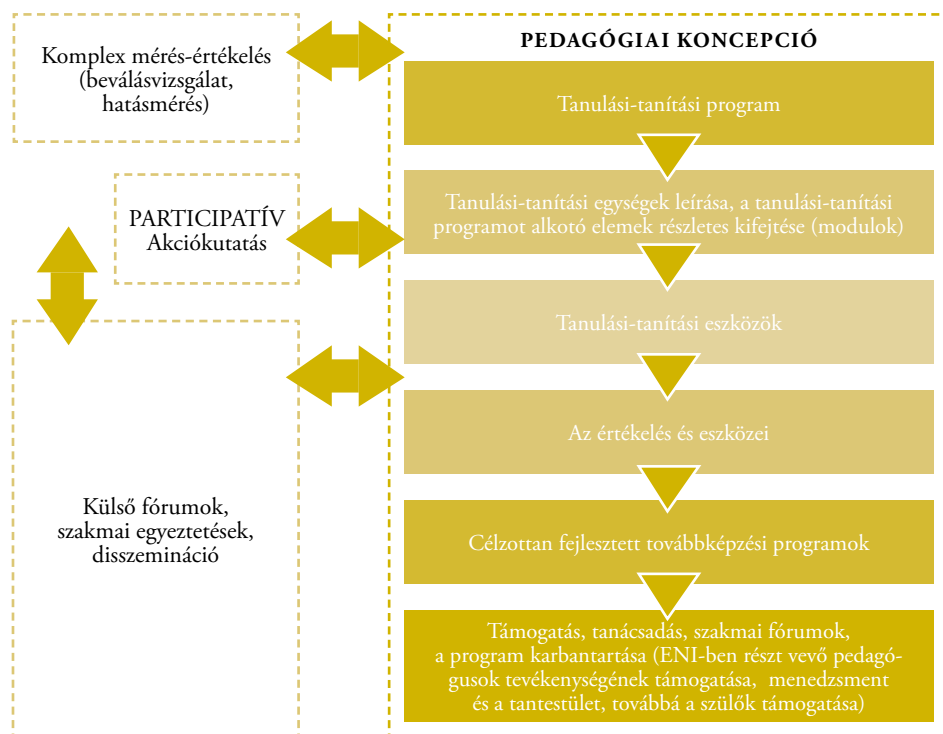
A hazánkban és külföldön fellelhető példákat tanulmányozva határozott céllá vált, hogy ezek a tapasztalatok a jelen fejlesztési folyamatba is be tudjanak épülni. A fejlesztési folyamattal kapcsolatos elvárások rögzítése egy fejlesztési *keretrendszerben* történt meg, mely garantálja a kidolgozás alatt álló nevelési-oktatási programok azonosan magas szakmai színvonalát és gyakorlati hasznosíthatóságát. A keretrendszer lényege, hogy a különböző témák számára egységesen használható elemeket kínál-javasol a kutatók, fejlesztők, valamint a programokat alkalmazók számára. Kidolgozásának célja biztosítani a fejlesztés és alkalmazás, továbbá az átdarthatóság és adaptálhatóság összhangját.

A nevelési-oktatási programok fejlesztési keretrendszerének kidolgozása a hazai (pl. *Havas, 2003; Falus, 2012*) és a nemzetközi szakirodalom (pl. *OECD 2001; Pfeifer, 2008*) a meglévő pedagógiai rendszerleírások (pl. kompetenciaalapú programcsomagok) áttekintésén, korábbi fejlesztési programok (pl. *Dobbantó*) tapasztalatainak összegzésén alapul.

A keretrendszer gerincét a fejlesztésbe bevont iskolákkal való közös munka menetének leírása alkotja. A közös fejlesztés eredményeképp létrejövő programok használhatóságáról, hatásosságáról a partnerintézmények által végzett gyakorlati kipróbálási folyamatot kísérő kutatások szolgáltatnak adatokat, melyek alapján történik a programok korrekciója és véglegesítése. A keretrendszer alapelvei a következők:

1. ÁBRA

Az egész napos iskola (ENI) K+F+I keretrendszere



1 A fejlesztés az iskola egészére és annak a téma szempontjából releváns környezetére vonatkozik. Ezt azt jelenti, hogy a folyamatban az iskola és pedagógusai aktív szereplők, fejlesztenek és kipróbálnak, visszajeleznek a folyamatra, reflexiójuk eredményeként korrigálható a program.

2 Az együttműködésben megvalósuló fejlesztési folyamat minden iskola esetében előzetes feltáráson alapul. A fejlesztés reflektív folyamat, azaz időtartama alatt a fejlesztők és az OFI K+F munkatársai együtt követik és értékelik a kitűzött célokra való tartalmi és metodikai megfelelést, elemzik az eltérések okait, ha szükséges, akkor a folyamat közben is korrekciókat végeznek.

3 A folyamatos önreflexió magára a fejlesztésre is vonatkozik – erre lehet alapozni a know-how leírását (a fejlesztés „szakácskönyvét”), továbbá a fejlesztéspolitikai ajánlások megfogalmazását is. A folyamat végén az értékelt fejlesztési tapasztalatok átdatosságára-átvehetőségére vonatkozó leírás is elkészül.

A keretrendszer rögzíti a fejlesztési folyamatot megalapozó, illetve kísérő *kutatási tevékenységeket*:

- *Helyzetfeltáró kutatások*: a program megvalósíthatóságának feltételeire, a kapcsolódó igényekről, elvárásokról képet nyújtó desk research, kérdőíves, valamint fókuszcsoportos kutatások.

- *Folyamatba ágyazott kutatás*: fő eleme a tanulási környezetben végzett participatív akciókutatás, mely alkalmas a tanulási környezet komplex vizsgálatára: a fejlesztés folyamatában vizsgálja a program hatását, illetve több olyan tényezőt tár fel, amely a program bevalásával kapcsolatban kulcselemnek bizonyulhat. A participatív akciókutatás ilyen felhasználása része a kidolgozott nevelési programok minőségbiztosításának is.
- *A folyamat lezárását követő kutatás*, amely bemeneti és kimeneti mérésekből épül fel, kontrollcsoport felhasználásával.

A fejlesztési folyamat lépései

- 1** A kísérleti fejlesztésben részt vevő partnerintézmények kiválasztása és felkészítése a fejlesztésre és az innovációra. A felkészítés során kiemelt figyelmet kap az intézményvezetés folyamatos bevonása, felkészítése.
- 2** Az új nevelési-oktatási program kidolgozása a partnerintézmények bevonásával. Az intézmények felkészített pedagógusai részt vesznek az új program gyakorlati megvalósításához szükséges elemek kifejlesztésében. A célcsoportok bevonása a fejlesztési folyamatba azt a célt szolgálja, hogy nem a célcsoporttól függetlenül kidolgozott fejlesztési algoritmus végrehajtását várjuk el, hanem a fejlesztési folyamat kialakításában maga a célcsoport is aktívan részt vesz.
- 3** Felkészítés a kísérleti program megvalósítására.
- 4** A fejlesztés eredményeinek intézményi szintű megvalósítása, és a megvalósítás folyamatos monitorozása, a szükséges korrekciók elvégzése.
- 5** A kísérleti program végrehajtásának összegző értékelése, az adaptáció lehető-

ségeinek feltárása és a nevelési-oktatási program véglegesítése az intézményi szintű tapasztalatok alapján.

A keretrendszer jelentős eszköz annak érdekében, hogy az egész napos iskola ne egyedi fejlesztések eredményeképpen létrejövő spontán cselekvési terep, hanem rendezett, átlátható, az esélyek megteremtése érdekében történő, hatását mérni tudó fejlesztés legyen.

A témában folyó fejlesztésekről való közös gondolkodás előfeltétele annak, hogy az elkövetkező időszakban az egész napos iskola elismertsége megalapozódjon, növekedjen, országos szinten is vonzereje legyen. Ahogyan bemutattuk, programunk a hazai és nemzetközi gyakorlatok feltárásával, s legfőképp az iskolák és a pedagógusok együttműködésével kívánja megalkotni az egész napos iskola modelljét. Az együttműködés, közös fejlesztés alatt a fent vázolt eredményekre, tapasztalatokra és alapelvekre építenek munkatársaink, azonban célunk, hogy a pilot iskolák saját szempontjai, gyakorlata egyenrangú elemként jelenhessen meg a program kidolgozása során.

ELŐZETES VIZSGÁLATOK AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA TERÜLETÉN

Az egész napos iskola koncepciójának fejlesztése 2013 szeptemberében kezdődött meg a kiválasztott 55 pilot-intézményben. Alprojektünk a kutatás-fejlesztés-innováció hármásából, s ezekhez szorosan kötődően a participativitás alapelveiből indul ki, ezért elengedhetetlennek tartottuk az egész napos iskolával kapcsolatos vélekedések, elvárások előzetes feltérképezését. Ezt a célt szolgálták a négy intézményben felvett vezetői interjúk, valamint az online vezetői kérdőív.

A négy vezetői interjú budapesti intézményekben készült 2012 novemberében. A félig strukturált, egyenként 40-60 perces interjúkra lehetőség szerint olyan intézményvezetőket kértünk fel, akik az egész napos iskolához kötődően rendelkeztek már valamilyen tapasztalattal. A hátrányos helyzetű csoportokkal foglalkozó, átlagos környezetben működő, kül- és belvárosi intézmények, valamint egy speciális iskola vezetője is interjúalanyunk volt. Az interjúk lehetővé tették, hogy a szakirodalmi orientálódás mellett gyakorlati tapasztalatokat gyűjtsünk, melyek segítették a későbbi online kérdőív kidolgozását, valamint a fejlesztés munkafolyamatait.

Az interjúk tartalomlemezése alapján az egész napos iskola célja lehet a gyermek felé fordulás elvére alapozva megteremteni a lehetőséget a tanulók mélyebb megismerésére. Teret kaphat a kreativitás mind a gyermekek, mind a pedagógusok oldaláról, a teljes tanári kar együttműködésében.

Több interjúalany is kiemelte, hogy a differenciálásnak kiváló terep lehetne egy egész nap működő, nyugodtabb tanulási környezetet teremtő iskola. Ez abból is következik, hogy a tanulnivaló így jobban elosztható, a diákokat és a szülőket nem terhelné az iskola házi feladattal, mely az iskolákban gyakran tapasztalható, a családok nehézségeiből adódó tanulási problémákra is választ jelenthetne – volt, aki ezt a felzárkóztatás eszközeként értelmezte. Emellett a sport és a kultúra szerepére hívták fel a figyelmet az interjúalanyok: a szabadidő értelmes eltöltése, a mozgás és a kultúra ebben betöltött szerepe erősödhetne. Az egész napos iskolák előnye, hogy a pedagógusok 32 órás munkaidejével jól összeegyeztethető.

A megkérdezettek olyan nehézségekre is rávilágítottak, melyek a pilot program

fejlesztése szempontjából kulcsfontosságúak. Több intézményvezető kiemelte, hogy a gyerekek zömében olyan tanórán kívüli programokon vesznek részt, melyek nem az intézményben zajlanak, ez szervezési problémát vet fel. A tanulók közel fele kiesne egy esetleges egész napos iskolai ellátásból. Ez felveti a szegregáció veszélyét, mert a tapasztalatok azt erősítik meg, hogy általában azok a gyerekek maradnak bent az intézményben, akiknek a szülei nem tudják a különböző magánórákat, sportfoglalkozásokat, nyelvórákat finanszírozni, ám a szülő vagy más családtag nem tud segíteni a gyermeknek a felkészülésben, közös tanulásban sem. Ennek következménye,

hogy délutánra az osztályközösségek széthullanak, így az órák, foglalkozások szervezése már más szociális közegben zajlana. Nehézség, de egyben lehetőség is, hogy az egész napos iskolai foglalkozásokra a pedagógusoknak is megújult módszerekkel, tartalommal kell készülniük. Ez eleinte megterhelő feladat lehet, azonban helyet és lehetőséget ad a pedagógusok és a munkaközösségek együttműködésére. Egy interjúalany kiemelte, hogy éppen ezért rendkívül fontos lenne feléleszteni az iskolák, egyéb pedagógiai szolgáltató intézmények közötti kommunikációs csatornákat, támogatni az intézmények közötti együttműködést is. A pedagógusok szempontjából fontos, hogy igazán hasznos továbbképzéseken vehessenek részt. A megkérdezett intézmények felében probléma, hogy a pedagógusok nagyon ritkán látogatják egymás óráit, nem élnek az egymástól való tanulás lehetőségével. Másik két intézményvezető viszont éppen azt emelte ki, hogy iskolájukban ez jól működő szokás, ami szintén az iskolák közötti együttműkö-

a differenciálásnak kiváló terep lehetne egy egész napra elosztott, nyugodtabb tanulási környezetet teremtő iskola

sportfoglalkozásokat, nyelvórákat finanszírozni, ám a szülő vagy más családtag nem tud segíteni a gyermeknek a felkészülésben, közös tanulásban sem. Ennek következménye,

désre, akár vezetői szinten a nyitottságra, a kölcsönös tanácsadás fontosságára hívja fel a figyelmet. Nehézségként említették, hogy a szülőkkel való együttműködés, kommunikáció nem zavartalan, a családbeli szerepek tisztázatlansága az iskolai életre is hatással van. Mindez a korábban bemutatott brit gyakorlat tapasztalataira irányítja figyelmünket abban a vonatkozásban, hogy sürgető szükség mutatkozik a szülőknek szervezett egyéni vagy csoportos tanácsadásokra, az iskola nyitására a szülők felé – a gyermekek érdekében. Több intézményvezető is felhívta rá a figyelmet, hogy az egész napos koncentráció megterhelő a gyerekek számára, így fontos a pihenődő, a szabadfoglalkozás, a játék idejének tervezett beiktatása.

A működő gyakorlatok között az intézményvezetők főként a napközit és a szakköröket említik, előbbi célja a házi feladatok elkészítése, a másnapi tanórákra való felkészülés és a korrepetálás. Kiemelték azonban, hogy a nevelési feladatok közül az önellátás, az önálló tanulás támogatása fontos szerephez jut. Egy intézményvezető elmondta, hogy a játékos tanulás alapvető cél a tanórán kívüli foglalkozásokon, s ennek kapcsán szoros együttműködés alakult ki a pedagógusok között. Megjelenik a más iskolákkal, külső szakemberekkel való hálózati működés tapasztalata is, melyre a fejlesztések során programunk is támaszkodni kíván. Erre egy olyan intézmény utalt, amelyben komoly előzménye van a projekt munkának, pályázati együttműködéseknek. A gyakorlatok azonban főként a tanórán kívüli területre vonatkoznak, ezért a fejlesztés során fontos feltárni azokat a működő gyakorlatokat, kezdeményezéseket, melyek az egész napos nevelés felé mutatnak.

Az intézmények fontosnak tartják, hogy nyissanak a szülők felé. Jelenleg is működnek gyakorlatok (nyitott nap, óralátogatás, fogadóórák, közös kirándulások), de ennél

átgondoltabb, motiválóbb és színesebb kínálatra lenne szükség (nem csak tanórán kívüli területen). Két intézményvezető is megerősítette, hogy – bár ez nehézségekkel jár – a megvalósítást támogatják az egész napos iskolában rejlő lehetőségek.

Az interjúk tapasztalatainak felhasználásával elkészült az online vezetői kérdőív. Az egész napos iskola program keretei között 2013. február 18. és március 6. között került sor a későbbi fejlesztési tevékenységet előkészítő kérdőív kiküldésére és kitöltésére. A kitöltést a program ajánlattételi eljárása során ismét megnyitottuk, a kérdőívet az általános iskolák teljes köre megkapta. Számszerűsítve ez a következőket jelenti (*Oktatási Évkönyv 2011/12* valamint *KSH*):

Általános iskolai nevelés és oktatás (1990)

Intézmények száma	2227 db
Feladatellátási helyek száma	3252 db

Az adatok tisztítása során az derült ki, hogy a kérdőívek kitöltéséhez 864 intézményben kezdtek hozzá, és 699 esetben a feltett kérdésekre mindegyikére válaszoltak. Az nem tudható, hogy a kérdőívek kitöltésében ténylegesen hányan vettek részt, mint ahogyan az sem, hogy ebbe a feladatba az érintett intézmények milyen beosztású munkatársaikat vonták be. Megállapítható azonban, hogy a kérdőív hossza, a kérdések jellege miatt szinte bizonyos, hogy a vezető mellett más kollégák is foglalkoztak a kérdőív kitöltésével. A 2013 szeptemberében kezdődő fejlesztés egyik fontos célja a kiválasztott pilot iskolák motivációinak közvetlen megismerése, hiszen a kérdőívet magát – mint a program előfutárát – jelentős érdeklődés övezte.

Az értékelés során kíváncsiak voltunk arra, hogy a kérdőívet kitöltők között tapasztalunk-e különbséget az egész napos iskolai vagy tanórán kívüli gyakorlattal már rendelkező, és az ilyen formát nem

működtető intézmények között. Fontos megjegyezni, hogy a minta torzító hatása esetünkben a fejlesztésekben való részvétel és az egész napos iskola programja irányában érvényesülhet. A kérdőívben rákérdeztünk egyes egész napos iskolához köthető tevékenységek, szervezeti formák meglétére, így mérve fel a területen működő gyakorlatokat. Ennek alapján az

1. táblázatban jelzett eloszlást látjuk: az intézmények többségében működik napközi és szakköri rendszer, valamint jellemző a tanulószoba is. Iskolaotthonos oktatás és külső intézménnyel való együttműködés már csak az iskolák alig több mint egyharmadában jellemző, míg klubnapközi, klub és tanoda az intézményeknek csak alacsony hányadában működik.

1. TÁBLÁZAT

Tanórán kívüli szervezeti formák megjelenése az egyes intézményekben (N=762)

Tanórán kívüli szervezeti forma	Intézmények száma	Eloszlás (%)
Szakkör	714	93,70
Napközi	688	90,29
Tanulószoba	413	54,20
Iskolaotthonos oktatás	296	38,85
Kulturális intézménnyel közös szervezésű, rendszeres tevékenység	263	34,51
Klubnapközi	37	4,86
Klub	22	2,89
Tanoda	21	2,76

Összesen **336** intézmény jelezte, hogy az egész napos iskola területén működő jó gyakorlattal is rendelkezik (N=836). Az intézmények kevesebb mint felében működik olyan tanórán kívüli tevékenység, melyet az intézményvezető más iskolákban is adaptálhatónak, példaértékűnek tart (40%). A tanórán kívüli foglalkozásokról szóló válaszok megerősítik, hogy az intézményekben a szakköri tevékenység jelentős. Úgy tűnik, hogy számos tantárgy/műveltségterület jelenik meg a szakkörök

programjában, ami sejtetni engedi, hogy az eredeti cél egyrészt ezekkel a formákkal a tehetséggondozás, másrészt pedig a tanórai ismeretek bővítése, az érdeklődőbb tanulók igényeinek a kielégítése lehetett.

Fontos látnunk, hogy amennyiben van az egész napos iskolai gyakorlatoknak mérhető hatása a tanulók egyes jellemzőire, akkor ezeket a fejlesztés során mélyebben is fel kell tárunk. Meg kell értenünk a háttérben meghúzódó okokat, építkezni kell a meglévő gyakorlatok elemeire. Ameny-

nyiben azt tapasztaljuk, hogy a működő gyakorlatok nem mutatnak összefüggést a tanulói jellemzők vagy a pedagógusok egyes jellemzőinek különbségében, akkor a fejlesztés feladata a programban kiemelt jelentőségű elemek (kompetenciafejlesztés, differenciálás, tanulásról alkotott kép és önálló, örömteli tanulás) támogatása.

A kérdőívet kitöltő intézményekben jellemző *családi háttér indexet* a 2012-es kompetenciamérés adatainak felhasználásával vizsgáltuk. Ennek segítségével összehasonlítottuk a valamilyen egész napos iskolai gyakorlatot jelző intézmények jellemzőit azokkal, amelyekben nem számoltak be egész napos iskolai gyakorlattal. Az eredményeket a 2. táblázat szemlélteti.

A vizsgált mintán a három, tanórán kívüli formát működtető intézmény szig-

nifikáns eltérést mutatott a tanulók családi háttér indexét tekintve. A tanulószobát, klubnapközit vagy kulturális intézménnyel közös szervezésű, rendszeres tevékenységeket szervező intézmények esetében magasabb családi háttér indexet látunk, ám az összes hazai intézményt tekintve ezen adatok is átlag alattinak mutatkoznak. Ez az adat alátámasztani látszik azt a feltételezést – valamint az interjúkban is kiemelt tapasztalatot –, hogy az egész napos iskolai formákat döntően a rosszabb szociális háttérű tanulók veszik igénybe. A jelen mintán a kitöltők között jobb átlagokat mutatnak egyes egész napos iskolai gyakorlatot működtető intézmények. A fejlesztés során ezért érdemes figyelmet fordítani a pilot iskolákban a jelenség mélyrehatóbb vizsgálatára.

2. TÁBLÁZAT

A tanórán kívüli formák és a családi háttér index közötti összefüggések (N=762)

	Családi háttér index átlaga azon iskolákban, ahol van egész napos iskolai tapasztalat a területen	Családi háttér index átlaga azon iskolákban, ahol nincs egész napos iskolai tapasztalat a területen	Szignifikanciaszint
Tanulószoba	-0,39	-0,19	p=0,00
Kulturális intézménnyel közös szervezésű, rendszeres tevékenységek	-0,29	-0,02	p<0,002
Klubnapközi	-0,34	-0,18	p<0,010

Vizsgált témakör volt a *sajátos nevelési igények* megjelenése az egyes egész napos iskolai gyakorlattal rendelkező intézményekben. Az adatok tanúsága szerint

(3. táblázat) a sajátos nevelési igényű gyermekekkel is foglalkozó intézmények használják nevelési gyakorlatukban az egész napos nevelés eszköztárát (jel-

lemzők az iskolaotthonos megoldások, tanulószoba működtetése, de a klubok, kulturális intézménnyel közös szervezésű, rendszeres tevékenységek is). A meglévő gyakorlatok tapasztalatai az intézményen belül maradnak, az intézmények közötti tudáscsere sem történik meg. Ez a fejlesztés számára felveti azt a feladatot, hogy ne csak a speciális, hanem a speciális és a

többségi intézmények közötti együttműködési csatornák kialakítására fókuszáljon, ezzel is csökkentve az elszigetelődés kockázatát. Ezért fontos kiemelni a klubok, külső kulturális vagy sportprofilú intézmények szerepvállalását, melyre szintén van példa (mozgáskorlátozott, látássérült gyermekeket nevelő intézmények esetében).

3. TÁBLÁZAT

A tanórán kívüli formák és az egyes sajátos nevelési igényű csoportok megjelenése közötti összefüggések (N=762)

Sajátos nevelési igény típusa	Tanórán kívüli szervezeti forma	Működik (%)	Nem működik (%)	Szignifikanciaszint
Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Iskolaotthon	42	37	p<0,05
Mozgáskorlátozott gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Iskolaotthon	24	15,5	p<0,027
Mozgáskorlátozott gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Tanulószoba	22	14,9	p<0,007
Mozgáskorlátozott gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Kulturális intézménnyel közös szervezésű, rendszeres tevékenységek	26,2	14,8	p=0,000
Gyengénlátó gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Iskolaotthon	12,5	7,7	p<0,016
Nagyothalló gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Tanulószoba	17,4	14,3	p<0,014

Beszéd fogyatékos gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Iskolaotthon	32,4	28,5	p<0,002
Beszéd fogyatékos gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Tanulószoba	33,7	25,8	p<0,015
Autizmus spektrumzavarral élő gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Iskolaotthon	24	14,6	p<0,013

Tanulmányi eredmények terén a 2012-es kompetenciamérések adatait vizsgáltuk az egész napos iskolai gyakorlatok tükrében, azonban sem olvasás-szövegértés, sem a matematika területén nem találtunk szignifikáns eltérést az egész napos iskolai gyakorlattal rendelkező és a nem rendelkező intézmények között. A hozzáadott pedagógiai értéket tekintve szintén nem találunk szignifikáns különbséget a mintán belül a két csoportban. Feltételezhető, hogy az egész napos iskolához köthető formák komplexebb hatásrendszerrel rendelkeznek, emiatt további elemzésre érdemes a témakör. Nem elhanyagolható azonban, hogy a nemzetközi szakirodalom is kiemeli az egész napos iskola jelentőségét a kompetenciafejlesztésben, a tanulás támogatásában, így a projekt megvalósítása során külön figyelmet érdemel majd a pilot iskolákban ez a kérdéskör. Kíváncsú olyan program kidolgozása, melynek segítségével a kompetenciafejlesztés hatékonysága nő, és olyan vizsgálati eszközök létrehozása, amelyek alkalmasak ennek kimutatására.

Vizsgáltuk az iskolavezetők véleményét két fontos témakörben: egyrészt a nevelés-oktatás fő céljait kellett meghatározni-

uk, s az általuk legfontosabbnak tartott öt jellemzőt megjelölni, emellett nyílt végű kérdésre adott válaszaikban azt írták le, hogy mit tartanak a napközi pedagógiai feladatának.

Az egész napos iskolai – tanórán kívüli gyakorlattal rendelkező és ezzel nem rendelkező intézmények között szignifikáns különbséget találtunk több területen is (az eredményeket a 4. táblázat szemlélteti). Az egyéni fejlesztés gyakrabban szerepelt az öt legfontosabb cél között azokban az intézményekben, ahol iskolaotthon vagy tanulószoba működik, míg a boldog gyermekkor biztosítása a külső intézményekkel együttműködő iskolák esetében jelent meg gyakrabban. A tehetséggondozás a tanulószobát, a pályaaorientáció támogatása a klubokat, a vizsgákra, felvételtelre, versenyekre való felkészítés a klubnapközit működtető intézmények esetében gyakrabban került a választott öt legfontosabb cél közé. Az esélyteremtést a tanodák sorolták leggyakrabban a legfontosabb célok közé. A képesség- és készségfejlesztés a szakkörök és klubok esetében ritkábban került az öt legfontosabb cél közé, mint azon intézmények esetében, ahol ezek a formák nem működnek.

4. TÁBLÁZAT

A tanórán kívüli formák és az oktatás célmeghatározása közötti összefüggések (N=762)

Az oktatás célja	Tanórán kívüli szervezeti forma	Működik (%)	Nem működik (%)	Szignifikancia-szint
Boldog gyermekkor biztosítása	Kulturális intézmény-nyel közös szervezésű, rendszeres tevékenységek	19	12,4	p<0,016
Egyéni fejlesztés	Iskolaotthon	51,4	41,8	p<0,02
	Tanulószoza	49,4	41	p<0,03
Tehetséggondozás	Tanulószoza	23	17,2	p<0,048
Pályaválasztás segítése	Klubok	27,3	12	p<0,034
Vizsgákra, versenyekre való felkészítés	Klubnapközi	5,4	0,7	p<0,004
Esélyteremtés	Tanoda	47,6	23,2	p<0,02
Képesség- és készségfejlesztés	Szakkörök	39,1	57,4	p<0,14
	Klubok	18,2	40	p<0,34

Látható, hogy egyes egész napos iskolai tapasztalattal rendelkező intézményekben megjelenik az elkötelezettség egyes célok irányában, azonban a célmeghatározások nem minden esetben koherensek. Ennek oka az lehet, hogy a tanórán kívüli tevékenységek eszközei, de nem kizárólagos eszközei az egyes célok végrehajtásának. Így, bár lehet, hogy az intézmény fontosnak tart egy célt, de ezt nem a tanórán kívüli foglalkozásokon keresztül kívánja megvalósítani. A fejlesztés szempontjából viszont lényeges

elem, hogy az egész napos iskolák képesek legyenek megfogalmazni célrendszerüket, tudatosítani, hogy mely célok milyen úton valósíthatók meg. A fejlesztés feladata, hogy az iskolák a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások célrendszerét össze tudják hangolni.

Az intézményvezetők közül 714 fő válaszolt a napközi pedagógiai céljával kapcsolatos kérdéseinkre. A válaszok tartalomelemzéséből kiderült, hogy az intézmények vezetői az önálló tanulásra való felkészítést, a tanulási technikák elsajátítá-

sát, a szabadidő hasznos eltöltését, a játéktevékenység szervezését, a szociális készségek fejlesztését, a tanítási órákra való felkészülést, a házi feladat írást és a felzárkóztatást tartják a napközi legfontosabb pedagógiai céljának. Ezek mellett kisebb arányban, de szerepelnek a gyakorlás, a képességfejlesztés, az egyéni fejlesztés megvalósítása, a nyugodt tanulási környezet biztosítása, a mozgás, a személyiségfejlesztés és a tehetséggondozás céljai is, de erőteljesen megjelenik a gyermekmegőrzés és a munkára való felkészítés is. Látszik, hogy a célokat tekintve nagyon különböző elképzelések vannak, és ezek közül a kreativitás fejlesztése, a fenntarthatóság szempontjai, a művészeti nevelés vagy olyan átfogó célok, mint a tanulói aktivitás növelése, az örömteli tanulás támogatása, az esélyteremtés, integráció háttérbe szorulnak. Nehéz lesz a megszokottat és az újat összeegyeztetni.

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA
PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓJA,
ÉRTELMEZÉSI JAVASLATOK,
KERETEK

Az egész napos iskola programjának pedagógiai koncepcióját a nemzetközi és hazai előzmények figyelembevételével dolgoztuk ki. Az egész napos iskolával kapcsolatban a hazai szakirodalomban korábban is keletkeztek olyan megállapítások, amelyek értelmezése, megvitatása a továbblépés nélkülözhetetlen feltétele. Ezekből kettőt idézünk, olyanokat, amelyeknek a megállapításai (szakmai és finanszírozási szempontból) relevánsak lehetnek törekvéseinkkel:

- közösségi tér kialakítása (*Darvas és Kende, 2009*);
- olyan szolgáltatások, amelyek nem minden tanuló számára hozzáférhetők (*Sinka Edit, 2011*).

Az egész napos iskola meghatározása²

Az egész napos iskola – együttműködve az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal, szülőkkel – egész nap, az oktatás hagyományos keretei mellett több, a tanulókat és a szülőket célzó tevékenységnek is helyet ad. Célja az oktatási eredmények javítása, az esélyek jobb kiegyenlítése.

Olyan intézmény, amelyre a személyre szabott pedagógia alkalmazása, a kompetenciaalapú megközelítés a jellemző, amely elfogadja a változó és sokféle szükségletet és célokat, a tanulói sokféleség kezelését pedagógiai kihívásnak, minőségi kihívásnak tartja.

Olyan intézmény, amelyben az iskola egésze és annak a téma szempontjából releváns környezete támogatóan vesz részt. Ezt azt jelenti, hogy a folyamatban az iskola és pedagógusai aktív szereplők, fejlesztenek és kipróbálnak, visszajeleznek a folyamatra, reflexiójuk eredményeként korrigálható a program.

Olyan intézmény, amely nemcsak a tudás átadásának, hanem a tanulás megszervezésének is a színhelye. Műhely, amelyben a résztvevőknek egyéni tanulási céljaik és ezek megvalósítására szervezett programjuk van.

² A témában részt vállaló munkatársak megfogalmazása (a K+F+I programban elfogadott változat) - 2013.

Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának fejlesztése a következőkben vázolt fejlesztési keretrendszer által megállapított kritériumok szerint zajlik. A fejlesztés során a megalapozó kutatások mentén alakult ki az a pedagógiai koncepció, mely a partnerintézményekkel együttműködésben történő fejlesztőmunka alapjául szolgál. A megalapozó kutatások során a következő módszereket használták a fejlesztők: nemzetközi és hazai előzmények áttekintése, működő gyakorlatok vizsgálata, fókuszcsoportos interjúk, szakértői műhelyek, valamint konferencia-pódiumbeszélgetések a fejlesztés érintettjeivel.

A fejlesztési keretrendszer által meghatározott algoritmus alapján végrehajtott megalapozó kutatások eredményeképp létrejött pedagógiai koncepció fő üzenetei a következők:

Az egész napos iskola:

1 *Minőségi többletidőt biztosít a nevelési célok eléréséhez.*

2 *Olyan szervezet, mely képes átvenni és megoldani a gyermekekkel kapcsolatos pedagógiai, mentális és szociális problémák jelentős hányadát, azokat, amelyeket a szülők/családok már nem tudnak/nem akarnak (az adott helyzetben) ellátni.*

3 *Célja az oktatási eredmények javítása, a társadalmi integráció segítése, az esélyek jobb kiegyenlítése.*

4 *Akkor eredményes, ha a tanulási folyamatot örömforrásként, az iskolát vonzó társadalmi intézményként működteti.*

Az egész napos iskola filozófiáját 3 dimenzióban határoztuk meg.

- Azoknak az iskoláknak, amelyek vállalják ennek az oktatási formának a bevezetését, el kell köteleződniük amellett, hogy tanulóikat felkészítik az élethosszig tartó tanulásra. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy képessé teszik őket arra,

hogy különféle – formális, informális, nonformális – tanulási helyzetekben eredményesen és hatékonyan tudjanak reagálni a kihívásokra.

- Mindvégig megjelenik a törekvés arra, hogy a tanulók attitűdjeiben olyan változások következzenek be, amelynek nyomán képessé válnak a tanulásra azokban a közösségekben is, amelyekben akár szociális, akár etno-kulturális értelemben heterogén tanulói csoportokban zajlik a tanulás.
- Az iskola olyan mértékben növeli a tanulók tanulási és társadalmi versenyképességét, hogy az lehetővé teszi a tanulók kudarcok csökkentését, gátolja az idő előtti iskolaelhagyást, az évismétlést, és ezzel összefüggésben a túlkorosság kialakulását.

Az egész napos iskola pedagógiai koncepciójának hátterében az az alapelv húzódik meg, hogy általa tágabb időkeretek között jobb pedagógiai eredmény érhető el.

A nemzetközi fejlesztési törekvések közül ezt az alapelvet legtisztábban az amerikai *Nemzeti Tanulás és Idő Központ (National Center on Time and Learning)*³ működése képviseli. A Központ működése azon a tényen alapszik, hogy a jelenlegi iskolai időkeretek diákok milliói számára nem elegendőek a továbbtanuláshoz, az életben való boldoguláshoz. A központ ezért azoknak az iskoláknak és iskolafenntartóknak nyújt szakmai segítséget, melyek a hagyományos időkereteken túl is igyekeznek tanítványaik fejlődését szolgálni.

A többletidővel kapcsolatban ki kell térnünk a tanulói munkaterhek kérdéskörére, mivel első látásra paradoxonnak tűnhet a pedagógiai időkeretek növelése

mellett érvelni egy olyan országban, ahol az elmúlt években a pedagógiai közbeszéd egyik fontos témájává vált a tanulói munkaterhek csökkentése. A tanulói munkaterhekkel kapcsolatban végzett korábbi kutatásaink alapján is egyértelműen látszik azonban, hogy a tanulók munkaterhei nem az iskolában töltött idő nagyságával állnak összefüggésben, hanem a diákok elé támasztott tantervi, pedagógusi és továbbtanulási követelményekkel (Mayer, 2009).

Le kell szögezni tehát, hogy az egész napos iskolai keretek között töltött idő növelésének eszköze semmilyen szinten nem jelentheti többlet tantervi elvárások érvényesülését. Az egész napos iskola pedagógiai koncepciójának alapvetése, hogy az egész napos iskolaszervezési mód keretében keletkező többletidő az egyébként is rögzített nevelési-oktatási célok elérését szolgálja, azáltal, hogy teret biztosít a differenciálás, gyakorlás és a szociális tevékenységek számára.

Az egész napos iskola pedagógiai koncepciójának elméleti alapja

Az alprojektben a fejlesztés *elméleti alapja a konstruktivista szemléletmód, a konstruktivista didaktika és a differenciális pedagógia*. A konstruktivista elmélet adja az alapját azoknak a pedagógiai szempontból fontos kérdéseknek, mint a tanulási-tanítási folyamat tervezése, a tartalom és a módszer **összekapcsolása**, a differenciáló megközelítés, a felfedezéses tanulás szerepe a tanulói tevékenységekben, az értékelés.

A választást az indokolja, hogy e szemléletmód az összetett tanulási folyamatok oktatásban hatékonyan alkalmazható

modelljét adja. A tanulást nem csak kognitív folyamatnak tekinti. Alapelve, hogy a tanulónak a gondolatai mellett érzelmi, tapasztalatai, elvárásai is vannak, és ezek az oktatási folyamatot erősen befolyásolják. Az egész napos iskola pedagógusainak ezeket ugyanúgy figyelembe kell vennie, mint a tanulók előzetes tudását. A tanulás során mindezek kölcsönhatásban állnak egymással (Nahalka, 1997).

A tanuló bevonására és pozitívumaira építő tanulás 4 támogató pillére

Az egész napos iskola a tanuló bevonására és a pozitívumaira építő tanulásra támaszkodik. Ennek megvalósulása a gyakorlatban 4 pillérré épül.

1. pillér: A konstruktivista didaktika és differenciális pedagógia

Az ugyanabban a tanulócsoporthoz tartozó gyerekek adott pillanatban és adott témában különböző tudással és eltérő képességekkel rendelkeznek. Más tényező alakítja a motiváltságukat, máshogyan kommunikálnak egy-egy területen, más a viszonyulásuk a társakkal való együttműködéshez, más a figyelmük terjedelme, más áll az érdeklődésük középpontjában, mások a tapasztalataik stb.

A pedagógiai tudás a sokféleség lehető legjobb kezelését, a pedagógiai, pszichológiai eszközök ismeretét, azok felhasználni tudását és mindennapi alkalmazását jelenti a tervezésben, megvalósításban, a reflexiók kialakításában és a továbbhaladásban.

Elméleti megközelítés:

A Pedagógiai lexikon szerint a differenciális didaktika „az oktatásmélettudás az irányja, amely az oktatási folyamatban

³ www.timeandlearning.org

érvényesülő differenciálást állítja előtérbe” (Báthory és Falus, 1997, 288. o.). Ez a nevelési-oktatási folyamat kulcsszereplői számára elvárás és egyúttal lehetőség is annak a feltételrendszernek a megteremtésére, amely a mindennapi pedagógiai munkában a tanulók egyéni sajátosságaira építő fejlesztést állítja a középpontba.

A pedagógus szerepe a tanulók egyéni képességeinek, törekvéseinek, motivációjának, tanulási sajátosságainak ismeretében tervezni

- a tanítási-tanulási keretet (pl. szakkör, felzárkóztató, fejlesztő foglalkozás);
- a tananyag tartalmát;
- a feladatok eltérő meghatározását;
- a követelményeket (manipulációs gondolkodás – absztrakt gondolkodás szintje);
- a különböző elsajátítási módokat figyelembe vevő tanulásszervezést.

„A differenciálás a gyakorlatban többnyire nem azt jelenti, hogy mindig minden gyerek saját, egyéni feladatot kap. A gyakorlatban a tanulási környezet szervezése, a csoportos tanulás lehetősége adja meg a kereteket a valódi differenciáláshoz. A kifejezetten heterogén összetételű csoportokban a gyerekek egymással való kapcsolata, az egymás tanítása, a viták, a megbeszélések, a konkrét, elvégzendő munka elosztása, az együttműködés mozzanatai teremtik meg a differenciális pedagógiai közeget (tanulási környezetet), ehhez a pedagógusnak jó (adekvát) feladatokat kell biztosítani, olyanokat, amelyekkel ez a hatás valóban elérhető.” (Nabalka, 1997)

2. pillér: A pedagógiai alapelvek, értékek

Ebben három prioritás jelenik meg: (1) a tanulók meglévő tudására építés elve, (2) a tanulói öntevékenység elve és (3) a valós kontextusba ágyazottság elve.

Az alapelvek értelmezését és kifejtését minden intézmény a saját környezetének és konkrét céljainak megfelelően alakítja ki.

3. pillér: A tanulás pedagógiai, biológiai, pszichológiai háttere

Ez a pillér jelenti, hogy teret kap a tanuló megismerése, az egyéni különbségek jelentősége. Az egyéni különbségek esetében a fókusz az információfeldolgozás sebességére, ezen belül az előzetes ismeretek, az asszociációs lehetőségek gazdagságára, a gyakorlottság mint fejleszhető készség szerepére és megismerésére, aktivizálására kerül.

A tanulást sokféle dolog segítheti: a látás, hallás, ízlelés, szavak, mozdulatok, tapintás, szaglás. A perceptuális (érzékelés, észlelés útján történő) tanulás azt jelenti, hogy a külvilágból látási, hallási, szaglási, ízlelési, bőr- és testérzéketi ingereket dolgozunk fel. Így tanuljuk meg a színeket és a formákat, a téri elrendeződést, képek, dallamok, tájak és személyek felismerését. A motoros tanulásnál mozdulatsorok rögzítése történhet. Ilyen úton tanulja meg a kisgyerekek a járást, az írást. Ha egy-egy mozdulatsort lerajzolunk, azzal is segítjük a tanulást. A tanulók között nagy egyéni különbségek vannak az információfeldolgozás sebességét illetően, mert mások az előzetes ismereteik, az asszociációs lehetőségeik gazdagsága, és a gyakorlottságuk is. Az információ feldolgozásának sebessége az információ felvételét biztosító csatornák függvénye (auditív – hallás után, vizuális – látás útján (képek, ábrák), kinestetikus – mozgás, manipuláció által).

Az egész napos iskolában olyan módszerek, technikák és eljárások alkalmazása javasolt, amelyek a tanulót a tanulási helyzetben aktív szerepbe hozzák. A gazdag **módszertani háttér** kialakítása feltétele a mindennapi munkafolyamatok egyénhez igazított tervezésének és lebonyolításának.

Lehetővé teszi olyan kooperatív technikák, makro- és mikromódszerek, munkaformák és játékok helyzethez illeszkedő alkalmazását, amelyek segítenek abban, hogy a tanulói aktivitást serkentő lehetőségeket kínálhasson fel a pedagógus, támogatni tudja a kommunikatív készségek fejlesztését, a véleménynyilvánítást, a vitakultúra fejlesztését. A módszertani háttér megválasztásában a tanulót aktivizáló, együttműködésre, problémamegoldásra serkentő, a tevékenységközpontú pedagógiák elméleti és módszertani bázisából építkező megközelítés érvényesül.

Mit tegyen a tanár a folyamatban? Elsősorban úgy alakítsa a tanulási képességeket, úgy aktivizálja a tanulók egyéni tanulási stílusát, úgy használtassa a nekik legmegfelelőbb tanulási stratégiákat, hogy közben igyekezzen megszabadulni a tanárközpontú, ismeretközlő módszerektől. Legyen a munkája tevékenységorientált, a tanulók öntevékenységére és szociális érzékenységükre is fejlesztő csoportmunkára támaszkodó, sok-sok kommunikatív elemmel.

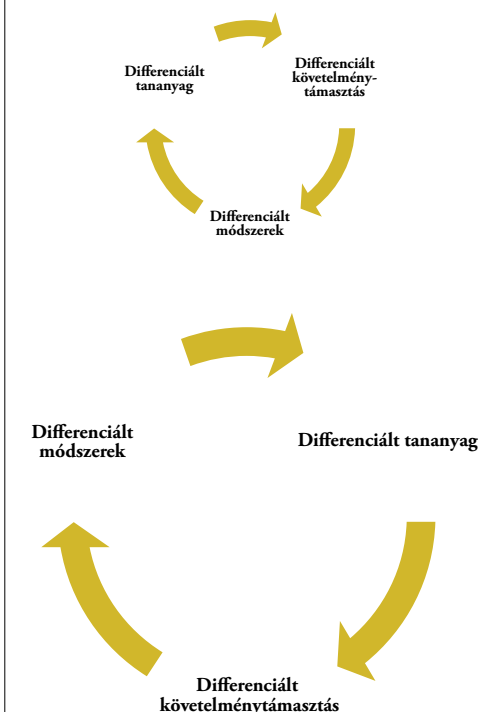
Hatékonyá akkor válik a munkája, ha a tanulók is és ő is megfelelő módszertani kompetenciával rendelkeznek. A rendszeres és tudatos, helyzethez és tanulói egyéni sajátosságokhoz illeszkedő módszerek alkalmazásának „járulékos” haszna, hogy segíti a tanulókat új nézőpontok felfedezésében, növeli az egymás különbözőségével szembeni toleranciájukat. Ahhoz is hozzájárulhat, hogy ki tudják választani, milyen személyközi készségeket kell használniuk ahhoz, hogy eredményesen tudjanak dolgozni olyanokkal, akiknek más stílusuk, illetve más preferenciáik vannak.⁴

⁴ A biológia és különösen az élettudományok fejlődésével egyre gazdagabb, árnyaltabb képet kaptunk a tanulás biológiai jellemzőiről. Kiderült például, hogy a tanulás során kialakuló idegsejt-kapcsolatok megtartásában az affektív tényezőknek és a tanult elemmel kapcsolatos sokféle impulzusnak kiemelt szerepe van: ezért a motiváció megtartása és növelése, a többszörös intelligenciaelmélet alkalmazása vagy a tanulói attitűdök formálása valóban kulcsfontosságú feladat a tanítás-tanulás folyamatában, amely tudományos bizonyítékokkal alátámasztott (Dumont és mtsai, 2010).

4. pillér: A tanulási környezet és annak megtervezése, elemeinek rendszerben történő működtetése

Az egész napos iskola törekvése, hogy a nevelési-oktatási *célok, valamint a tananyag és a módszerek differenciálása a lehető legnagyobb mértékben, a meglévő tudások aktivizálásával, azokra építve, de új tudások cseréjére is sort kerítve valósuljon meg.*

A megközelítés azt jelenti, hogy a pedagógusok a tanítási-tanulási folyamat tervezése során alternatív követelmények alapján fejlesztik a tanulókat, nyomon követik és értékelik az eredményeket úgy, hogy az alábbi hármas összhang megvalósuljon:



⁴ A biológia és különösen az élettudományok fejlődésével egyre gazdagabb, árnyaltabb képet kaptunk a tanulás biológiai jellemzőiről. Kiderült például, hogy a tanulás során kialakuló idegsejt-kapcsolatok megtartásában az affektív tényezőknek és a tanult elemmel kapcsolatos sokféle impulzusnak kiemelt szerepe van: ezért a motiváció megtartása és növelése, a többszörös intelligenciaelmélet alkalmazása vagy a tanulói attitűdök formálása valóban kulcsfontosságú feladat a tanítás-tanulás folyamatában, amely tudományos bizonyítékokkal alátámasztott (Dumont és mtsai, 2010).

Ehhez az értékeléssel kapcsolatos gondolkodásunkat és a hozzá való viszonyulásunkat is arról az alapról kell indítani, amely szerint az egész napos iskola pedagógiai tevékenységében az értékelés olyan pozitív folyamat, amely az egyéni fejlődésről és eredményről ad fontos információt, és amely felhasználható az összes tanuló fejlesztésére, nevelésének-oktatásának javítására is.

Az értékelés minden egyes tanuló érdekeit szolgálja. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanulók sikeres iskolai pályafutását és aktív részvételét támogatja. Az értékelési módszerek és az értékelési alapelvek kiegészítik és támogatják egymást.

Az értékelés törekszik az egyéni sajátosságok el- és megismerésére.

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA KIEMELT CÉLJAI

1 Megoldást találni a gyerekekkel kapcsolatos pedagógiai, mentális és szociális problémákra

Az egész napos iskola-modell kidolgozásával választ kívánunk adni azokra a társadalmi-gazdasági fejleményekre, amelyek az elmúlt két évtizedben érték a magyar társadalmat:

- A szülők fokozott munkaerő-piaci szerepvállalása olyan helyzetet teremtett, hogy a munkavállalók a nap jelentős részét munkahelyeiken töltik. Számukra ezért értékelődik fel az egész napos iskola.
- A munkanélkülivé váló szülők számára ez a forma az iskola szociális szerepének a felértékelődését jelenti.
- A többgenerációs, együttműködő családi modellek működésképtelensége miatt (pl. a nagyszülők szegénysége, kényszerű munkavállalása, idő előtti elhalálása) az egész napos iskola –

összefüggésben az a-b. pontokban írtakkal – szerepet vállalhat egy új típusú, többszereplős gyermeknevelési modell kidolgozásában és működtetésében oly módon, hogy integrálja és szintetizálja azokat a törekvéseket, amelyeket korábban akár párhuzamosan (sokszor egymást gyengítve vagy kioltva) az állam és a családok külön-külön próbáltak megvalósítani.

Az egész napos iskola kiemelt szerepe abban lehet, hogy az intézmény egészét tekintve idéz majd elő minőségi változást, legyen szó

- a menedzsment működéséről,
- a tanulói hiányzások és az iskolai konfliktusok számának a csökkenéséről,
- a tanulói eredményesség növekedéséről,
- vagy éppen a szülőkkel folytatott kommunikáció minőségének a javulásáról.

2 Javítani az oktatási eredményeket, segíteni a társadalmi integrációt, az esélyek jobb kiegyenlítését

Az általános iskola feladata, hogy a „tartóoszlopokat” felépítse, a báziskompetenciákat biztonságosan megalapozza (Hackl és Pechar, 2007), így teljesülhet a továbbhaladás, az igazságosság és az inklúzió alapelve is. Az esélyegyenlőtlenséget több tényező is befolyásolja. A tanulók – legyenek az iskolarendszer bármely fokán – heterogén csoportot alkotnak; bármilyen kis közösségekbe szervezzük őket, és bármilyen szelekciós eszközzel élünk, ezek a csoportok heterogének is maradnak. Báthory Zoltán szerint „...a tanulók közti különbségek biológiai, pszichológiai és szociológiai jellegűek. [...] Valamennyi különbség genezise az öröklésre, a környezetre (szocioökonómiai státus), valamint a szocializáció során szerzett és tanult szociokulturális tapasztalatokra, de valójában e három alapvető és meghatározó ok közös hatására vezethető vissza” (Báthory, 2000). Ezek alapján ír nemek közti különbségről, általános értelmi

képességekben mutatkozó különbségről és a szocioökonómiai státusról.

A PISA-vizsgálatok is tanúsítják, hogy az egyik meghatározó tényező a tanulók teljesítményében a településtípus, ahonnan származnak. Hazánkban a regionális és helyi különbségek gyakran a hátrányos helyzet kialakulásának gerjesztőjeként hatnak.

A gazdasági különbségeken alapuló egyenlőtlenségek szintén több helyen is felszínre kerülhetnek. Egyrészt a jobb anyagi körülmények között élő családokra jellemző a hatékonyabb érdekérvényesítési lehetőség, így az iskolaválasztásban is tudatosabban és motiváltabban döntenek.

Az anyagi szegénység mellett az alacsony képzettség (Bildungsarmut) (Hackl és Pechar, 2007) is súlyos probléma az európai társadalmakban. A rendszerváltozás után a munkaerőpiacról szinte teljes mértékben kiszorult, legképzetlenebb munkásréteg azóta sem tud talpra állni, és hordozza magában a rossz tapasztalatokat (Fehérvári, 2008). A szülők iskolai tapasztalatai pedig alapvetően meghatározzák gyermekük iskoláztatásáról szóló gondolataikat (Halász, 2001), a tanulás családi támogatása így sérülhet.

Az OECD meghatározása szerint *lemorzsolódók* azok a tanulók, „akik az oktatási rendszer egy adott szintjét iskolai végzettség nélkül hagyják el” (idézi Fehérvári, 2008). Hazánkban súlyos probléma a lemorzsolódás, melyet már általános iskolában fontos lenne visszaszorítani, a későbbi kudarckokat megelőzni.

A sajátos nevelési igény. A magyar oktatási rendszerben sokféle kezdeményezés történt a sajátos nevelési igényű gyermekek esélyegyenlőségének megteremtésére, de ez nem vált a rendszer jellemző megközelítésévé. Még mindig elmondható, hogy számukra a speciális intézményeken kívül kevés választási lehetőség adott az integrált, inkluzív intézményekben történő tanuláshoz (Diszkrimináció 2008).

A tehetséges tanulók helyzetét alapvetően meghatározza a magyar társadalom erős szegregáló hajlama, ugyanakkor a velük való iskolai foglalkozás mikéntje. Egy 2005-ös kutatás eredményei szerint ugyanis a megkérdezetteknek csak 37,6%-a gondolta úgy, hogy a gyenge iskolai eredményeket elérő és a tehetséges iskolai eredményeket elérő és a tehetséges gyerekek együttnevelése a tehetséges gyerekeknek inkább jó. 60,2%-uk viszont úgy gondolta, hogy ez a megoldás a gyenge eredményeket felmutató diákok számára jó inkább (Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005 – idézi: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006.*). Ez tehát a laikus nézet, és felvetődik a kérdés, hogy a pedagógusok nézetei milyenek lehetnek.

A nyelvi és kulturális különbségek szintén olyan jellemzők, melyek a gyermek iskolai pályafutását, sikerességét alapvetően befolyásolják. Hazánkban a bevándorlók esetében nem jellemző a szegregáció, az általános iskolai tanulók egy, a kilencvenes években végzett mérés adatai szerint inkább elfogadják a bevándorlókat, mint a cigány tanulókat. A hazánkban élő *nemzeti kisebbségek* többsége nemzetiségi iskolákban tanul, velük szemben sem jellemzőek kirekesztő folyamatok. A cigány tanulók oktatása esetében azonban már a szegregációnak elterjedt, iskolán belüli és iskolán kívüli gyakorlatával is találkozunk.

A mobilitásbeli nehézségek, az iskolák között meg nem valósuló verseny és az egyenlőtlen tapasztalattal és pedagógiai tudással rendelkező pedagógustársadalom hazánk iskolarendszerében Kertesi Gábor (Kertesi, 2005) szerint önmaga termeli ki a szelektivitást. A kevésbé jó érdekérvényesítő rétegek helyzetükön is keveset tudnak javítani, iskolaválasztási jogukkal, lehetőségükkel kevésbé élnek – gyakran információ hiányában is; a tapasztalatlanabb, kevésbé nyitott és nem adaptív pedagógiai kultúrával rendelkező pedagógu-

sok pedig gyakrabban „összpontosulnak” a rosszabb háttérrel rendelkező gyermekek által látogatott iskolákba. Ez a folyamat tehát egyre inkább növeli a különbségeket iskola és iskola, osztály és osztály között, és egyre több feszültség keletkezik, egyre több kiégett pedagógussal találkozunk. Vannak azonban fontos erőforrások és jó példák, melyekkel érdemes foglalkoznunk a továbbiakban.

A szakemberek között egyetértés alakult ki abban, hogy *egész napos iskola elsősorban abban a modellben képzelhető el, amelyben a tanítás és a szabadidős tevékenységek egész napra elosztott formában, rugalmas napi-rend kialakítására adnak lehetőséget.* Ennek egyik előnye a tanulók egyenletesebb terhelése, mert a modell kialakítását az a törekvés vezérli, hogy az iskolában töltött időkeretbe beleférjen a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, a sport, a szakköri (hobby) tevékenység is. Ennek következtében nyílik lehetőség külön órakeret nélkül a differenciális pedagógia alkalmazására, a házi feladat elkészülésére és az esetleges korrepetálás megvalósítására is.

3 Elérni, hogy a tanulás örömforrás, az iskola vonzó intézmény legyen

Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának pedagógiai koncepciója csak akkor valósulhat meg, ha sikerül partnerei – elsősorban a diákok és a szülők – tanulással és az iskolával kapcsolatos hozzáállását javítani. Az egész napos iskola eredményes bevezetésének alapfeltétele, hogy a diákok az iskolában töltött pluszidőt örömforrásként, a szülők pedig pluszszolgáltatásként éljék meg. Csak így lehetséges, hogy az egész napos iskola által biztosított többlet időkeretet ne a tanulói munkaterhek további növeléseként, illetve a diákok családjuktól való nagyobb mérvű

elszakításaként éljék meg az érintettek, hanem olyan lehetőséget lássanak az egész napos iskolában, mely hozzájárul minden diák kibontakozásához, és ezáltal segíthet kiegyenlíteni az eltérő szociális háttérű diákok közt meglévő esélykülönbséget.

Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának rugalmas – a szervezeti keretekre vonatkozó – elemei különösen támogatják a személyre szabott nevelés-oktatás-tanulás

folymatát, a mindennapi pedagógiai munka megvalósításában pedig a heterogén csoportokban történő tanulást, illetve annak lehetőségét. A fejlesztés fókuszál azokra az elemekre, amelyek lehetővé teszik a valamilyen szempontból különleges igényű tanulócsoportok – lemaradó, hátrányos helyzetű, tehetséges, felzárkóztatás igénylő, sajátos nevelési igényű – differenciált, a rendszerbe illesztett fejlesztését.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* bemutatott projektjében hat nevelési-oktatási program készül. E programok a kerettantervek által le nem kötött, az egész napos iskolaszervezési forma esetében további pedagógiai szakmai tartalommal kitöltendő időkeretre nyújtanak támogatást az intézmények számára. Tanulmányozva a hazánkban és külföldön fellelhető példákat, célunk, hogy ezek a jelen fejlesztési folyamatba is be tudjanak épülni. Az előzetes vizsgálatokból is kiderült, hogy több működő gyakorlat is létezik szerte az országban, amelyekre az egész napos iskola koncepciója építhet, azonban általában a szakkörök mint tanórán kívüli tevékenységi formák, uralják a kínálatot. Fontos cél

a jelenlegi gyakorlatot olyan irányba mozdtítani, mely támogatja a tananyag egész napra történő, harmonikusabb, differenciálásra lehetőséget adó elosztását. Kutatásaink jelzik, hogy a jelenleg is működő gyakorlatoknak az esélyek növelése terén jelentős szerepük lehet, ezért ezekre a fejlesztés további lépéseiben külön figyelmet fordítunk. Az egész napos iskola koncepciójának fontos eleme a konstruktivista és a differenciáló pedagógia tapasztalatainak alkalmazása. A programban részt vevő 55 pilot iskola jelenleg készülő moduljai,

melyek az egész napos iskola tanórán kívüli időkeretére építve kerülnek kidolgozásra, sokszínű terepei lesznek e két fontos alapelv megvalósulásának, és egyben az egész napos iskolák országos hálózati működésének alappilléreivé válhatnak. Az egész napos iskola ezáltal reményeink szerint nemcsak az iskolai teljesítmények és a hátrányos helyzetű diákok esélyeinek javulásához járul hozzá, hanem jelentősen segítheti az iskolák társadalmi megítélésének pozitív irányú változását is.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek – Egy differenciális tanításmódot vázlatok.* OKKER, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon I. kötet.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Darvas Ágnes és Kende Ágnes (2009): *Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei.* Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Davies, P. (1999): What is evidence-based education. In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47, 2. sz., JUNE 1999.
- Diszkrimináció az oktatásban. UNESCO nemzeti jelentés – Magyarország* (2008) OFI, Budapest.
- Dumont, H., Istanc, D. és Benavides, F. (2010): *The Nature of Learning.*
- Emesz Zrt. (2012a): *Az egész napos iskolai gyakorlat jó gyakorlatok gyűjteménye létrehozásának szempontrendszere.*
- Emesz Zrt. (2012b): *Kutatási jelentés és javaslatok az Egész napos iskolai oktatás-nevelés közoktatási gyakorlatához.*
- Extended Services: Evidence of Impact and Good Practice. <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/extended%20services%20-%20evidence%20of%20impact%20and%20good%20practice.pdf> Letöltés: 2014. 01. 31.
- Falus Iván (2012, szerk.): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Fehérvári Anikó (2008, szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás.* OFI, Budapest.
- Hackl, B. és Pechar, H. (2007): *Bildungspolitische Aufklärung.* StudeinVerlag GmbH, Innsbruck.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor: *A jelen és a jövő iskolája: közoktatás Magyarországon és Európában.* (A VII. Nevelésügyi Kongresszuson elhangzott előadás.) [http://www.oki.hu/halasz/download/NK7_eloadas_HG%20\(long\)%20\(JAV\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/NK7_eloadas_HG%20(long)%20(JAV).htm) Letöltés: 2013. 08. 27.
- Havas Péter (2003): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2003/9. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Havas-Pedagogiai.html> Letöltés: 2013. 08. 28.
- KSH: Általános iskolai nevelés és oktatás 1990. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi002a.html Letöltés: 2013. 08. 29.
- <http://www.timeandlearning.org/why-time-matters> Letöltés: 2013. 08. 29.
- Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában.* Osiris Kiadó, Budapest.

Mayer József (2009): *A tanulók munkaterhei Magyarországon.*

<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/kutatas-eredmenyei> Letöltés: 2013. 08. 29.

Mayer József, Kerber Anna és Vigh Sára (2012): *Az egész napos iskolával kapcsolatos törekvések megjelenése a hazai közoktatásban.* Háttér tanulmány. OFI, Budapest. Kézirat.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) In: *Iskolakultúra*, 1997/4. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00124/pdf/1997-4.pdf> Letöltés: 2013. 08. 28.

Nahalka István: *Az integrált nevelés pedagógiai alapjai.* Országos Köznevelési Tanács <http://www.om.hu/eszmeccsere/Nahalka.htm> Letöltés: 2013. 08. 29.

Oktatási Évkönyv 2011/12. http://www.kormany.hu/download/8/f9/b0000/Oktar%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2011_2012.pdf Letöltés: 2013. 08. 29.

Pfeifer, M. és Holtappels, H. G. (2008): Improving Learning in All-Day Schools: results of a new teaching time model. *European Educational Research Journal*, 2008. 7. 2. 232

Radó Péter (2005): *Tanulás Magyarországon.* SuliNova Kht., Budapest.

Réti Mónika (2011, szerk.): *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek.* OFI, Budapest.

Lannert Judit, Németh Szilvia és Sinka Edit (2008): *Ki lesz az általános iskola?* Társi-Tudok Budapest. http://www.tarki-tudok.hu/file/kie%20lesz%20az%20iskola/kie_lesz_az_altalanos_iskola.pdf Letöltés: 2013. 08. 29.

Wang, B. (2012): *School-based curriculum development in China.* SLO – Netherlands Institute For Curriculum Development, Enschede. <http://www.slo.nl/downloads/2012/School-based-curriculum-development-in-china.pdf/download> Letöltés: 2013. 08. 29.

OECD (2001): *What Schools for the Future?* Paris

www.projekt-steg.de Letöltés: 2014. 01. 31.



A képet az egész napos iskola fejlesztésben részt vevő Szandaszőlősi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola 2. osztályos tanulója készítette.



FENYŐ D. GYÖRGY

Tanügyigazgatás vagy osztályterem

Közoktatási helyzetkép, 2014. január

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Az előző kormányzati ciklus vége felé, 2009 végén megkíséreltem összefoglalni, milyennek látom a magyar közoktatás helyzetét.¹ Akkor konkrét iskolai történeteket meséltem el, és hozzájuk fűztem azokat a kommentárokat, amelyekből megkíséreltem kikerekíteni a magyar iskolaügy helyzetét. Most hiába próbálkoztam ezzel, nem sikerült. Mi lehet ennek az oka? Talán kevés történetet hallottam? Úgy vélem, az oktatáspolitikai előző közel négy évében rejlik a válasz: a politika és az oktatáspolitikai ugyanis olyan erős és átható átalakításba kezdett, hogy nem lehet konkrét iskolai-osztálytermi történeteket elbeszélni anélkül, hogy az ember ne az iskolaügy szemléletbeli és strukturális átalakításába ütközzön azonnal.²

I. AZ ÁLLAMI SZEREPVÁLLALÁS

A jelenlegi oktatáspolitikai legfontosabb döntése az volt, hogy az ifjúság nevelésének felelősségét a család, a szülők helyett az állam kezébe tette. A rendszerváltásig a helyzet némiképp hasonló volt: a gyereket neveli a család is, az iskola is, de a család akkor nevel – úgymond – jól, ha nem mond ellent az állami ideológiai elvárásoknak. Mennyit cikkeztek a hatvanas-hetvenes években például a „kettős nevelésről”, ami az akkori szóhasználatban azt jelentette, hogy a család más értékek mentén neveleli a gyerekeket, mint azt az iskola elvárná, és ezért a gyerekekben feszültség alakul ki. Tipikus példaként akkortájt általában az hangzott el, hogy a nagyszülők titokban

templomba járatják az unokákat, akik délelőtt az úttörőnyakkendőt viselik, és ez a két ideológia ütközik a gyerekekben. A probléma megoldását abban látták, hogy a családok „nevelőmunkáját” „fejleszteni” kell, hogy segíteni kell a szülőket abban, hogy helyesen neveljék gyermekeiket.

A rendszerváltás ezzel a szemlélettel radikálisan szakított, mégpedig úgy, hogy a szemléletváltással minden akkori jelentősebb ideológiai irányzat és politikai párt egyetértett. A gyerekek nevelésének alapvető színtere a család, a gyerek neveléséért a szülők felelősek – ez volt a rendszerváltás utáni első húsz év oktatáspolitikai alapelve. A szülők dönthetnek arról, állami, egyházi vagy magániskolába viszik-e a gyerekeiket, ők választhatják ki, hogy három tanító nénit megnézve melyikőjük a

¹ (Az iskola humanizálása. Történetek és következtetések. I-II. *Beszélő*, 2010. április. 47–60. old. és május-június 12–24. old.)

² Nagyon köszönöm *Trencsényi Borbála* tanulmányom végleges formába öntéséhez nyújtott segítségét.

legrokonszenvesebb, ők dönthetnek arról, napközis legyen-e a gyerek, netán iskolatthonos, vagy menjen haza rögtön az órák után. Az állam tehát kivonult a családok életéből, és ezeket a döntéseket rájuk bízta. Ennek jegyében az állam feladatát úgy definiálták, hogy a felelős döntések meghozatalához szükséges feltételeket kell megteremtenie: versenysemleges, egyforma lehetőséget biztosítani a különféle irányzatoknak, hogy a maguk iskoláit létrehozzák. Ennek megfelelően létrejöttek

a különféle pedagógiai koncepciók iskolái (Montessori, Waldorf, Rogers stb.), a különböző egyházak iskolái (katolikus, református, evangélikus, zsidó, krisnás stb.), a különböző igényekre válaszoló intézmények (tehetségpontok, tanodák, kétnyelvű iskolák stb.). Ennek jegyében kellett minden iskolának megalkotnia a maga pedagógiai programját, mert azt mondta az oktatáspolitikai, hogy a szülők ezek ismeretében dönthetnek felelősen arról, melyik iskolába íratják be gyermeküket. Ennek jegyében az állam feladata az lett, hogy mindeközben biztosítsa, hogy legyen minden településen olyan állami iskola, amely ideológiamentes maradt. Az erkölcsi és ideológiai nevelés, a vallásgyakorlás kérdésében a szülők joga, feladata és felelőssége volt a döntés.

Azt láttuk, hogy milyen problémákkal működött a rendszer: láttuk, hogy a választás szabadságát szinte csak a nagyvárosokban lehetett maradéktalanul érvényesíteni, hogy ezzel elsősorban az iskolázottabb emberek jutottak előnyhöz, akik könnyebben szerezték meg az információkat, és volt elég ismeretük és átlátásuk dönteni; s hogy az iskolák számára gyakran milyen nehéz feladat volt érdem-

ben megfogalmazni a maguk pedagógiai hitvallását és konkrét nevelési programját. A 2010-ben kormányra került pártok jól érzékelték, hogy a rendszer nem működik elég jól, de ebből azt a következtetést vonták le, hogy meg kell szüntetni a szülők és a család prioritását a nevelésben, és az államnak kell felelősséget vállalni minden diák neveléséért. Bevezették az egész napos iskolát, vagyis azt a helyzetet állították elő, hogy a gyerekek alapesetben az iskolában kell lenniük délután is. Persze a szülő

kérheti, hogy elvigye a gyereket, de mégiscsak ő a kérvényező, és az állami intézmény, az iskola a felelős. Bevezették a kötelező vallás- vagy

erkölcsoktatást, vagyis a gyerekek ideológiai nevelésének fő színtereként az iskolát jelölték meg. Az alternatív pedagógiai elképzelések mentén szervezett alapítványi és magániskolák működését jelentősen megnehezítették. Nem szüntették meg a pedagógiai program intézményét, de az iskolákat egy kézbe vették, az állami intézményfenntartó kezébe, ami jelentősen csökkentette a helyi programok jelentőségét. A nemzeti alaptantervet olyan feszesre tervezték, majd a kerettantervvel szinte óráról órára lebontották, hogy ezzel radikálisan lecsökkent – a pedagógiai program mellékleteként létező – helyi tantervek jelentősége. Rögzítették a gyerekek iskolakezésének kötelező időpontját, megszüntetve azt a játékteret, ami eddig azt biztosította, hogy az eltérő ritmusban fejlődő gyerekek eltérő időpontokban kezdjék el az iskolát. Vagyis a szülő mostantól fogva nem dönthet arról, mikor akarja iskolába adni a gyermekét. Első paradoxonként azt a helyzetet fogalmazhatjuk meg, hogy miközben a politika meghirdette a család védelmét, támogatását, közben a család

dok kezéből igyekeznek az állam kivenni a gyereknevelés feladatát. Az iskolarendszerről szóló új törvény neve nem véletlenül változott meg: a „közoktatási törvényt” a „köznevelési törvényt” váltotta fel. Az iskola elsődleges feladatának tehát a gyerekek nevelését tartja ez az oktatáspolitikai, ezzel lényegesen csökkentve a család felelősségét és döntési szabadságát. Az egész napos iskola indoklásában el is hangzott, hogy azért van erre szükség, mert a családok egy része nem tudja biztosítani a gyerekek fejlődését. De azt is állítja ez az oktatáspolitikai, hogy azt nem a családok tudják eldönteni, hogy ők maguk alkalmasak-e rá, megvannak-e a forrásaik, lehetőségeik, idejük stb., hanem az állam. Tudjuk, tapasztaltuk: a jogok gyakorlásához fel kell nőni. De azt is tudjuk, hogy a jogok gyakorlásának lehetősége nélkül nem lehet felnőni a felelős állampolgári léthez. Vagyis az a politika, amely kiveti a családok kezéből a gyerekeket érintő legfontosabb döntéseket, nem az állampolgári felelősségre épít.

II. AZ ISKOLA FELADATA

A szocializmus éveiben nem merült fel az a kérdés, hogy kié lenne az iskola. Evidens volt: állami iskolák vannak, és bár létrehoztak különböző fórumokat, ahol a szülők, a gyerekek és a pedagógusok hallathatták a hangjukat, a döntéseket mégsem ők hozták meg, legfeljebb a rendszer kiegészítő elemei voltak. A tanár feladata a tanterv végrehajtása – így fogalmazott a „tantervi utasítás”. Amikor megjelentek a választási lehetőségek (irodalomból például többször is három vagy négy regény közül lehetett kiválasztani az osztályokban tanított egyet vagy kettőt), azt mint a szabadság megjelenését üdvözölte mindenki. Az állami tanterv tartalmakat,

haladási sorrendet és körülbelüli időkereteket is megjelölt, és ennek ismeretében és végrehajtására kellett a tanároknak elkészíteniük a tanmenetüket. A tanári-szakmai szabadság abban állt, hogy a tanár élhetett a megjelölt választás jogával, valamint módszertani értelemben szabad kezet kapott, a tanterv nem írt elő a tananyaghoz feldolgozási eljárásokat. Vagyis a laza tervutasításos rendszernek megfelelő volt az iskolai oktatás-nevelés helyzete is: állami az iskola, tehát az állami tervet kell – a nyolcvanas években már többször hangsúlyozták: a helyi jellegzetességeket is figyelembe véve – mindenhol teljesíteni.

A rendszerváltáskor merült fel elméleti és gyakorlati értelemben is az iskolák társadalmiasításának programja. Az iskolák fenntartói az önkormányzatok lettek, amivel kimondták, hogy az iskola a helyi társadalom, a választott képviselőtestület a tulajdonosi érdekeket képviselő legmagasabb szerv. Emellett iskolafenntartó lehetett egyház, felsőoktatási intézmény, magánszemély, alapítvány is, és minden esetben – az önkormányzatokhoz hasonlóan – az lett az iskola tulajdonosa, aki fenntartotta.

A társadalmi ellenőrzést is biztosítani kívánták, létrehozták az iskolaszékeket, ahol a fenntartó, a tantestület, a szülők, a diákok, valamint más, az iskola ügyében érintett intézmények képviseltethették magukat (például kisebbségi önkormányzatok, kollégiumok, gazdasági kamara). Ezekben a felek jogilag egyenrangúak voltak, és az iskolaszékek arra szerveződtek, hogy társadalmi kontrollt gyakoroljanak az intézmény felett. A szülői szervezetek, a diákönkormányzatok és a tantestületek szintén megkaptak bizonyos jogokat, amivel a fenntartóknak számolniuk kellett.

Ismét azt kell mondani: láttuk, hogy ez a rendszer is súlyos problémákkal működött. Az iskolák gyakran szembekerültek a fenntartóval, legyen az önkormányzat,

egyház vagy alapítvány. Sokszor alakult ki erős hatalmi vagy értékrendbeli harc a felek között. A települések sokszor szabadulni akartak iskoláiktól, mert drága volt a fenntartás, a megyék pedig túlságosan messze voltak a helyi döntésektől. A kisebb önkormányzatok önállóan nem tudták biztosítani az azonos szintű ellátást, a helyi lehetőségek nagyon behatárolták, mit tudnak adni a gyerekeknek. A kis önkormányzatok és kis iskolák közötti önkéntes együttműködés, a kisrégiós elképzelés nagyon döcögve működött. A 2010-ben kormányra került pártok ebben az esetben

is jól érzékelték, hogy a rendszer nem működik elég jól, de ebből azt a következtetést vonták le, hogy államosítani kell az iskolarendszert. Miközben elvileg megmaradt a sokszektorú iskola-

rendszer – továbbra is léteznek egyházi, egyetemi és alapítványi kézzben lévő iskolák –, az iskolák döntő hányada, minden korábbi önkormányzati iskola egyetlen fenntartó alá került, a Klebelsberg Központoz. Szinte azonnal kiderült, hogy egyetlen központból praktikusán nem lehet sok ezer iskolát működtetni, és létrehozták a tankerületi rendszert, amely arra szerveződött, hogy a központi akaratot továbbítsa a helyi szintekre, az intézményekhez. Ezzel a helyi társadalom hangja, akarata és kontrollja tűnik el az iskolák mögül, és visszatérünk a „tervutasításos” rendszerhez. A nemzeti alaptantervet a kerettantervek évfolyamokra és óraszámokra is lebontották, vagyis a terv teljesítése pontosan követhető lesz. A felállított szakfelügyeleti rendszer pedig alighanem alkalmas lesz arra, hogy a végrehajtást ellenőrizze.

Az iskolával szemben nagyon különböző elvárások élnek a társadalomban, gyakran nem is artikuláltan megfogal-

mazott elvárások. Vannak, akiknek az egyetemhez vezető utat jelenti, vannak, akiknek a szakmaszerzés lehetőségét; vannak, akik a nemzetközi munkaerőpiacra akarnak kikerülni, és vannak, akik a tartós munkanélküliségből a hazai munkaerőpiacra bekerülni. Vannak, akik sokat várnak az iskolától, és vannak, akik semmit sem. Hogyan tud mindezeknek az igényeknek, és még ezernyi másnak a központosított iskolarendszer megfelelni? A magyar társadalom erősen differenciált, ezt nevezhetjük értéknek is, gyengeség-

nek is, gondolatmenetünk szempontjából mindegy. Az azonban bizonyos, hogy egészen más típusú iskolát igényelnek a különböző szubkultúrák. A rendszert mostanra úgy építették ki, hogy az iskolarendszer legszélsőségesebb végletét először levágták: a

tankötelezettségi korhatár leszállításával elérték, hogy azoknak a 16-18 éveseknek, akik addig jóformán semmit nem tanultak az iskolában, mostantól kezdve nem is kell iskolába járniuk. Ez először komoly megkönnyebbülést okozott, főként a szakiskolákban hősiesen dolgozó, küszködő, de nagyon kevés sikerélményhez és sok frusztrációhoz jutó tanárok körében. Ezután azonban a többi diákra – a szakiskolai Híd-programban résztvevőktől eltekintve – lényegében egyetlen tudás-eszményt terjesztettek ki azzal, hogy a nemzeti alaptanterv nem a készségeket és attitűdöket állította középpontba, hanem konkrét tudástartalmakat is előírt, majd a kerettantervek ezeket a tudástartalmakat nagyon részletesen meghatározták.

A jelszó az esélyegyenlőség, az esélyteremtés, amelyre valóban az iskola látszik a legalkalmasabb intézménynek. Míg azonban az iskola elvileg alkalmas lenne

erre, eszköztárától megfosztották azáltal, hogy ugyanazt a tudásanyagot kell átadni mindenkinek – mégpedig nagy mennyiségű tudásanyagot. Három pedagógiai alapelvvel, evidens pedagógiai tapasztalattal is ütközik mindez.

Az egyik: minden tanár tudja, hogy eredményesen csak akkor tud elmagyarázni valamit, ha oda tér vissza, ahol a diákok tartanak. Ha nem tudnak osztani, akkor nem lehet megtanítani a törteket – vagyis vissza kell menni az osztásig. Ha az összeadás és a kivonás sem megy, akkor azt kell megtanítani ahhoz, hogy a szorzást és az osztást értsék, és csak azok után lehet eljutni a törtekhez. Az alapok nélküli megtanított tudásanyag nem ér semmit: nem érthető, nem marad meg, és nem válik szerves, használható tudássá. Ha egy tanárnak nagyon sokat kell megtanítania, sok az „elvégezendő tananyag”, akkor azt csak úgy tudja – formálisan – teljesíteni, ha nem törődik azzal, hogy diákjai mit értenek meg és mit nem, mit gyakoroltak be és mit nem.

A második tapasztalat arról szól, hogy a tanítási módszer nem független a megtanítandó tartalomtól. A tanári szabadságot ugyanis az oktatási kormányzat a módszerek szabadságában látja, tananyagtól függetlenül. Néhány példán keresztül szeretném érzékeltetni a tudástartalom és a módszer összefüggését. Az, hogy egy gyerek milyen módszerrel tanul meg írni és olvasni (hangoztató-elemző vagy globális módszerrel, c-kötéssel vagy dőlt betűvel, vagy más módszerekkel), nem független attól, hogy hogyan fog írni és olvasni. Ebben az esetben például a módszer meghatározza egy gyerek egész írásképét, az olvasáshoz való viszonyát, az írási-olvasási sebességet, és így tovább. Nem jobb vagy rosszabb az egyik módszer, mint a másik, de egyik esetben sem független tőle a tanítás eredménye. Vagy, ha fizikából sok kísérlet elvégzését írja

elő a tananyag, akkor azt más módszerrel kell tanítani, mint ha nagyon sok példát kell megoldani. Ha irodalomtörténeti folyamatokat kell megtanítani, az más módszertant igényel, mint ha szövegelemzésre kell nevelni a gyerekeket.

A harmadik pedagógiai alapelv és napi tapasztalat, hogy csak az válik egy tanuló tudása részévé, saját tudásává, használható tudáselemmé, amivel elég sokat foglalkozott, amire elegendő időt szántak, és amit maga is kipróbált, begyakorolt. Márpedig ehhez idő kell: ha a tananyag túlméretezett, és nincs meg a tanárnak – vagy tanári közösségnek, iskolának, munkaközösségnek stb. – az a joga és lehetősége, hogy a diákjai ismeretében beleszóljon a tananyag tartalmába és terjedelmébe, akkor egyetlen lehetősége lesz: ő maga „ledarál” mindent, amit „el kell végeznie”, de nem törődik azzal, hogy tanítványai követték-e az uton. „Ismétlés a tudás anyja.” „Gyakorlat teszi a mestert” – mondogatjuk, márpedig az ismétléshez és a gyakorláshoz sok időre van szükség.

Második állításként azt fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolák visszahelyezése állami tulajdonba a társadalmi kontrolltól fosztja meg az iskolákat, és azzal, hogy állami akarattal hajtják végre, lecsökken saját szakmaiságuk jelentősége. Harmadik állításunk ismét egy paradoxon: azt látjuk, hogy az esélyegyenlőség jelszavával és szándékával lehetetlenné teszik azt a differenciált oktatást, amely segíthetne az esélyegyenlőség megteremtésében.

III. A PEDAGÓGUS LEHETŐSÉGEI

Hogyan lesznek a tanárok a leghatékonyabbak a munkájuk során? Mitől hajtva, ösztönözve fogja a magyar pedagógustársadalom (több százezer ember!) felemelni

a leggyengébbeket, segíteni a kiválóakat, figyelmet fordítani az észrevétlenekre, felfedezni a tehetséget az átlagosakban? A hatvanas-hetvenes években a tanterv és nevelési terv végrehajtójának tekintették a tanárokat. Döntési lehetőségük kevés volt: adott volt a tanterv, hozzá a tankönyv, és legfeljebb akkor érezhette magát szabadnak a tanár, ha diákjaival egyedül maradt a tanteremben. A rendszerváltással a tanárok nagy felelősséget, és persze ezernyi feladatot is kaptak. Meg kellett írni a pedagógiai programot és a helyi tantervet, választani kellett tankönyvek közül, megismerni a tankönyvek és módszertani kiadványok nagy, egyre gazdagodó és nagyon különböző színvonalú kínálatát. Dönteni, választani, nyilvánosságra hozni – mindez nem kevés frusztrációt is jelentett. Továbbképzésekre járni, eldönteni, milyen továbbképzésre megy valaki, ismerkedni a szakmai nyilvánossággal, oktatási portálokat nézni, civil szervezetek munkáját nyomon követni, pályázatokat írni – mindez nem kevés feladat. De jellegzetesen értelmiségi munkát és hozzáállást igényelt. A jelenlegi oktatáspolitikai viszont egészen pontosan megmondja a tanároknak, mit kell tenniük, nem kell igazán gondolkodniuk iskolájuk helyi tantervén, a követelmények tantervesítésén, a helyi tanterv és tanmenet összehangolásán a szóba jöhető tankönyvekkel. Azt láttuk, hogy az oktatásért felelős államtitkárt az első évben pedagógusok ezrei fogadták kitörő lelkesedéssel: úgy érezték, végre a rendet, a biztonságot fogja nekik nyújtani, megszünteti azt a káoszt, ami időnként valóban jellemezte a magyar közoktatást. A rend ígéretéért cserében nagyon sok egyéb szempontból megkötötte a tanárokat. Megemelkedett az óraszám,

mégpedig 22–26 órára, ami a gyakorlatban nagyon gyakran minimum 26 órát jelent. Ennyi órában hatékony, innovatív, a diákok igényeire is figyelő, velük differenciáltan foglalkozó munkát nem lehet végezni. Már a heti 18 óránál is, amennyit a nyolcvanas években teljesíteniük kellett a tanároknak, nagyon komoly jelenség volt a kiégés – huszonhat óránál ez majdnem elkerülhetetlen. Ráadásul a 26 óra mellett kimutatást kell vezetniük munkaidejük többi részéről. Ez viszont kontraproduktív, megalázó, és homlok-egyenest ellentmond a felelős értelmiségi jellegű munkavégzésnek. Az óraszámok mellé kialakítottak egy egységes életpályamodellt, ami válasz kíván lenni arra a problémára, amit minden tanár átélt már: hogy a fizetés emelkedésén vagy néhány vezetői poszt betöltésén kívül semmiféle előrelépési lehetőség nincs a pályán. Ezt az életpályamodellt viszont úgy vezették be, hogy a régebben a pályán lévő tanárok számára inkább megalázó, mint felszabadító: mindenki a tanár I. kategóriába került, és sokan csak évek, esetleg egy évtized múlva kerülhetnek majd át abba a kategóriába, amely pályafutásuk, végzettségeik, munkájuk alapján megilleti őket. Mindehhez egy olyan portfóliót kell feltölteni, készíteni, amit legalábbis túlzónak és aránytalannak tekinthetünk. A reflektív pedagógiát ma már tanítják az egyetemeken, de a pályán 5, 10, 20 vagy 30 éve dolgozók még csak nem is hallottak róla. A portfólió feltöltése újabb feladat, teher, mégpedig olyan, amire szintén nincs felkészülve a tanártársadalom. Akármilyen kiváló például egy testnevelő tanár, mikor kellett utoljára hosszabban fogalmaznia vagy reflektálást írnia? A fiatal tanárok rezidensként ingyen dolgoznak, hogy

a portfólió feltöltése újabb feladat, teher, mégpedig olyan, amire szintén nincs felkészülve a tanártársadalom

a pedagógusokat ez az oktatáspolitikai ismét a tanterv végrehajtó szerepébe kényszerítette, megfosztotta az értelmiségi pályához szükséges levegőtől és felelősségtől

bekerülhessenek egy olyan szakmába, amely nagy fizetéssel a későbbiekben sem kecsegtet. Az életpályamodell kapcsán nagyarányú óralátogatásokra lehet számítani, vagyis az ellenőrzésnek újabb terepe és alkalma nyílik.

A pedagóguskamara létrehozása elvileg a tanárok hatékonyabb érdekérvényesítését szolgálja. Valóban elképzelhető, hogy egy százhatvanezres tagságot felmutató szervezetnek nagyobb legyen a súlya, mint egy néhány száz vagy néhány ezer tanárt képviselő civil szervezeté, vagy nagyobb érdekérvényesítő erővel rendelkezzen, mint az egymással is versengő szakszervezetek. De a Magyar Pedagógus Kar állami akaratból és állami szervezatként jön létre, vagyis nem független, az oktatási kormányzatot kontrolláló szervezet lesz, hanem a kötelező tagság révén az államnak a tanárokat kézben tartó szervezete. A pedagóguskamara feladata lesz az etikai kódex és a pedagógus eskü kimunkálása, amelyek kötelező érvényűek lesznek majd. Emellett létrehozása eljelentékteleníti az oktatásban dolgozó civil szervezeteket, amelyek összességükben leképezték a nagyon differenciált tanártársadalmat. Az oktatási kormányzat helyesen érzékelte, hogy létezik egy úr: a többi humán szakmához hasonlóan jó lenne egy tanári etikai kódex, jó lenne megerősíteni a pedagógusszakma érdekvédelmét és szakmaiságát. Érdemes gondolkodni a pályáiv és a pedagógusi feladatok egymáshoz rendeléséről, hatékony eszköz lehet egy életpályamodell kimunkálása, és korszerű törekvés a reflektív pedagógiát elterjesztetni. Mindez azonban az állami erőfölény jegyében, szakmai egyeztetés és társadalmi vita nélkül történt. A pedagógusokat ez az oktatáspolitikai ismét az oktatásvégrehajtó

szerepébe kényszerítette, megfosztotta az értelmiségi pályához szükséges levegőtől és felelősségtől.

A nyolcvanas évek végéig egy háttér-intézmény, az akkori Országos Pedagógiai Intézet munkatársai állították elő az oktatási dokumentumokat, tanterveket, érettségi tételeket, országos versenyfeladatokat. Egy tantárgyhoz egy tankönyv tartozott. A rendszerváltás ebben is újat hozott. Az 1990 óta eltelt húsz évben olyan mennyiségű

pedagógiai szakmai anyag készült, annyi pedagógiai energia szabadult fel, hogy azt talán nem is látjuk át teljesen. Érdemes lenne alaposan számba venni, hányféle tankönyvsorozat indult vagy készült is el, hányféle civil szervezet szerveződött országosan és helyi szinten, hányféle pályázatot és versenyt hirdettek országosan vagy városi-megyei szinten a különböző iskolák, hányféle továbbképzés indult, miféle konferenciákat szervezett az elmúlt évtizedekben a szakma. Érdemes lenne megnézni, hány pedagógiai tanszéket alapítottak, és milyen eredményeket tudnak ezek felmutatni. Nem vagyok „hurraoptimista”, és nem akarom a múltat megszipítani: valószínűleg sok selejtes termék, gyenge gyorstalpaló, pénzrabló továbbképzés, üres szöveg és felesleges kutatás is van közöttük. De biztonsággal tudom azt is, hogy közben remek kezdeményezések is születtek, például a SuliNova keretében történt egy olyan pedagógiai innováció, amire méltán büszke lehetne mindenki. Az új tankönyvrendelet értelmében azonban osztályonként és iskolatípusonként legfeljebb két tankönyv lehet majd, és ezeket egy (esetleg néhány) tankönyvkiadó fogja megjelentetni. Ezzel lényegében kidobjuk mindazt a szellemi terméket,

eredményt, innovációt és kísérletet, amit a szakma húsz év alatt kitermelt. Mivel az egy tankönyvkiadó mellett szintén egy tankönyvterjesztő van, biztosak lehetünk benne, hogy a kiadók zöme megszűnik majd, vagy felfüggeszti működését. Ahol szellemi műhelyek alakultak ki, azok megszűnnek, és minden eddigi fejlesztés feleslegessé válik. A korábbi innovációk helyére azok a fejlesztések kerülnek, amelyeket az oktatási kormányzat háttérintézményeiben végeznek. Ha lehet igazán pazarló módon bánni szellemi termékekkel és szellemi energiákkal, úgy vélem, jelenleg ez történik: kidobunk mindent, amit eddig a szakma letett az asztalra, és újra kezdjük. A korábbi – bár meg-megbicsakló, de mégis – szerves innováció helyét az írásztalnál elképzelt fejlesztések foglalják el, új, kutyafuttában készült vagy készülő tantervek és tankönyvek kerülnek be az oktatásba. A horizontális tapasztalatcsere tere lecsökkent, a jó gyakorlatok és referenciaiskolák éppen kiépülni kezdett rendszere megszűnt, és ezzel lecsökkent annak az esélye, hogy maguk a gyakorlatban dolgozó tanárok is a pedagógiai innováció részesei legyenek.

IV. OKTATÁSPOLITIKÁK

Minden változásnak vannak vesztesei és veszteségei. Tudjuk, nem lehet egy teljesen új rendszert – akármilyen remek rendszert is – bevezetni anélkül, hogy ne termelődnének veszteségek. Lehet, hogy csak arról van szó, hogy most felnagyítom a veszteségeket, és ahelyett, hogy egy új rendszer gyermekbetegségeit látnám, máris kárhoztatom az egész rendszert? Nézzük meg először a bevezetés módját, másodsor a rendszer egészének logikáját.

Miközben a politika és az oktatáspolitikát rendet ígért, a bevezetés módja, kö-

rülményei és végiggondoltsága ugyanolyan volt, mint az előző évtizedekben a legtöbb változtatás bevezetése: előkészítetlen, kaotikus, átgondolatlan. Sőt, mivel még gyorsabban és még nagyobb rendszereket, még mélyebben alakítottak át, az eddiginél is előkészítetlenebb, kaotikusabb és átgondolatlanabb. A Klebelsberg intézményfenntartó először országosan, majd tankerületi szinten szerveződött meg, és a különböző tankerületek egészen eltérő módon működnek. A döntések körül szinte máig tart a bizonytalanság, az oktatási intézmények és az ingatlanok, épületek szétválasztása meglehetősen szervezetlenül folyt. A tankönyvpiacon az állami terjesztés bevezetésével akkora káosz alakult ki, mint évtizedek óta soha. A heti öt testnevelésóra rokonszenves törekvéséhez a feltételeket semmilyen értelemben nem sikerült megteremteni, nincs se elég tornaterem, se elég tornatanár, emellett a gyerekek heti óraszámja az egekbe szökött. A hatévesek kötelező beiskolázását csak úgy sikerült megoldani, hogy az amúgy is magas osztálylétszámokat egyik napról a másikra megemelték, tovább növelve a tanárok túlterhelését, az osztályok zsúfoltságát. (Tudjuk és tapasztaljuk, hogy a gyereket mindenekelőtt a tömeg fárasztja, a nagy osztálylétszám; ez az iskolai stressz legfőbb faktora.) A kötelező óvodáztatáshoz még a minisztérium szerint is hiányzott több ezer hely, ezért az óvodai csoportok létszámát is megemelték. Az így kialakított kapacitás is csak „országos szinten elegendő”, magyarul vagy nagyon messzire kell cipelni a kisgyerekeket, vagy nincs elég hely. A tanári életpályamodell bevezetése csúszott, majd miután elvileg bevezették, újabb hónapokig késett a portfóliókról való tájékoztatás, valamint a webes felület megnyitása. A szakfelügyelők verbuválása és kiképzése még csak most folyik. A korábbi tanodarendszert nem támogatták, viszont létrehoztak helyette egy új

korrepetáló hálózatot, néhány hét alatt kerestek tanárokat, és minden felkészítés és felkészülés nélkül rájuk bízta a területükhöz tartozó hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatásának nehéz feladatát.

Már az előző politikai ciklus oktatáspolitikáját értékelő írásomban a legfontosabb bajnak a bizalomhiányt, és részben ennek következményeképpen az idővel való reménytelen versenyfutást láttam: „Minden eddigi átalakításnak úgy kezdett neki az éppen hatalmon lévő politikai erő, hogy úgy érezte: rövid ideje van arra, hogy elképzeléseit megvalósítsa. A négy éves ciklusba pedig, vélték, bele kell férnie az átható reformoknak is, az eredmények beérésének is. Továbbá a saját négy éves ciklusukra úgy tekintettek, mint ami nem folytatása a korábban törtéteknek, továbbá aminek nem lesz folytatása akkor, ha jól be nem biztosítják törvények és intézmények egész sorával. Az a bizalmatlanság, ami a politikai élet egészét jellemezte, jellemezte az oktatásügyet is.

Ezért volt minden reform és minden oktatáspolitikai irányváltás gyors, kapkodó, azonnali. Nem előzte meg hosszas gondolkodás, kipróbálás, megtorpanás, újratervezés, szakmai vita, társadalmi vita. Holott négy év az iskola életében nagyon rövid: mire egy kisiskolás leérettségizik, eltelik három négyéves ciklus. Vagyis nem szabad kapkodni, nem szabad túl gyorsan, azonnal, erőből megvalósítani semmiféle reformot, átalakítást. Mert a gyors és végiggondolatlan vagy végigcsinátlan reformok azt eredményezik, hogy az iskolarendszer ugyanolyan marad, mint korábban volt.”

Ahhoz képest, ami a most mögöttünk hagyott közel négy évben történt, valószínűleg aranykornak látjuk majd az előző évtizedeket. Mert bár sok mindent egymás ellenében akartak keresztülvinni az uralmon lévő pártok, mégis, a rendszer

alapvető kontinuitása megmaradt. Azok a legfőbb értékek, amelyek a rendszerváltás táján megfogalmazódtak, minden eddigi kormányzat és oktatáspolitikai szemében értékek voltak. Az például, hogy a gyerekek nevelése és oktatása ügyében elsősorban a család dönt, és nem az állam. Hogy az államnak szolgáltató szerepe van, és minél hatékonyabban kell modernizálni az iskolát. Hogy az önkormányzatiság érték, hogy a döntések ott születnek meg, ahol a legjobban látják a valós problémákat. Hogy a pedagógusokat mint felelős értelmiségieket kell bevonni az oktatásügy helyi döntéseibe. Hogy az oktatás nagy piac, amely működjön minél szabályozottabban, de amely nem függetleníthető az ország egész gazdaságától. Hogy a szegények, hátrányos helyzetűek integrálása az iskola egyik legfőbb feladata, ezért minél tovább bent kell tartani a diákokat az oktatásügy rendszerében, és az integrációt differenciált foglalkozással, különleges odafigyeléssel kell megvalósítani. Kimutatható, hogy ezekre az elvekre építve miképp volt kontinuos a kilencvenes évek első felétől az oktatáspolitikai egészen 2010-ig. Akkor viszont az eltérés és újratekzés filozófiája kezdődött.

V. ÖSSZEGZÉS

Hogyan viszonyul mindehhez a tanári társadalom? Nemrég egy tanári fórumon vettem részt vidéken. Az oktatáspolitikai ígéreteit nemhogy nem eufóriával, hanem nagy szépséggel hallgatták az ott ülő tanárok. Nem voltak sokan, csend volt a teremben, félhomály és rosszkedv. A keserűség, a hitetlenség, a kiábrándultság áradt a tanárok felől. Nem volt forradalmi a hangulat, nem volt ellenálló sem, csak passzív és beletörődő. Azt mondták, ki szavakkal, ki csak a viselkedésével,

hogy tudják, nincs más lehetőségük, mint elfogadni az új kereteket, de mindazt, ami történik velük, nem szeretik.

Számomra a hatvanas-hetvenes évekből ismerős az a mentalitás, ami ismét megjelent. Elfogadjuk a kereteket, de hinni nem hiszünk abban a rendszerben, amelynek részesei vagyunk. „Becsukom a tanterem ajtaját, és ott azt csinállok, amit akarok.” – ennek a gondolatnak egy diktatúrából kifelé tartva pozitív tartalmak voltak. Azt jelentette: ha megadom a császárnak azt, ami a császáré, akkor a magam kis körében békén hagyom, s tehetem, mondhatom, amit a meggyőződésemet diktál. A történelemtanításban például azt jelentette, hogy lehetett '56-ról beszélni.

„A tankönyvet tegyétek félre” – hangzott a tanári utasítás, és ennek is pozitív jelentése volt. Visszaemlékezéseket olvasva is ezt tartják a mai nemzedékek a jó történelemtanár, magyartanár legfőbb értékének, mert azt jelentette, hogy az osztályterem falai között megteremtette a maga és tanítványai számára a szellemi szabadságot. Egy diktatúrában ez valóban érték, még ehhez is kellett bátorság és cinkosság. Egy demokráciától azonban nem ezt várnánk. Hanem olyan viszonyokat, amelyek között a jó tanár bátran kinyitja a tanterem ajtaját, hadd lássa, hallja mindenki, hogy ő mit és hogyan tanít. A kis civil sunnyogások valaha föl szabadító, ma azonban fájdalmas mentalitását éreztem a tanárok hallgatásában és keserűségében.



TALÁLJUK FEL A JÖVŐT!

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Beszámoló egy kreatív diákpályázatról

KOSZTOLÁNYI TAMÁS

A pályázatról

A *Novofer Alapítvány a Műszaki Szellemi Alkotásokért* elnevezésű közhasznú szervezet 1989-ben a műszaki-szellemi alkotások elismertetésének szándékával jött létre. Az Alapítvány elsődleges célja az innováció folyamatában alkotó módon tevékenykedő szakemberek (kutatók, feltalálók, egyetemi oktatók, menedzserek stb.) fokozott erkölcsi elismerése. Az ennek érdekében létrehozott díj Gábor Dénesről (Budapest, Terézváros, 1900. június 5. – London, 1979. február 9.), a holográfia felfedezőjéről, a Római-klub alapítójáról, századunk egyik legnagyobb humanista gondolkodójáról, az 1971-ben Nobel-díjjal kitüntetett tudósról kapta nevét, aki mérnökként, a gyakorlattól soha el nem szakadva jutott a tudomány legmagasabb régióiba.

Az alapítás óta eltelt években Gábor Dénes-díjban összesen 165 fő, ezen belül nemzetközi díjban hat magyar, három amerikai, egy osztrák, egy orosz és egy belga állampolgárságú fiatal kutató részesülhetett.

Az Alapítvány gondozza Gábor Dénes emlékét, melynek keretében magyar nyelven megjelentette a nagy tudós *Találjuk fel a jövőt!*, a *Tudományos, műszaki és társadalmi innovációk*, *Az érett társadalom* című kötetét és T. E. Allibone *Gábor Dénes* című monográfiáját.

Ezen túl több emléktáblát avatott a Gábor Déneshez köthető helyszíneken (szülőház, lakóház, középiskola, egyetem).

Az Alapítvány fontosnak tartja az ifjúság nevelését, ezért Gábor Dénes szellemiségét követve és örökölte, ösztöndíjjal is segíti a fiatalok kreatív-innovatív gondolkodásmódjának kialakulását.

Az Alapítványt hattagú kuratórium irányítja, melynek elnöke Dr. Gyulai József akadémikus.

TALÁLJUK FEL A JÖVŐT! KÖZÉPISKOLAI ÖSZTÖNDÍJ- PÁLYÁZAT

Dennis Gabor: *Inventing the future!* (Találjuk fel a jövőt!) címmel, 1963-ban megjelent, több világnyelvre lefordított művében az emberi társadalom fejlődésének lehetséges útjait fűrkészi. Munkássága sok tekintetben aktuálisabb ma, mint születésének időpontjában.

Az aktualitás és az ötvenedik, kerek évforduló inspirálta a kuratóriumot arra, hogy a reál és humán tárgyak magas szintű elsajátításának ösztönzésére, Gábor Dénes életművének, műszaki- és társadalomtudományi szemléletének megismerte-



tése érdekében 2013-ban, a korábbi tapasztalatok birtokában már országos szinten is meghirdesse a *Találjuk fel a jövőt!* című középiskolai pályázatot. Ennek keretében a diákok megfogalmazhatták saját elképzeléseiket a műszaki fejlődés és a társadalmi haladás összefüggéseiről, és bemutathatták, hogy miként látják a társadalom jövőjét 15, 30, 50 évre előre, amire Gábor Dénes tett kísérletet annak idején.

Örömmel tapasztaltuk, hogy a *Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*, a *Messzehangzó Tehetségek Alapítvány*, a *Nemzeti Tehetségsegítő Tanács* és a *KELLO* (Könyvtárellátó Nonprofit Kft.) segítő

közreműködésével meghirdetett pályázat felkeltette a tanulók érdeklődését.

A jelíges dolgozatokat öt csoportban, három-háromfős bíráló bizottság értékelt, és konszenzus alapján döntött a második fordulóra továbbjuttatott 19 pályazatról.

A zsűri javaslatára kiválasztott tanulókat a Novofer Alapítvány, az alapítványi célokat támogató cégek – többek között az EGIS Gyógyszergyár Nyrt., a Richter Geodeon Nyrt. – felajánlásaiból „Gábor Dénes Középiskolai Ösztöndíjjal” jutalmazta.

A díjakat a 2013. december 19-én, a Parlamentben tartott Gábor Dénes-díj átadási ünnepség során vehették át a nyertesek.

100 ezer Ft-os ösztöndíjban részesültek:

- Poros Anna, a Toldy Ferenc Gimnázium,
- Shaltout Sára, a Kölcsey Ferenc Gimnázium, és
- Vörös Kristóf, a Bolyai János Gimnázium tanulói.

75 ezer Ft-os ösztöndíjban részesültek:

- Fialkina Daryna a Nyíregyházi Evangélikus Kossuth Lajos Gimnázium,
- Menyhárt Luca, a Szabadhegyi Magyar – Német Középiskola, és
- Nguyen Hong Phuc, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Iskola és Gimnázium diákjai.

50 ezer Ft-os ösztöndíjban részesültek:

- Arany Gergő, a Széchenyi István Közgazdasági Szakközépiskola,
- Kiss Kamilla, a Fehérlófia Waldorf Iskola,
- Lengyel Patrícia, a Hild József Építőipari Szakközépiskola,
- Szemenyei Gergely, a Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola,
- Szmolár Petronella, a Móricz Zsigmond Gimnázium, Szakiskola és Kollégium, valamint
- Ocskó Márk, Tóth Márkó és Tóth Szabolcs, a Szegedi Műszaki Középiskola Gábor Dénes Tagintézmény tanulói.

Gábor Dénes: Érett társadalom című könyvét kapta:

- Kovács Dávid, a Pollack Mihály Műszaki Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium,
- Papp Tamás, a Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium,
- Gégyény Renáta Olívia, a Móricz Zsigmond Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium,
- Kiss Bence András, a Batsányi János Gimnázium és Kollégium, és
- Muck Beatrix, a Koch Valéria Iskolaközpont tanulója.

DÖMÖLKI BÁLINT:

Gondolatok zsűrizés közben

A zsűri tagjai nagy érdeklődéssel várták a beérkezett dolgozatokkal való megismerkedést: kíváncsiak voltunk arra, hogy a pályázat résztvevőinek milyen elképzeléseik vannak arról, hogy milyen lesz a világ 30–40 év múlva, abban az időszakban, ami már igazából az ő világuk lesz, amelyben a mai tizenévesek fogják betölteni a társadalom és a gazdaság fontos pozícióit.

A dolgozatok értékelése a következő szempontok alapján történt:

- Mennyi önálló, eredeti gondolatot tartalmaznak?
- Ezek mennyire logikusan és figyelemfelkeltő módon vannak előadva?
- Mennyire valóban a jövőbe mutató prognózist mutatnak be?
- A megfogalmazás mennyire érthető és nyelvilag helyes-e?

Így elsősorban a várható jövőre vonatkozó eredeti gondolatokat ötletesen bemutató dolgozatok kaphattak előnyös értékelést. Ugyanakkor el kell mondani, hogy elég sok olyan dolgozattal is találkoztunk, amelyek néhány népszerű témakör (energia, környezetvédelem, robotok, közlekedés stb.) többé-kevésbé közismert, elsősorban a jelen problémáit taglaló megállapításaira szorítkoztak, nem jutva el a jövőben várható technikai fejlődés következményeinek érdemi elemzéséhez. Az ilyen, nagyrészt közhelyekből építkező dolgozatok csaldást okoztak a zsűrinek, és nem kaphattak pozitív értékelést. Ugyancsak nem voltak értékelhetők azok a dolgozatok, amelyek a „technikai haladást” nyilvánvalóan képtelen, a (középiskolás) fizika törvényeit semmibe vevő megoldásokkal képelték el.

Sok problémát okozott a zsűrinek a jövőt többé-kevésbé negatív színben bemutató dolgozatok értékelése. Itt egyrészt a Gábor Dénes által a technikai haladásról hirdetett elvekkel ellentétben állt volna az olyan dolgozatok díjazása, amelyek ennek csak a negatív következményeit mutatják be. Valóban, több ilyen – esetenként akár „luddita” jellegű, és a negatív jelenségeken a szokványos módon siránkozó – dolgozattal találkoztunk. Ugyanakkor voltak olyan dolgozatok is, amelyeken látszott, hogy a negatív perspektívák ismertetését figyelmeztetésnek szánják a jelen számára, annak bemutatása céljából, hogy mit tehetünk a negatív következmények elkerülése érdekében. Ezek – megfelelő színvonal esetén – kaphattak pozitívabb értékelést.

A zsűrizés utáni hetekben a napi sajtót olvasva, a dolgozatokban látottak néha érdekes módon köszöntek vissza. Néhány példa:

A Peter Higgs fizikai Nobel-díjáról szóló híradás eszünkbe juttathatta azt a (díjnyertes) dolgozatot (Vörös Kristóf: *Jövő Jövő. 7000*) amelynek szerzője a technikai újdonságok egész világát építi fel a bozonok valódi, illetve elképzelt tulajdonságaira.

A fizikai képtelenségek határát súrolónak lehetett tartani azt a dolgozatot, amely a világ energiaproblémáinak megoldásában jelentős szerepet szánt egy „fúziós szuperlézernek”, amit így írt le: „Ez a szerkezet 192 különálló, egy DVD-lejátszó lézersugarának megfelelő teljesítményű lézersugárból áll, amelyeket egyesítenek, majd egy körülbelül fél centiméter átmérőjű

hidrogénkorongra irányítanak.” (Tóth Szabolcs: *A világ 50 év múlva*) Ez juthatott eszünkbe egy októberi hír olvasásakor, amely a fúziós energiatermelés területén, egy kaliforniai kutatólaboratóriumban elért szenzációs eredményről számol be, ahol a „...berendezés valójában egy százkilencvenkét független óriás lézernyalábból álló rendszer [...] A lézernyalábok nehéz hidrogénizotópok parányi gömböcskéjét célozzák meg, hogy beindítsák a termokémiás reakciót.”

A negatív jövőképek között gyakran lehet találkozni azzal az aggodalommal, hogy a robotok kiszorítják az embereket a különböző munkahelyekről. Ennek veszélyéről olvashatunk egy jelentős jövőkutató cég nemrégiben megjelent tanulmányában is: „Gartner szerint az innovációk hatása a foglalkoztatásra egyre gyorsabban jelentkezik. A jelenleg 8%-os munkanélküliség növekedni fog. Már a jövő év elejére várhatóak »Foglaljuk el a Wall Streetet« típusú tiltakozó demonstrációk, annak nyomán, ahogy a gépek egyre inkább szorítják ki a középosztálybeli dolgozókat a jól fizetett specializált munkakörökből.”

A sok érdekesség ellenére a zsűri összességében nem volt megelégedve a dolgozatok színvonalával: kevés olyan dolgozat született, amely a technikai haladás reális perspektíváira építő, eredeti gondolatokat is tartalmazó jövőképet írt volna le. A kuratórium ezen a jövőben a pályázati kiírás pontosításával is szándékozik javítani, jobban specifikálva a konkrétumok irányába mutató elvárásokat. Ugyanakkor arra is szükség lenne, hogy a természettudományos tárgyak és az informatika oktatásában – a sajnálatosan szűkös óraszám-keretek ellenére is – nagyobb súlyt kapjon a technológiai fejlődés valós tendenciájának megfelelő szinten való bemutatása.

Végezetül el lehet játszani a gondolattal, hogy amennyiben a múlt század tízes éveiben kiírtak volna egy ilyen pályázatot, akkor arra vajon milyen jövőképek érkeztek volna be az akkori tizenévesektől, köztük például a Markó utcai Magyar Királyi Állami Főreáliskola vagy a Budapest-Fasori Evangélikus Gimnázium egyes – később világhírűvé vált – diákjaitól... (És az akkori zsűri vajon hogyan értékelt volna ezeket?)



JAKAB GYÖRGY – MIHÁLYLOVICS BÉLA:

Jövök jövő! – Jövő jövők!

A diákpályázatok bemutatása

„...a jövő itt van és sose lesz vége!”

| EURÓPA KIADÓ |

ELŐSZÓ

A 15, 30 és 50 év még a pályázó diákok reálisan belátható élettartamához tartozik – tehát a saját jövőjükről kellett gondolkodniuk.¹ A pályamunkák elolvasása tehát különleges csemegének ígérkezett, hiszen bepillantást nyerhettünk abba, hogyan látja, milyennek reméli a következő generáció az általunk megalapozott, ám már nagyjából utánunk következő világot.

Mielőtt azonban bemutatjuk a pályázatra érkezett írások világát, mindenképpen fontosnak tartjuk saját viszonyulásunk tisztázását a témához. A diákok dolgozatainak megítélése ugyanis – a bizonytalan jövőről lévén szó – nem lehet objektív, még törekvéseiben sem. Saját tapasztalataink és előfeltételezéseink akarva-akaratlanul meghatározzák majd a válogatás és a kiemelés szempontjait. Meghatározó lehet, hogy mit gondolunk az ilyen jellegű jövőkutatásokról, a mai tizenévesekről, és hogyan viszonyul mindez saját jövőképünkhöz, fiatalokunkról alkotott mítoszainkhoz, vagy éppen tanári szerepeinkhez.

A megadott ötvenéves távlat sajátos kettős megközelítést tesz lehetővé szá-

munkra. Egyfelől bizonyos mértékű távolságtartást, hiszen ez a jövőkép már nem a mi „közvetlen” jövőképünk, tehát saját magunkat nem kellett beleképzelni abba a világba, amit a mai tizenévesek rajzoltak a jövőről. Ugyanakkor az örökhagyó jogán mégis érintettek vagyunk, és reménykedünk, hogy az örökösök jól sáfárkodnak majd az örökségükkel.

Nagy várakozással vettük a kezünkbe ezeket az írásokat. Egyrészt a nevezetes Karinthy-novella – *Találkozás egy fiatalemberrel* – főhősének izgalmával, aki találkozik fiatalkori önmagával, és az ifjú alteregó „tükrében” próbálja értelmezni, majd egyre inkább magyarázgatni saját életét. Roppant kíváncsiak voltunk, hogy milyen jövőt képzelnek el a mai tizenévesek. Mi az, amit megtagadnak, mi az, amit folytatni akarnak mindabból, amit mi hittünk, gondoltunk és építettünk? Kell-e magyarázkodnunk amiatt, hogy milyen örökséget hagyunk a következő nemzedékre? Hagytunk-e nekik elég erőforrást, vagy önző módon föléltük, megnehezítettük a következő generációk boldogulását? Felkészítettük-e őket egy valószínűleg szűkösebb és békétlenebb világra, mint amiben mi felnőttünk?

¹ A szerzőket a pályázat pedagógiai értékelésére és szemelvények válogatására kértük fel. (A szerk.)

Legalább ennyire izgalmas a tizenévesek jövőképevel való találkozás abból a szempontból is, hogy miben mások ők, mint mi voltunk, illetve vagyunk?² Saját – ’70-80-as években szocializálódott – generációnk még a közösségi kultúra (farmer, beatzene stb.) illúziójával indult, több ponton is szembefordulva az idősebb nemzedékekkel. Tetten érhető-e még valami a mai tizenévesekben az akkori „lázadozó” szellemből? Tetten érhető-e valamiféle közös sajátosság, ami az ő generációjuk egészére jellemző? Mennyiben fogadják el az általunk teremtett értelmezési kereteket és ideológiákat? Mennyiben fogalmazzák meg saját nemzedéki eszméiket és céljaikat? Milyen reményeik és félelmeik vannak a jövőt illetően? Van-e, és ha van, mekkora a generációs szakadék közöttünk?

Milyen is hát a mai fiatalság jövőképe? Nem tudjuk. A pályázat írásait elolvasva nem igazán kaptunk egyértelmű, felkavaró vagy éppen megnyugtató választ a kérdéseinkre. Inkább saját fantazmagóriáinkra ismertünk rá, meglehetősen sematikus formában, különösebb nemzedéki erő és közösségi vonatkozások nélkül. Ráadásul formai szempontból sem szolgáltak újdonsággal a pályamunkák. Űdítő kivételt jelentett néhány írás – amelyekben megjelent az időutazás, a jövőbeli újság, nyílt levél a jövő emberéhez –, de a dolgozatok többségére a kevésbé strukturált „filozofálgatás” volt jellemző. Persze lehet, hogy mindezt csak azért éreztük így, mert a sajátos korosztályi szemüvegen át nem vettük észre a másféleséget, vagy éppen

rosszul tettük fel a kérdéseket. Vagy talán a „fiatalember” irracionális elvárásaival léptünk fel a fiatalokkal szemben.

Így tehát az olvasóra kell bízunk a továbbiakat.

NÉHÁNY JELLEMZŐ TÍPUS

A pályázatok bemutatása történhetett volna úgy is, hogy kiemelünk egy-két dolgot, és teljes terjedelmükben közöljük őket. Itt azonban máris gondok adódtak a kiemelés szempontjainak meghatározásakor. Milyen szempont alapján szelektáljunk: eredetiség, kreativitás, íráskészség, a fejlődés előnyeinek és hátrányainak árnyalt megközelítése, az optimizmus mértéke szerint? A dolgozatok között nem találtunk olyanokat, amelyek sokféle szempontból közelítették meg a témát. Mindenképpen hiányérzetünk maradt volna a generációs jövőkép lehetséges megközelítéseit illetően. A másik lehetséges iránynak az ígérkezett, hogy a különböző dolgozatokból egy-egy részletet mutatunk be, s ezzel a jövőképek változatosságára koncentrálunk. Ez utóbbi változat mellett döntöttünk, vállalva azt a kockázatot, hogy így a szövegek csoportosítása és kivágása is szükségképpen önkényes.

Mielőtt azonban rátérnénk a diákok pályaműveire, néhány rövidebb példával igyekszünk megvilágítani a pályaművek főbb típusait.³ Egyfelől ezek a szövegek viszonylag jól csoportosíthatóak voltak az európai, úgynevezett utópikus⁴ ha-

gyomány mentén: a vágyak és remények mentén egy-egy fontos technikai, vagy társadalmi mozzanat pozitív extrapolálására vállalkoztak; vagy a félelmek és aggodások mentén, éppen ellenkezőleg, valamiféle „fekete utópiát”, negatív jövőképet írtak le. A pozitív utópia jelenlétét jól mutatja a következő két idézet:

„Eddigre a Földön meg fognak szünni az értelmetlen háborúk és az emberek kizsákmányolása. A vezető politikusok és az emberek is be fogják látni, hogy nem helyes az ellenségeskedés, a háborúzás és a Föld erőforrásainak kihasználása, mivel ezek már rövid távon is az emberiség és a bolygó kárára fognak válni. Ezenkívül az államok vezetői tiszteletben fogják tartani az egyszerű emberek igényeit, és az egyenlőséget, mindenki jólétét fogják elsődleges céljuknak tekinteni.” (Ocskó Márk: *A jövő alakulása 15, 30 és 50 év múlva*)

„A munkaidő sem lesz meghatározva, de jellemzően a hét 7 napjából kb. 4-et kell majd csak dolgozni. És ami fontos még, hogy inkább hobbiként fog funkcionálni a munka és nem kényszerként. Egységes pénz fog működni 50 év múlva az egész Földön, de a szerepe már csekélyebb lesz, hiszen a legtöbb terméket már nagyon olcsón elő lehet majd állítani, és a fogyasztás is tudatosan lecsökken, az élelmiszert pedig ki-ki gyakorlatilag saját magának meg fogja majd termelni a kis birodalmán, ahol a földházakban kialakított üvegházi részekben télen-nyáron friss gyümölcsök és zöldségek teremnek folyamatosan.” (Shaltout Sára: *A tegnap holnapja*)

Természetesen az úgynevezett fekete utópiák is megjelennek a pályaművekben. Nézzünk meg két példát erre is:

„30 év múlva: Ez az idő, mint már említettem, elegendő lehet az emberiség elgépiesedésére. De a technika ekkor már valószínűleg nem fog ilyen fényesen fejlődni, mert addigra lényegesen kevesebb,

és nehezebben vagy alig elérhető lesz az alapanyag. De az már régen rossz, mert az azt jelenti, hogy feléltük szinte az összes fosszilis energiahordozót, és egy óriási, nagyon gyors klímaváltozást idéztünk elő... a hétköznapi ember már lényeges hányadát elveszti majd humánus lényének és öntudatának – az előző részben leírtak szerint –, és nem rajta fog múlni, hogy mi történik vele.

50 év múlva: Az akkori emberek nagy részének nyilván az lesz a természetes, és keveset gondol majd az évtizedekkel korábbi múltra, de az már egy nagyon lehanyatlott világ lesz.” (Kiss Lamilla: *Ha így folytatjuk*)

„Ötven év elteltével a bűnözés csaknem teljesen megszűnik a kamerákkal behálózott városokban. A titkos- és nyilvános lehallgatókkal felszerelt „betonvilágban” mindenkit ellenőriznek, és még az elkövetés előtt elkapják a leendő vétkeseket. Mai világunkat tekintve szimpatikusnak tűnhet az ötlet: egy bűnmentes világ. De ha jobban átgondoljuk ennek megvalósítási lehetőségeit – gondolok itt a bőr alá ültethető chipektől kezdve a kamerákon át az agyhullámok befolyásolásáig mindenre – a csodálattal vegyülő tisztelet egyszeriben átváltozik felháborodássá. Ugyanis ezen eszközök alkalmazása egyenlő a személyi szabadság, és magánélet majd-hogynem teljes eltörlésével, legalábbis szoros korlátozásával.” (Menyhárt Luca: *Egy szebb jövő reményében*)

Az életkori sajátosságok ez utóbbiak esetében abban mutatkoztak meg, hogy a legsötétebb jövőkép végén is mindenütt ott található valamiféle „zöld remény”, vagy egy dacos *mégse*. Jól példázta ezt a következő két szövegrészlet:

„Öszintén szólva, nem gondolom, hogy az fog történni, amit az előző jövőképnél leírtam, de nem azért, mert nem arra tar-

² Madách Imre írja *Az ember tragédiája* című művében (12. szín): „Midőn az ember földén megjelent,/ Jól béruházott éléskamra volt az:/ Csak a kezét kellett kinyújtani,/ Hogy készen szedje mindazt, ami kell./ Költött tehát megmondolatlanul, /Mint a sajtőféreg, s édes mámorában/ Ráért regényes hipotézisekben/ Keresni ingert és költészetet./ De már nekünk, a legvégső falatnál,/ Fukarkodnunk kell, állaltatva rég,/ Hogy elfogy a sajt, és éhen veszünk.”

³ A szövegrészletek kiragadott szövegű idézetek a dolgozatokból, amelyek után a jellegű pályázatok címei következnek zárójelben.

⁴ Legismertebb példái: Murus, Campanella, Verne művei, Jókai Mór: *A jövő század regénye*; illetve az ellenutópiák (vagy fekete utópiák) közül a legismertebbek: Huxley: *Szép új világ*, Orwell: 1984, Karinthy Ferenc: *Epepe*, Déry Tibor: *G. A. úr X-ben*, Szatmári Sándor: *Kazohinia*.

tunk, hanem egyszerűen nem hagyhatjuk. Tudom, látom, hogy az emberiség sok butaságra képes, de nem pusztulhat el, csak úgy, magától. Mert ahogy az ember sem azért születik elsősorban, hogy meghaljon; az emberiség sem azért fejlődik, hogy azáltal elpusztítsa önmagát.” (Kiss Kamilla: *Ha így folytatjuk...*)

„Én nagyon bízom benne, hogy a mostanában kibontakozó káros változások nem vég nélküliek. Az emberiség rá fog döbbsenni belátható időn belül, hogy nem lehet a Földet kizsákmányolni, nem lehet a társadalmi normákat figyelmen kívül hagyni, nem lehet csak a gépeink előtt ülve leélni az életünket.” (Poros Anna: *Euró Napló*)

Legalább ennyire izgalmas, ahogy – a diákok életkori sajátosságainak megfelelően – egy-egy fontos téma kiemelődik és árnyalatlanul extrapolálódik. Valószínűleg a pályázatban ajánlott Gábor Dénes -könyv hatására is nagyon sok technicista írás érkezett. Ezekben nem kevés szakszerűséggel a technikai fejlődés lehetőségeit vizionálták a diákok, többnyire meglehetősen egyoldalúan. Nézzünk meg erre vonatkozóan egy példát:

„Ezeknek a masináknak a módosulatai nem csupán kommunikációra lesznek alkalmasak, hanem teleportációra és klonozásra is. Meglesz a mód a vákuum-fluktuáció energiaforrás lecsapolására, ezáltal rövid idő alatt nagy mennyiségű energiát tudunk majd szerezni anyag és antianyag formájában. A klonátor (klónozó gép) úgy működik, hogy egy (több köbméteres) cellába berakunk egy tárgyat vagy/és élőlényt, megnyomunk egy gombot a klonátoron, az rögzíti az ott lévő kvantumok értékeit (digitálisan), s amint kiszedtük a benne lévő dolgokat és egy másik gombot lenyomtunk, speciális bozonokkal a cella kvantumjaiban

létrehozza azokat a részecskéket, amiket eltárolt. Ez a klonátor, ami számos előnyhöz juttathatja az emberiséget, mint például levegőből, vagy bármilyen más anyagból arannyá való átkonvertálása, emberi lények sokszorosítása, így ha valaki attól fél, hogy meg fog halni és szeretne még 500 év múlva is élni, akkor csak annyi dolga van, hogy klónozza magát és a klónját berakja egy gravitációs időgépbe.” (Vörös Kristóf: *Jövő Jövő. 7000*)

A technicista szemlélet sajátos „ellenhatásaként” a pályamunkák jelentékeny részében jelen van egy sajátos moralizálás: egy már-már esszéus szemlélet (előbb a „belső megtisztulás”, és csak utána jöjjön a „külső világ” megváltása), illetve a mikrovilág kiemelése. Nézzünk erre is két példát:

„Ha pedig erkölcsileg rendben lesznek az emberek és gazdaságilag is stabilnak találják majd a helyzetüket, akkor mindenki sokkal jobban fogja magát érezni, és elmúlnak a gyűlölködő megnyilvánulások; a szilárd erkölcsi alappal rendelkezők sokkal toleránsabbak lesznek embertársaikkal szemben, mivel nem érzik majd magukat, illetve egzisztenciájukat mások által veszélyeztetve; ellenben minél inkább törekedni fognak a közös további fejlődés előmozdítására.” (Shaltout Sára: *A tegnap holnapja*)

„Olvasva Gábor Dénes munkáját, szembe-tűnő, hogy az emberiség jövőjére helyezte a hangsúlyt, az akkori társadalom felépítéséből táplálkozva. Ez a szemléletmód megtalálható majdhogynem minden utópiában, nagy gondolkodók alkotásaiban, sőt még a köznapi gondolkodásban is! Ezzel nincs is semmi gond, csak hogy azt mindig elfelejtik hozzátenni, hogy a társadalom emberekből, azaz különálló egyénekből áll. Távol álljon tőlem, hogy ilyen zseniális alkotókkal perlekedjek ilyen komoly témákról. Mindösszesen annyit kérek, hogy hallgassanak meg,

és ismerjék meg az én szemléletmódomat, a társadalomban élő egyén araszolását a jövője felé, szinte észrevétlenül „terelgetve” a társadalom által.” (Menyhárt Luca: *Egy szebb jövő reményében*)

Végezetül ismét érdemes hangsúlyozni a pályamunkák alaphangjának sajátos – és természetes – kettősségét: a félelmek és a remények közötti tétovázást. A dolgozatok túlnyomó többségében megfigyelhető a mozgás – egyensúlyozás és ingadozás – remény és félelem között. Az életkori sajátosságokból következően ez a kettősség sokszor szélsőséges (már-már manicheus jelleggel: fény és árnyék, világosság és sötétség harca-ként) jelenik meg az írásokban. Következzen néhány példa erre vonatkozóan is.

„Általában bizonytalanság, aggodás, félelem, olykor pedig kétségbeesés hatja át az egyén gesztusait, szavait, és gondolatait, mikor a jövőjéről van szó. Okkal teszem fel a kérdést: miért tart ennyire az ember a saját jövőjétől? A válasz egyszerű: mert nem tudja, mi vár rá. A jövőt sűrű homály fedi, és véleményem szerint ez az, ami eset-

leges aggodalomra adhat okot.” (Menyhárt Luca: *Egy szebb jövő reményében*)

„Vagy menetelünk előre a vesztünkbe, mert nem állunk ki magunkért a hőzöngő, buta, erőszakos, gátlástalan és erkölcsileg nulla népvezetőkkel szemben, és ez esetben a jövőnk igen rövidre sikeredik majd, és ez a jövő sem hoz a többség részére boldogságot, csak inkább szenvedést és mindennapos küzdelmet a túlélésért...

Vagy a sarkunkra állunk, és ha nem is az eszünkre – a homo sapiens-i bölcsességünk jelenlegi fejletlensége miatt –, de a szívünkre és az érzéseinkre hallgatva változtatunk a múltból táplálkozó rossz hozzáállásunkon: szakítunk a közömbösséggel, felhagyunk a siránkozással, befejezzük az önző, irigy és kicsinyes viselkedést, és egymást bátorítva és húzva, nagy léptekkel haladunk az új, izgalmas és mindenki számára boldogságot tartogató jövő felé. A múlt mutatja számunkra az irányt, hogy: merre ne és merre igen. Szerintem nem is olyan lehetetlen és hihetetlen, amiket leírtam. Hajrá mindenki! Miért nem kezdjük el máris?!” (Shaltout Sára: *A tegnap holnapja*)

VÁLOGATÁS A DIÁKOK ÍRÁSAIBÓL

TÓTH MÁRKÓ: Az én jövőm

Egy elmélet szerint azonban a jövőnek számtalan verziója létezik, és minden variációnak megvannak a maga sajátos feltételei. Minden apró mozzanatnak tökéletesen kell megtörténnie, hogy érvényesülhessen a jövő egyik változata. Mint mondtam, többféle jövő lehetséges, de amíg az egyik nem érvényesül, bármelyik bekövetkezhet. A megfelelő feltételeket előidézhetik véletlenek, és tudatos döntések egyaránt. Egy nap körülbelül 86400 másodpercből áll. Minden másodperc számtalan opciót, lehetőséget és döntést tartalmaz. Azonban mindig csak egy érvényesülhet. Minden másodpercnél megvan a lehetősége, hogy létrehozzon egy jövőt, és kiiktassa az összes többi.

Az oktatást már robotok fogják végezni, az „agyukba” táplált adatok és tanterv segítségével. Ez lehetővé teszi, hogy a diákoknak egyetlen tanár megtanítsa az összes tantárgy összes tananyagát, és számon is kérje azt. Ez az oktatási módszer világszerte elfogadott lesz, és az iskola elvégzéséért kapott oklevelet bármilyen munkáltató örömmel elfogadja majd. A robotok képesek lesznek értesíteni a gondviselőket a gyerekek érdemjegyeiről, és egy esetleges listát is képes lesz kinyomtatni a gyermek tanulásának fejlesztését segítő tanácsokról.

LENGYEL PATRÍCIA: Fejlődési modellek a XXI. században – avagy milyen lesz a világ évtizedek múlva

E műben Magyarország helyzetéről lesz szó, arról, hogy ebben a jövőbeli, elképzelt világban mennyivel könnyebb már a családok élete. Az emberek több jövedelemmel rendelkeznek, mint a 2013-as években, szinte minden ember számára elérhetővé válik egy autó, egy tisztességes állás, egy tisztességes élet. E rövid írás szerzője is szeretné kivenni a részét a maga módján Magyarország megváltoztatásából.

2033-at írunk. **20 évvel ezelőtt** sok fiatal elküldte az ötleteit egy alapítványnak, amelyek felhasználásával nem sokkal utána megalakult a Fejlődés Kft. A cég tudósokat, matematikusokat, geológusokat, kémikusokat, építészeket, bölcsészeket, jogászokat és még sok más szakértőt mozgatott a fejlődés, haladás érdekében. Az állam teljes mértékű támogatásával az emberek folyamatos kísérletezések és kutatások után megvalósították a diákok ötleteit, az elképzelt jövőt.

Véleményem szerint az általános fejlődéshez több lépcsőn keresztül vezet az út. Elsőként az embereknek el kell fogadniuk a saját helyzetüket, szembeesülniük kell a hibáikkal és a gyengeségeikkel, és aztán megoldásokat keresni. A válság és a nyomor a 2010-es években minden 5. ember életében jelen volt, mint egy sötét és néma lovag, a félelem további adósságba vitte volna az országot, ha nem alakul meg a Fejlődés Kft. „A kilátástalanságnak véget kellett vetni, Magyarországot egy szép, élhető, és fejlődőképes nemzetté kellett változtatni, ahol az emberek maguk is tenni akarnak a saját életükért.” – állapította meg a Fejlődés Kft megalakulásuk napján.[...] E tudósokból, fiatalokból álló szervezet az állam támogatásával és az emberek javaslataival 50 év alatt egy olyan helyet teremtett, amelyet büszkén vallanak a magyarok sajátjuknak, mondván: **Ez az én Hazám.**

NGUYEN HONG PHUC: Fegyverek a jövőhöz

Egy országon belül mindig is nagy probléma volt a megkülönböztetés (vallási, etnikai stb.).

Márpedig, ez egyike azon elemeknek, amelyek leginkább szétfeszítik egy ország összetartását. Beszélhetünk bármiféle diszkriminációról, a vége úgymint gyűlölet lesz. Ezt pedig meg kell állítani. Manapság rengeteg ország, remek dolgokkal állítja meg vagy próbálja fékezni ezt. Legyünk aktuálisak: Magyarország előnyös helyzetben van ilyen szempontból. Az iskolákban tapintatosan, elgondolkodtatóan oktatnak erről. Különböző megemlékezések alkalmával nagyon sokat tudhatunk meg a fasizmus, rasszizmus különböző formáiról, és ez nem veszt el! Persze ez nem azt jelenti, hogy a diszkrimináció teljesen eltűnt, vagy el fog tűnni, hisz az lehetetlen, cél inkább legyen az, hogy minél inkább meg lehessen fékezni, és ha ez olyan tempóban megy, mint most, akkor nem lesz okunk aggodalomra. (Én személy szerint vietnámi születésű vagyok és még soha nem találkoztam bármiféle rasszizmussal.)

VÖRÖS KRISTÓF: Jövő Jövő. 7000

50 éven belül [...] minden ember, aki csak óhajtja, az kap kizárólag, csak magához egy ilyen mesterséges levitáló elmét, amely nem csupán kommunikál az adott emberrel, hanem az agyi impulzusait felerősíti, melyek által annyira felerősödik a gondolkodása, hogy egy több évtizeddel ezelőtt megtörtént eseményre egy pillanat alatt kristálytisztán, minden kis apró részletére vissza tud emlékezni. Sőt, e piko-lények a saját energiájukat felhasználva nemcsak regenerálják az illető sejtjeit, így örök és természetes fiatalságban tartva őt, hanem a káros anyagokat a szervezetéből egyszerűen átalakítják pozitívan ható természetes energiává. Az embereknek nem lesz szükségük külső energiaforrásra, mivel ezek a kis komplexumok folyamatosan ellátják őket kellő erővel. Nem kell majd félni sem mentális, sem fizikai betegségektől, melybe beletartozik a stressz, rokkantság, fáradtság, autizmus, negatív hajlamok, AIDS, öregség... stb.

Ezeknek a technológiáknak a segítségével 50 év múlva egy ember csak gondol egyet és abban a pillanatban máris egy másik galaxisban terem, és bármilyen lényel a gondolatai révén kommunikál majd. Elég lesz gondolni csak egy rózsára mondjuk, ha azt szeretne az illető és a benne lévő mesterséges elme olyan rezgéseket gerjeszt az ott lévő térben, hogy az ott lévő molekulák (amiket ha kell, létre is hoz) olyan összetételi változásokon mennek keresztül, melyek által egy rózsza részecskéivé változnak, s a rózsza megterem. Ez szintizsita tudomány...

SZEMENYEI GERGELY: Robotok

A robotika fejlődése is egyfajta új ipari forradalomként fog megjelenni, mert gondoljunk bele, az első nagy ipari forradalmat is a gépek megjelenése okozta. Akkor a gőzgép okozott világujdonságot. Eleinte semmilyen szabály nem korlátozta azt, hogy lehet velük dolgozni, azt, hogy milyen biztonsági lépéseket kell betartani a munkások érdekében, még az sem volt korlátozva, hogy hány órát dolgozhatnak, vagy hogy gyerek vagy nő nem végezhet nehéz fizikai munkát. Gondoljunk bele, hogy akkor az angol társadalom majdnem széthullott, de a parlament gyors reagálása megmentette a népet a széthullástól olyan törvényekkel, melyek a jogait védték a gépekkel szemben. Sajnos úgy vélem, hogy ehhez hasonló lesz a robotok gyors berobbanása a társadalomba, mert elképzelésem szerint ez a folyamat sokkal gyorsabban fog megjelenni, mivel az internet segítségével minden újdonságról pillanatok alatt tudomást szerzünk. Viszont, ha a törvényhozás fel tudja venni a változásokkal, akkor megakadályozhatják a társadalmi összeomlást, mint ahogy az ezernyelcszázad évek közepén az angol törvényhozás is megakadályozta. Viszont, ha túllendülünk ezeken a problémákon, akkor egy jobb és biztonságosabb világ vár ránk, aminek szerves részét képezik a robotok.

OCSKÓ MÁRK: A jövő alakulása 15, 30 és 50 év távlatában

A mai nemzetállamok meg fognak szűnni ekkorra. A Földön már mindössze nyolc állam lesz 2030-ra. Ez a nyolc állam a következő lesz: az Európai Unió, magában foglalva az összes európai országot, kivéve Oroszországot, a Balti-államokat és Ukrajnát; Oroszország a Balti-államokkal és Ukrajnával egyesülve; az Afrikai Unió az afrikai országokkal, az Amerikai Egyesült Államok egész Észak-Amerikát magában foglalva; a Dél-Amerikai Unió Dél-Amerikával; Ausztrália és Óceánia a teljes térséggel; a Közel-Keleti Unió a Közel-Kelet országaival az Arab-félszigettől Kis-Ázsián át Indiáig; valamint a Távol-Keleti Unió a Távol-Kelet országaival. Ezen államok működése hasonló lesz a mai Amerikai Egyesült Államok működéséhez.

SHALTOUT SÁRA: A tegnap holnapja

Tehát társadalmi tekintetben én az elkövetkező 30 év utáni időszakra azt prognosztizálom, hogy szigorodik mindenhol a szabályok/törvények/rendeletek betartatása, és ez a „rendrakás” jelentős eredményt fog hozni a gazdasági helyzetben, amire építve aztán az újabb generációk egységes erkölcsi oktatásában, nevelésében nagy változást lehet majd előidézni. Ez a gazdasági jólét egy nagyon színvonalas oktató- és nevelőmunka alapjait teremtheti meg, ahol a hangsúly nem a lexikális tudás megszerztetésére, hanem a mindenkiben ott szunnyadó intelligencia felszínre emelésére és növelésére fókuszál, párhuzamosan az erkölcsi értékek megismertetésével. Ehhez az oktatásban az emberi agy teljes kapacitásának működésre „kényszerítése” lesz a jellemző.

Ekkorra megéri az emberiség arra, hogy okosan, tudatosan, egymással nagyvonalúan bántva, a közös jó jövőt építve és szeretetben éljenek és tevékenykedjenek. És természetesen már 30 év múlva sem kell semmiféle háborúra számítani; ez mint „megoldás” bármiféle problémára, megszűnik – igaz kezdetben csak óvatosságból és félelemből, de aztán az évek múlásával egyre inkább a józan ész és szeretet jegyében.

FIALKINA DARYNA: A jövő titkai

Az oktatás házi és online. A papírra már nincs szükség, mert az Internet eljutott a világ minden részére. Az emberek már sokkal többet kommunikálnak.

A tanulás Internet segítségével folyt. Már nem volt szükség a gondolkodásra. [...] Az iskolákban is az informatika volt a leggyakoribb tanóra. [...] Papírkönyveket már nem gyártottak és az olvasás sem volt divatos. A fiatalság butult és a régi jó idők már csak idős emberek emlékeiben maradtak meg.

Sajnos az oktatás nagyon drága, de iskolába jár mindenki és van lehetőség ingyen tanulni, de ehhez zseninek kell lenni valamilyen tudomány terén.

ARANY GERGŐ: 2063: Egy új világ létrejötte

2063. január elsején tűzijátékok durranásai és harangok kondulásai zavarták meg az éjszaka csendjét. Eljött az újév ünnepe. Az egész világ egy emberként ünnepelt, ünnepelte a jövőt, az új esztendőt, amely egyes emberek reményei szerint olyan lesz, mint az elmúlt évek: változásokban, fejlődésben gazdag, és a technika, az életszínvonal még gyorsabban, még magasabbra küzdi fel magát, mint korábban. Az emberek egy másik csoportja, szerte a világon, éppen ellenkezőleg: reméli, hogy vége a folytonos fejlődésnek, iparosodásnak, és ha nem is, legalább lelassulhatna és az emberiség végre rájöhetne, hogy a szép világ, a kényelmes életünk valójában csak egy vékony burok, ami elválasztja az emberek álomszerű életét a kegyetlen valóságtól. Hogy végre rádöbben a társadalom, hogy a jóból is megárt a sok, és az ilyen mértékű iparosodás mekkora katasztrófákhoz vezethet.

SZMOLÁR PETRONELLA: Elmerengve a jövőn...

Irigykedve hallgatom az idősebbeket, irigykedve olvasok cikkeket arról, milyen is volt a '70-es, '80-as, '90-es években gyerekek lenni. Mikor még a fiatalok nem voltak a számítógépek és egyéb elektronikai kütyük foglyai. Mikor iskola után hazaérték, nem az volt az első dolguk, hogy egyből posztolták a közösségi oldalakon, hogy épp mit csináltak aznap, bár ha jobban belegondolunk ez nem is volt lehetséges. Hisz akkor még luxusnak számítottak a számítógépek, akárcsak a telefonok, így személyes kommunikáció volt mindenkiel. Ha beszélni akartak, átmentek egymáshoz vagy kimentek sétálni. Ha tehették, a legtöbb idejüket a szabadban töltötték, társaságban.

Annak idején a srácok még tudták, hogy kell udvarolni, moziba hívták a lányokat, nem pedig arra vártak, hogy a lányok kezdeményezzenek. A régi férfiak igazi, vérbeli férfiak voltak. Olyanok, akiknek a pusztá látványától biztonságban érezték magukat a nők. Mostanság nem igazán látni ilyen férfiakat. A legtöbbjük jöllehet egy katonai kiképzést nem bírna elvégezni.

A '80-as években nem az volt a menő, aki a legújabb telefonokkal, legdivatosabb ruhákkal mutatkozik. Nem volt ennyire szembetűnő, hogy ki gazdag és ki nem. A társadalmi normák, szokások az emberekkel együtt változnak, és nem feltétlenül jó irányba. Bár nem éltem sajnos a régebbi időkben, de azt kell mondjam, azok az idők sokkal jobbak voltak a mai élethez képest. Akkoriban még mindenkinek volt munkahelye, nem a segélyre vártak az emberek, sőt kötelező volt dolgozni. Egyszerűen minden tekintetben jobb volt az élet, mint most.

POROS ANNA: Euró Napló

Az idei év költségvetésében szerepel ezer általános iskola öregek otthonává való alakítása. Ez a magyar-osztrák régióban hetvenhárom iskolát érintene. A valós igényt azonban valószínűleg még ez sem fogja fedezni. Nagy nehézséget jelentenek a teljesen egyedül maradt idős emberek, akik már nem tudnak önmagukról gondoskodni. A múlt századi társadalmakban a család vagy a szomszédok tudtak és akartak segíteni, mára azonban hihetetlenül megnőtt a magára hagyott, önellátásra képtelen idősök száma. Az átlagéletkor egy ilyen intézményben nyolcvan év, de egyre csökken. A nyugdíjasok igyekeznek minél hamarabb helyet találni és beköltözni. Amíg tudnak, maguk próbálnak önállóan intézkedni, hogy ez később ne jelentsen gondot a családnak. A régi közösségi épületeket hasznosító projekt már tíz éve tart. Nemcsak iskolákat, hanem kolostorokat, plébániákat, közepes méretű bevásárlóközpontokat is alkalmassá tesznek a beköltözésre.

TÓTH SZABOLCS: A világ 50 év múlva

Otthonunk nincs biztonságban addig, amíg hiányzik az az eszköz, ami megvédi azt minden veszélytől: egy mesterséges intelligencia alapú biztonsági rendszer, az A. I. Sentinel. A nap minden percében figyeli a házat kívül-belül, és ha veszélyt észlel, azonnal riasztja a legközelebbi rendőrséget, tűz esetén a tűzoltókat, mentőket. Híváskor mindössze a lakás címét, a veszély forrását és annak fajtáját adja meg, valamint a szükséges ellenintézkedés mértékét.

Az A. I. Sentinel nemcsak a házunk épségét figyeli, hanem a miénket is. Ha valaki betegség jeleit mutatja, azonnal szól, hogy menjünk orvoshoz. Ő majd felírja nekünk a szükséges gyógyszereket, amit elküld a Sentinel-hez, hogy kiváltsa azokat.

Van még egy jó oldala ennek a riasztórendszernek: figyelemmel kíséri, mi-ből mennyi és hol található. Ha például, elfogy a tej, a rendszer szól a bolthoz, hogy hány litert hozzanak. Kiszállítják nekünk a „kívánt” árut, és nekünk csak annyi a dolgunk, hogy kifizessük. Viszont ha házon kívül vagyunk, az sem okoz problémát: a kért összeget egy, csak általunk és a rendszer által használt jelszóval védett széfbe zárhatjuk, és amint odaért a futár, a Sentinel már át is veszi a csomagot és kifizeti.

MENYHÁRT LUCA: Egy szebb jövő reményében

Kedves Jövőlakó!

Érdekes lehet megélni azt a kort, amiben most te élsz. Meglátásom szerint, te egy technikailag fejlett, modern világban létezel, tele érdekes, és hasznos találmánnyal, csak sajnos erre rámeleg a személyes szabadságod, és sokszor bizony az önálló döntéseiddel is ütközik ez az új rendszer, ez az új felállás.

A céloom e levél írásával nem más, mint hogy tanácsokkal szolgáljak neked az étleteddel, és a jövőd alakításával kapcsolatban. Meggyűlhet a bajod a törvény-nyel. Nem a bűnözés miatt – az a te világodban már nem létezik –, sokkal inkább az alig rizsszemnyi chip miatt a bőröd alatt. Frusztráló lehet a gondolat: nyomom követik minden lépésed a tudtod nélkül. Bár könnyen lehet, hogy számodra ez már oly köznapivá vált, mint mondjuk viszontlátni a képed a tükörben...

Sajnálom, ha téged hidegen hagy ez az egész – a megszokás megfertőzi az éberséget –, viszont engem elborzaszt egy ilyen kegyetlen világ rémképe, mint a tiéd. Egy világé, ahol az egyén jogain keresztülgázol a hatalom, megsemmisítve a „szabad” jelzőt az emberre vonatkoztatva.

Viszont meg kell, hogy mondjam, el se kezdtem volna ezt a levelet, ha nem látnék reményt a változásra. Bizakodásom azonban nem a civilizáció fejlődésére, sokkal inkább az egyén talpra állására irányul.

KISS KAMILLA: Ha így folytatjuk...

Néha, amikor a mező szélén lovagolok, elgondolkozom, hogy vajon mi lesz itt néhány évtized múlva? Előbb talán egybefüggő szántóföldek, amit műtrágyáznak, permeteznek és biodízelhez repcét természetnek rajta. Idővel a szántóföldek mellé feldolgozó üzemek és műutak épülnek, majd erre is beindul a gépjárműforgalom, ami az előbbiekkal együtt szennyezi a környezetet, és világunk működtetését (sok minden mással együtt) a fenntarthatatlanság útján terelik.

A korábban leírtak miatt lehet, hogy ezen most meglepődik a kedves olvasó, de én – mindamelllett, hogy látom rossz irányba vezető oldalát – szeretem ezt a világot. Örömmel tölt el, ha vigyázhatok rá.

BOZSIK VIOLA

„Az innováció alapja a jó iskola”

Néhány szó az ünnepélyes díjátadóról

A középiskolás ösztöndíjakat ugyanott és ugyanazon közönség előtt adták át a fiataloknak, a Parlament felsőházi üléstermében, mint ahol a 25. alkalommal a „felnőtt” Gábor Dénes-díjakat. (Noha éreztem némi bizonytalanságot a legfiatalabbak jutalmazásakor. Meglehet ugyan, hogy csak azért, mert én miattuk jöttem.)

A Novofer Alapítvány által alapított kitüntetés a kiemelkedő tudományos-szellemi tevékenységet ismeri el. Dr. Gyulai József kuratóriumi elnök elmondta: az innováció alapja a jó iskola, az óvodától kezdve egészen az egyetemig, s így fontos lenne, hogy az oktatás presztízse nőjön, külföldön tanuló egyetemistáink pedig fecskék és golyák legyenek, azaz hozzák haza a kint megszerzett tudást. Ahogyan az egyik díjazott, Dr. Dinnyés András ki is fejtette erre rímelő gondolatait saját példáján keresztül: ő az itthoni iskolarendszer, a „magyar iskola terméke”, aki vallja, nemcsak kifelé, hazafelé is vezet út.

Érdekes kavalkád volt: különböző generációk képviseltették magukat, hazánkból és határainkon túlról, orvosi, műszaki és természettudományos területeken kiemelkedőt alkotó professzorok, egyetemisták, a jövőn elgondolkodni hajlandó középiskolások, a tudományos

és a politikai közélet szereplői, mindez a múlt századi építészet újabb kori festményeit takaró vászonra vetített modern PowerPoint bemutató előtt. A díjátadó jól szervezett és szép ünnepség volt, mégis, akaratlanul is eltöpreng az ember: milyen a viszony a magyarországi és a külföldi magyar tudósok között? Vajon komolyan veszi az új generációt a régi? Jól felméri egy középiskolás annak súlyát, hogy egész nemzedéke nevében beszélhet a jövőről a parlament dísztermében? (A fiatalok közül a díjat megköszönő fiatalembernek egyetlen közösségvállaló mondata sem volt, magáról beszélt. Meglehet, nem a saját hibájából.)

S miközben a százéves épület falai közt az épülő jövőről, innovációról és új generációról folyt az ünnepélyes eszmecsere, az Országház ablakán kitekintve láttam, a nemzet főterét építő munkások, talán a közelgő ünnepek hangulatában, talán a hidegben végzett fizikai munka kellemtelenségeit feledtetve játszottak, tégladarabokkal versenyt dobálva igyekeztek elsüllyeszteni a Dunában egy sodródó, hullámról-hullámra bukdácsoló kartoncsónakot.

MONORI MUZSIKUSOK

BEVEZETÉS

2012 elején merült fel, hogy Magyarországon is meg kellene valósítani azt a különleges zenekari programot, az *El Sistema*-t, amelyet *José Antonio Abreu* zenész és közgazdász találta ki és kezdett el Venezuelában 1975-ben.¹ A Párbeszéd Házában gyűlt össze egy lelkes csapat, többek között *Kupper András* parlamenti képviselő, *Hofber József* jezsuita szerzetes és *Bátki Márton*, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat monori modellprogramjának vezetője. Céljuk három szóban: a zenekar mint szociális eszköz. A Szimfónia Program hátrányos helyzetű gyermekekhez szeretné elvinni a zene örömét, illetve a zene és a zenekar hihetetlen nevelő és fejlesztő hatását.

A nagyobb program előzetes próbájaként kezdődött el a Máltai Szeretetszolgálat monori telepprogramjában egy hathetes intenzív nyári tábor *Szádeczky-Kardoss Géza* segítségével, ahol hátrányos helyzetű cigány gyerekek kóstolhattak bele a zenélés örömeibe.

Az első napokról szóló blogbejegyzést tőle idézzük:

Ebéd után néhány érdeklődő gyerkőc már türelmetlenkedik az ajtó előtt.

„Na, gyerünk fiúk, lányok, kivonulunk a kereszteszódéshez!” Itt Marcival rázendítünk az *Ungarescáta*, körénk gyűlik a telep apraja és nagyja. „Gyerekek, akit érdekel a hegedű, jöjjön utánunk!” (Tisztára úgy érzem magam, mint a patkányfogó a német népmesében.) A hangár előtt aztán megpróbálom megtáncoltatni őket, de ez a kísérlet kudarcot vallott: magamra maradtam a jobbra-balra lépegetéssel. Sebaj, ami nem megy, nem kell erőltetni.

Benn aztán bemutatkozik a hegedű, és hamarosan már azt is tudjuk, hogy a húrjait Gé-zának, D-aninak, Á-ginak, illetve É-vinek hívják! „Na és hallás után meg tudjuk-e különböztetni a G-t az E-től, és a D-t az A-tól?” „Mindjárt lesz a hangárnak G, D, A és E sarka, oda szaladunk, amelyik húrt hallod!” Persze, aztán bemutatkozom én is, és elmesélem, hogy mi a tervünk velük a nyáron. Megbeszéljük, hogy mi az a zenekar (amikor sok hangszer együtt játszik), és hogy mi is csinálhatunk zenekart! Meg azt is megbeszéljük, hogy hangszeren tanulni nem megy egyik napról a másikra, és ha komolyan meg akarnak tanulni, akkor jönni kell ám minden nap, illetve, hogy a hegedű érzékeny hangszer, és meg kell tanulni néhány dolgot, mielőtt kezükbe vehetik. Mondanom sem kell, ez volt a legnehezebb: szívük szerint mindjárt kivették volna a kezemből: „Hadd húzzam meg!” „Hadd húzzam meg!” Mint vámpírok az áldozatra, vetették volna rá magukat egy hegedűre tizenötön! Muszáj volt leszerelni őket: „Ha jöttök minden nap, jövő héten lehet!”

Vége felé aztán volt mozi is: youtube-ról megnéztük, milyen egy igazi nagy zenekar, és hogy még milyen hangszeresek vannak benne (stílusosan egy Simon Bolívar zenekari videót mutattam Gustav Dudamellel: <http://www.youtube.com/watch?v=3vwZAKfLKK8>).

Másnap aztán lesz cselló is. Minden óra végén legyen valami holnapra, amiért érdemes újra jönni. A kijáratnál aztán sorban állva mindenki pengethetett egy E, A, D vagy G-húrt, rendelés szerint.

Ezen az első napon kb. 14-16 gyerkőc volt jelen, főleg kisiskolás korúak, de a napok folyamán olykor megjelentek öt évesek, a háttérben pedig néhány tizenéves érdeklődő is. A nagy korkülönbség miatt nyilván nehéz figyelmüket egyfelé terelni, így a csoport koncentrációja egy dologgal nem köthető le néhány percnél tovább. Ennek megfelelően igyekeztem a következő napokra olyan órákkal készülni, hogy 5-10 percenként váltsunk hangszerbemutató, éneklés, ritmus-visszatapsolás, sarokba szaladgálás, „szellemhegedülés” (hangszer és vonótartás hangszer nélkül), illetve videózás között.

Erről a hathetes nyári táborról szól *Antal-Lundström Ilona*, az egyik résztvevő, a programba bekapcsolódó kutató-tanár beszámolója.

ANTAL-LUNDSTRÖM ILONA

Napló egy rendhagyó zenei tábor életéről²

AUGUSZTUS 1.

Augusztus elsején indultam el először meglátogatni a monori nyári zenei tábort. A munka július elején kezdődött, a három hegedűs akkor kezdte becsalogatni a gyerekeket a Hangárba, a Szeretetszolgálat

által épített és fenntartott közösségi házba, így mostanra elég sok tapasztalat gyűlt össze. Én ma csak a hangulat és folyamat megfigyelése céljából jöttem, mert tervezett munkánkban ilyen közegben kell dolgozni majd sokkal több gyermekkel, ezért úgy gondolom, jó megismerni a jövőben ránk váró feltételeket.

² A nyári „tábor” helyszíne Monor, ahol évek óta működik a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Tabán Integrációs Modellprogramja. A zenei program fő résztvevői: Szádeczky-Kardoss Géza (főszervező, csellótanár), Bátki Márton (monori programvezető), Bátki László, Salamon Bea, Takács Hajnalka (hegedűtanárok). További információk a következő címen találhatóak: <http://elsistema-hu.blogspot.hu/>; <https://www.facebook.com/szimfoniaiprogram>, <http://www.hzo.hu/cikk/szimfoniaiprogram>, <http://www.symphonia.hu>. A tábor egyes jelenetei interneten is nyomon követhetők, a nyári toborzástól a karácsonyi koncertekig: http://www.youtube.com/results?search_query=monori+toborz%C3%B3&sm=12 <http://www.youtube.com/watch?v=tlqyT0JKQ9w> A napló bevezetőjét Bátki Márton írta.

¹ http://en.wikipedia.org/wiki/El_Sistema

A telepen sok gyerek az utcákon, a felnőttek itt-ott csoportban állva beszélgettek. A mellékút nem volt betonozott, és elég sok szemét szóródott szét. Itt voltunk a Tabánban. A Hangár egy nagy telken álló, nekem katonai jellegűnek tűnő, félhenger alakú épület, ablakok nélkül, elől és oldalt egy-egy bejárattal, bádogtetős burkolattal, alapozás nélküli padlózattal. Az ajtó még zárva volt, néhány kíváncsi felnőtt és a szomszéd telkekről a megérkező csapatot. Amint kiszálltunk az autókból, a gyerekek felismerték az útitásaimat, elkezdtek futni feljűk, a kicsik átölelték karjukkal a térdüket, a nagyobbak csak bólintással, mosolyogva üdvözölték őket. Kis időt vett igénybe, amíg bejutottunk a Hangárba. A gyerekek türelmetlenül gyülekeztek kint az udvaron, egyre hangosabban kopogtattak az ajtón, hogy jöhetnek-e már? Amint bejöhetek, azonnal a kirakott hangszerrekhez mentek, izgatottan nézegették, néhányan már kézbe is fogták és kritikusan válogattak közöttük. Laci szerint már tudták, melyiknek milyen hangja van, és szerint válogattak közülük.³

Tíz óra körül a gyereksereg már együtt volt. Ismerkedtek az újonnan érkezőkkel, beszélgettek a tanárokkal, kérdéseket tettek fel személyes dolgokról, családról is. Amikor kiderült, hogy ezúttal nemcsak hegedű- és csellótanárok jöttek, azonnal záporoztak a kérések, hogy tanítsuk meg őket gitározni, zongorázni, énekelni.

A gyerekek kora vegyes volt, hattól tizenévesig érkeztek. A kollégák kérték a nagyobbakat, hogy a nekik kijelölt későbbi időpontban jöjjenek vissza. A kicsik a kiválasztott és kézbe fogott hangszerrel elkezdtek játszani az előző napokban

gyakoroltakat. A kollégák egyenként foglalkoztak a tizenhárom gyermekkel, majd a csellósok átmentek a szomszéd szobába a hangszerikkel, a hegedűsök maradtak, és tanári segítséggel gyakoroltak tovább. Egy tanárra két-három gyerek jutott, akik figyelték a társuknak adott tanácsokat is, igyekeztek javítani a játékuikon. Természetes, családias hangulat uralkodott. Bár kívülről kicsit kaotikusnak tűnt ez az intenzív munka, de a hangszer hangját lehetett követni a kis csoportokon belül.

A bemelegítő szakasz után, felszólításra, tizenegy órakor a jelenlévők újra egybegyűltek közös muzsikálásra. Félkörbe állva helyezkedtek el, középen egy tanár irányításával a dalok szövegének ritmusát játszották D vagy A húron, a vonókezelésre figyelve. A többi tanár oda-odalépett egy-egy gyerekhez, ha segítségre volt szüksége. Aztán egy tanári hangszeren megszólalt a dallam is.

A dalok indítása egységesen, ritmikus játékkal már egészen jól ment a gyerekeknek. Marika,⁴ Bea és Hajnalka irányította a kicsiket, Laci a háttérben dolgozott a nagyobbakkal, a dallamot próbálta velük. Közben újabb és újabb gyerekek érkeztek.

A dalok részben ismertek voltak a gyerekeknek, a *Hull a pelyhes fehér hó*, a *Süss fel nap* (ennél a dalnál a visszahangszerű játékot is gyakorolták, nagyon finoman, halkán húzva a vonót). Az *Egy boszorka van...* kezdetű dal nem jelentett nagyobb problémát, a *Hej Dumáról...* ritmusával kicsit többet kellett dolgozni.

Fél tizenkettő körül kezdtek fáradni, névsor-ellenőrzés után haza is mehettek, de néhányan tovább maradtak gyakorolni.

Délután egy órára jöttek megint a kicsik, a nagyobbak is folyamatosan gyülekeztek.

Közben újra és újra figyelni kellett a kíváncsiskodókra, a beszivárgókra. Kettő körül ismét tizenöt gyerek volt a Hangárban, kicsik és nagyok vegyesen. Folytatódott a délelőtti munka. A nagyok már tudatosan gyakorolnak, van, aki már kottából játszik, folytatni akarja a korábban megkezdett Bach-dallamot. Aztán jött a nagy muzsikálás, húsz zenélő fiatallal, szülők is hallgatják őket. Többen mesélik, hogy itt annak idején sok zenész cigány család volt, akiknek az unokái vannak most itt, nevükön is nevezték a családokat. Sajnos ma már senki nem zenél közülük.

Két fiatal keltette fel a figyelmemet, a reggel óta gyakorló lány, aki egy *Parasztkantáta*-részletet játszott kottából, és egy fiú, mindketten 17 évesek. Mint kiderült, élettársak. A fiú eddig csak érdeklődő volt. Figyelte, ahogy a párja játszott. Laci hangszer adott a kezébe, és biztatta, próbálja meg. Ennek folytatása is lett, nem is akármilyen! Az utolsó héten már ő segítette a társát.

Hazafelé értékeltük a napot. A közös zenélés már felvillantotta egy lehetséges bemutatkozás reményét is a tábor végére. Én azt ígértem, megpróbálom bevonni a Biztos Kezdet Gyerekházból a legkisebbeket is. Így ének is lenne. Marci és Géza ugyanis szeretné, ha énekelnének is a gyerekek a „koncerten”.

AUGUSZTUS 21., SZERDA

A napi program nyugodtan indul, a Hangárban két hölgy vár bennünket, akik fényképeznek, dokumentálják a történeteket.

Átmegyünk hárman a Gyerekházba, hogy az esetleges együttműködés lehetőségét, feltételeit megbeszéljük a gyerekházi munkatárssal, Szarka Gáborral. Pozitívan fogadják a tervet, hogy nyelvi-zenei kommunikációs gyakorlatokat vezessünk a házban, de itt csak 0-6 éves korú, szülővel érkező gyerekeket fogadnak a délelőtti órákban. Van egy kialakult napirend, reggelizés és beszélgetés a szülőkkel, a gyerekeknek játék felügyelettel, ebbe belefér, hogy 10 órától fejlesztő játékokat vezessünk be. Úgy gondoltam, hogy ha a legkisebbek ott vannak az elején, az nem gond, később, ha elfáradnak, kimehetnek a mamákkal vagy egy nevelőtanárral, a nagyobbakkal akkor tudom az iskola-előkészítést segítő munkát elvégezni: hallás-, figyelem-, emlékezetfejlesztő és mozgásos feladatok vannak a programunkban⁵ ilyen célra, a dalok éneklésén túl. Megbeszéltük, hogy másnap kipróbálom a csoportot, tartok egy „felmérő” foglalkozást a koncert lehetőségeinek előkészítésére.

A Hangárban tizenegy órától nagy közös muzsikálást tartottunk, a napi munkában részt vevő kollégákkal és gyerekekkel. Énekelünk, átvettük a dalokat, a hangszeresek húzták a vonót, akiknek nem volt erre lehetősége, az énekelte vagy ritmushangszert kapott, még a vendégek is, nagyon jó hangulat alakult ki a délelőtti végére.

A délutáni programban a 8–10 éves fiúk hangszeres órája után is énekeltek a tervezett dalokat, voltak lelkesek, jó hangúak is. Az egyik fiú rappelt egy jó szöveggel, biztattam, hogy írjon valamit a táborról is. Magyarázkodott, pótvizsgázni kell németből, és a felkészülés miatt nem tud jelen lenni a következő

³ Antal-Lundström Ilonának saját, szociális indítékú, tehát a Szimfónia Programmal rokon zenei programja van, Látható hangok címmel. A programhoz készült már oktatócsomag, s van akkreditált továbbképzés. A programról részletek a www.lathatohangok.hu honlapon található. (A szerk.)

⁴ Szakszon Mária hegedűtanár

⁵ A Látható hangok program az esélyegyenlőség elérésének fontos részeként a 3-6 éves korú gyermekek kommunikációs fejlesztéséhez ad pedagógiai segítséget az írás-olvasás alapjainak játékos kialakításával, a hangok vizuális megjelenítésével, még iskola előtt. A gyerekek a hang jellel alakításának folyamatát gyakorolják, tapasztalják meg, ahogyan a hangok tulajdonságai „láthatóvá” válnak. A program hatékonyságát több kutatás is bizonyította, alkalmazása fokozza a beszédhallási, olvasási, gondolkodási képességek szintjét és a harmonikus szociális viselkedés kialakulását a gyermekek közösségében.

alkalmakon. A 17 éves párnak egyre jobban ment a Parasztkantáta. A csellista fiúk szorgalmasan készültek a műsorral.

AUGUSZTUS 22., CSÜTÖRTÖK

A Gyerekházban voltam, hogy a tervezett foglalkozást megtartsam. Nagyon érdekes volt a helyzet, mert a kicsik és a nagyok vegyesen voltak jelen. A házsabályzat szerint a szülőknek is jelen kell lenni, hogy megismerjék a gyerekekkel folytatott fejlesztés menetét. Örültem ennek, jó, ha a mamák érdeklődnek az iránt, ami a házban történik.

Kezdetben 10 gyermek volt a teremben, a gyerekházi munkatársak és néhány anyuka. Elkezdtem a dalok éneklését egy kis bevezető után, és a gyerekek bekapcsolódtak. Azután meghallgattuk a dalt a CD-ről, és hallás után gyakorolták. A szöveget lassan és tagoltan mondtam, amit külön gyakoroltunk, hiszen sok volt a három év körüli kicsi. A hegedűs dalt szerették, mert említettem nekik, hogy a szomszédban most hegedűlnek, és többüknek a nagy testvére is ott volt, sőt a nagyobb lányok, a 6 évesek már kipróbálták a hangszert egy-két alkalommal. Nagyon szerették az éneklést, és a szövegeket is egyre biztosabban énekeltek velünk. Fokozatosan az anyukák is bekapcsolódtak, a bátrabb gyerekek egy idő után egyedül is énekeltek: *Az én nevem a hegedűs...* és a trombitásnak is sikere volt. Néhány fiú is érkezett közben, ők ezt különösen élvezték. Volt egy kislány, aki a *Kedves kicsi Liza* dalra táncolt a párjával, és boldogan mosolygott, hogy ő is részt vehet a játékban. Egy kis négyéves kislány már egyedül is énekel, nagy sikere volt, de a többiek

is ügyesek, magabiztosak, bátrak voltak. Végezetül az álmos medvéről énekeltünk, ennek különösen nagy hatása volt. A legkisebbek közül néhány már fáradni kezdett, a segítők kimentek velük, mi még meghallgattuk a gyerekekkel néhány „láthatatlan, de hallható” vendég hangját. Meglepett, milyen intenzíven figyeltek a hangokra. Egy fiú felkiáltott a kiskutya szólójánál: „Mérges a kutya!” Meglepedtem, nem szokták első hallásra felismerni a kutya hangjának a karakterét. A cicánál is ugyanez történt! Ott is felfigyeltek a hangban rejlő érzelmi kifejezésre.

A napot a *Liza*-dallal zártuk, táncolással.

Úgy terveztem, ha ügyesek, akkor néhány dalt eléneklünk velük szeptember 7-én, a bemutatón. Mivel azonban nagyon kicsik voltak, és nem számíthattam arra, hogy rendszeresen jönnek a foglalkozásra, feladtam a tervemet. A napi program viszont meglepően jól sikerült. Kis beszélgetés után visszamentem a hangszerekhez, hogy a nagyobbakkal éneklést gyakoroljunk a bemutatóra. Megpróbáltam a 10-11 éves lányokkal az éneklést, elég ügyesek voltak, de mondták, hogy a Tanodába kell menniük a következő napokban, mert pótvizsgára készülnek többen is. Így a közös éneklés reménye eltűnt.

AUGUSZTUS 26., HÉTFŐ

Géza két osztrák vendéget hívott meg a mai és holnapi napra. Mi Virággal⁶ a Gyerekházba mentünk át, ott vártak bennünket. Nagy volt az öröm, mert a fuvola sok gyereknek a kedvenc hangszere, nézték, hogyan kell összerakni, megszólaltatni, egy kisfiút különösen megbabonázott a szépen

csillogó hangszer és annak különleges hangja. Nagy figyelemmel, teljes átéléssel hallgatták a fuvolán megszólaló zenét.

A foglalkozáson résztvevők minden nap mások, az adott napi helyzetben kell dolgozni, azokhoz a gyerekekhez alkalmazkodni, akik megjelennek reggel a szüleikkel. Így, amit előzőleg gyakoroltam a csoporttal, az csak néhány gyerek számára volt ismerős, de a többiek is figyeltek végig, sok anyuka is bejött ismét, és a két munkatárs, Ági és Éva⁷ is, mert amint láttam, szeretnek énekelni. Ismét a bemutatkozó „Az én nevem a hegedűs, a vidám hegedűs...” kezdetű dallal indultunk, de most a hegedű és a trombita után a fuvolát is bevittek a hangszerek bemutatkozásának sorába, ráadásul el is játszotta a fuvola a dallamokat, így könnyebb volt énekelni. Minden dal éneklését segítették azok a gyerekek, akik már korábban is énekeltek velem, néhányan egyedül is elénekeltek a dalokat. Újra lehetett játszani a medvét, most az időközben megérkező gyerekházi munkatárs is nagyon élvezte, el is játszotta a gyerekeknek, hogyan alszik a kis maci, nagy sikere volt. A táncos Liza dalát csak énekeltek, ekkor még nem vettük a tánc lépéseket, mivel sok volt az új gyerek, még szükség volt a szöveg gyakorlására: „Kedves kicsi Liza, táncolj velem, mindkét kezem nyújtom, fogd meg hát! //:Jobbra egy, balra egy, aztán körben, gyorsan megy.://”

A kicsik elvonultak a felnőttekkel, egy segítő maradt velem a sok gyerekkel, de így is boldogultunk. A báli zene hallgatását nagyon jól alkalmazhattuk a ritmusok utánzására, az ütem hangsúlyos részének kiemelésére, csak hangszert nem mertem még a kezükbe adni. Ezt a következő napra terveztem. Meglepően jó ritmusérzékkel tapsolták a gyerekek az üteműsúlyokat, a dalok ritmusát, még a tizenhatodos dalban

is. Életkortól függetlenül. A három-négy évesek közt is voltak szokatlanul ügyesek. A játékos fejlesztés végén aztán már eltáncoltuk Liza dalát is, nagyon jó hangulatban fejeztük be a napot.

Virággal tértünk vissza a hangszerekhez, ahol közben folyt a foglalkozás. Mi a dalokat akartuk gyakorolni a lányokkal, de tizenegyedtől csak két kislány jött, így nem tudtunk csoportban énekelni.

AUGUSZTUS 27., KEDD

Ezekben a napokban az az izgalmas, hogy sose lehet tudni, mi vár ránk.

Ma öt fiatal, négy lány és egy fiú érkezett egy középiskolából szociális gyakorlatra a Máltai Szeretetszolgálat monori projektjéhez, vagyis részt vesznek minden foglalkozáson. Jó téma a fotósunknak, aki lelkesen cipelte állványát a Gyerekházba vezető úton. Mi a hangszereket és egyéb felszerelést vittük, mindenki a maga pakkját.

A mai napon tizennégy gyerek, köztük négy pici, két mama, Ági és Éva, a két osztrák vendég, öt gyakorlatra érkezett fiatal, valamint Virág és én leszünk a foglalkozáson, ha jól számoltam, huszonöt személy. Izgalmas, de egyben inspiráló feladat.

A fiatalok eleinte kissé gátlásosan, de később már igazi gyerekként vettek részt a játékokban, az éneklésben, dramatizálásban, szóló és csoportos szerepjátékban egyaránt.

Egy hét alatt öt játékdalt (több versszakkal) tanultak meg a gyerekek, mozgással és táncos lépésekkel. A mai napon *A békanép dalát* énekeltek, és a békák táncát táncoltuk, amit korábban már gyakoroltunk, de nem ismételtünk, a gyerekek mégis meglepően jól emlékeztek a szövegre és a mozgásra egyaránt.

„A békanép csak énekel és ugrabugrál itt,

⁶ Benke Virág gimnáziumi tanuló, az unokám, aki zenei tanulmányokat is folytat, önkéntesként segített két héten át a gyermekcsoport zenei foglalkozásain és az éneklési gyakorlatokon.

⁷ Ági: Fekete Istvánné, segítő munkatárs. Éva: Gulyás Attiláné, segítő munkatárs.



:// Se orruk, se farkuk, se fülük nincs nekik, :// kvak, kvak kvak ://”

A kicsiket ismét elengedtük egy idő után, de a többiekkel 40 percig folyt a hangok meghallgatása, felismerése, elemzése. Annyira jól megtartották emlékezetükben a korábban már meghallgatott „láthatatlan, de hallható” vendégek hangját, hogy az egyik kisfiú arra is emlékezett, milyen állat következik a hangkép felvételén, és előre hangosan bement: most jön a macska! Ez sem történt meg korábban!

Nagyon sajnáltam azokat az öt év körüli kislányokat és fiúkat, akik már a foglalkozások indulásánál szerettek volna bejönni a házba velünk, de ez nem volt lehetséges, mert a ház szabályai szerint csak szülővel szabad a gyerekeknek belépni a Gyerekházba. A kivétel rögtön precedensé válna.

Az egyik tehetséges fiú példája mutatja, milyen helyzetekkel kell megküzdniük ezeknek a gyerekeknek. A fiú két kis testvérével jött a foglalkozásra, az egyik a Gyerekházban tartott programra jöhetett egy rokonnal, mert az édesanya hatodik-hetedik gyermekét (ikreket) várja. A legkisebbet a fiú elhozta a hangszeres órára, egy 2 éves kislányt, aki csendben figyelte, ahogy a 14 éves bátyja játszott a hangszeren, és gyakorolt csaknem egész nap. Milyen gonddal követte a kishúgát, amikor az teát kért, és túl melegen akarta meginni, milyen féltő gondoskodással ugrott a hangszerjáték közepén a kishúgához,

nehogy megégesse magát a forrónak vélt itallal. Közben már én is figyeltem, és vigyáztam rá, amit hálás tekintettel köszönt meg. Vajon megszületett-e már a két újabb testvérke, és hogyan tud így ez a fiú nyolcadikba járni? Sokat gondoltam rá az utóbbi napokban.

AUGUSZTUS 29., CSÜTÖRTÖK

Az eltelt napok alatt kissé csökkent a hangszeresek száma, mert az iskolai munka is indul nemsokára, a gyerekeknek készülniük kell, a ruhák, könyvek, füzetek beszerzése elvonja őket a gyakorlástól. Emiatt kevesebben vannak az utóbbi napokban, mint a nyár közepén. A megjelentekkel a szokásos módon gyakoroljuk a bemutatóra tervezett műsort.

10 órára átmegyünk a Gyerekházba, ahol egyre népszerűbb a program, ma is 16 gyerek és néhány anyuka, valamint Gábor, a ház munkatársa vár bennünket a kollégákkal, Ágival és Évával. Megható látni a gyerekek vonzódását, közeledését a számukra kedves tanárokhoz, felnőttekhez. Érdekes a hozzájuk érkező fiatalabb kollégák, önkéntesek reakciója is, sokszor egy életre kihathat egy ilyen találkozás. Mindenesetre, másként látják ezután a szegény gyerekeket, bárhol találkoznak velük. Ezt a változást vettem észre Virágon is.

Itt eldőlhet, hogy lehet-e valakiből pedagógus. Látja-e a jövődő embert a kisgyermekben? Hogyan veszi fel a kapcsolatot vele? Hogyan vonja be a pedagógiai folyamatba?

Mivel ismét több másfél év körüli gyerek is volt, a körjátékot nem játszottuk el, de az éneklés, dramatizálás jól ment, és egy idő után csak a nagyobbak maradtak bent. Ekkor mozgással, táncsal is kísérve énekeltek a dalokat, a zenei képeket hallgattuk, hangszer (dobot, ritmuspálcákat, csörgődobot és maracast, vagyis rumbatököt) kaptak a gyerekek. Meglepően jól ment a hangszeres használata, és fegyelmelzetten, bármiféle civakodás, kapkodás nélkül zajlott le azok cseréje is, mert nem jutott mindenkinek. Aki nem kapott, türelmesen várta, amíg rá is sor kerül. Ez is meglepett, de az egyéni hibátlan ritmusjáték is. Figyeltem, hány ütemet tudnak visszajátszani, és ismét bebizonyosodott, hogy a legtöbb 4-5 évesnél magas a zenei memóriaszint.

A gyakorlás végén elkezdtünk beszélgetni a jelenlévő anyukákkal, és Gábor is ott maradt. A program további sorsán gondolkodtunk, mert úgy néz ki, mindenki szeretné, ha folytatása lenne ennek a két hétnek. A ház munkájára nagy szükség van. Egészen meglepő, hogy bár az óvoda három kilométerre van a teleptől, de reggel nincs segítség elvinni a gyerekeket, az anyáknak gyalog vagy biciklivel kell több gyermekkel útra indulniuk esőben, fagyban, aztán délben vagy délután ismét. Bonyolítja a helyzetet, ha – mint az egyik anyuka elpanaszolta – az egyik gyereket csak délig veszik be az óvodába, akkor azért külön el kell mennie, aztán délután indulnia kell a másikért. Ez hatszor 3 km távolság, több órás séta minden nap!⁸

Miért lehetséges ekkora különbség a gyerekek életfeltételei között? Valóban csak a véletlenül múlik ma az egyes gyermekek sorsa?

Egyéni fejlődésük az óvodás években alapozódik meg, ez határozza meg, milyen iskolai lehetőség és életút vár rájuk. Mit várhatunk tőlük, ha nem adjuk meg nekik azt, ami az alapvető emberi jogaik szerint járna az életük, jövőjük emberi méltósággal történő kialakításához?

AUGUSZTUS 30., PÉNTEK

Ma ismét volt vendégünk, egy önkéntes, aki már korábban is dolgozott a házban, nyelvi fejlesztést tartott. Kölcsonösen megörltünk egymásnak.

Hangulatos kis összefoglalóval zártuk a kéthetes munkát a Gyerekházban, mindenki jelen volt, és három anyuka is énekel, játszott a gyerekekkel. Kértek, hogy ha lehet, látogassam meg őket néha.

A gyerekek már jól tudták a dalok szövegét, a játékos mozgásokat, vidáman táncoltak, utánozták a kis békákat és ébresztették az álmos medvét, egymással táncoltak a gyors ritmusokra. Hangszert kaptak a kezükbe, amin most már egyedül is játszhattak, a tanult dalokat kísérték egyenletes ritmussal, de hamarosan a dalok ritmusának eljátszását is kértem tőlük, és kis kedvencem, az egyik óvodás fiú a tizenhatodos dalritmust is hibátlanul játszotta el. Újabb bizonyíték tehetségéről; jó lenne, ha fejlődhetne, ha a hangszeroktatás folytatódhatna az előkészítés után.

Sikeres iskolakezdet kívántunk minden gyermeknek, és befejeztük a nyári foglalkozásokat.

⁸ A teleptől az óvoda valójában másfél kilométerre van. Télen, ha nagyon barátságtalan az időjárás, máltais kisbusszal elviszik reggel az óvodába a gyerekeket. (A szerk.)

TÓTH TERÉZ

Szólnak a hegedűk...

A kis zenészek pesti bemutatkozásáról

A gyerekek zenélnek a színpadon – hegedűk, csellók, brácsák együtt, több szólamban, külön-külön... A szemek villannak, figyelik a tanárt, a segítőt, aki, ha kell, igazít a gyerekkézen, hogy a húrokat megtalálja.

2013. szeptember 7-én a jezsuiták gyönyörű épületében, a budapesti Párbeszéd Háza egyosztatú, templomhajóra emlékeztető dísztermében a 8–14 éves korú gyerekek – mintegy húszan – bemutathatták, hogy mit tanultak a nyáron a táborban tanáraiktól: zenét, figyelmet, fegyelmet és közös élményteremtést. Színes sortokban, feszes topokban a lányok, laza, sportos szerelésben a fiúk, fejükön baseball-sapkával. Lazán, vidáman, de megilletődve egy kicsit a közönségtől.

Mi is ott voltunk: önkéntesek, pedagógusok, kutatók, zenetanárok. Néztük őket mosolyogva, időnként a szomszédra nézve: „Szédületesek! – Nem?”

Dr. Kupper András, Újbuda alpolgármestere beszél a Szimfónia Programról, aminek a próbavállalkozásának szánták a tábort és a mostani előadást. A program nagyszabású lesz. Kodály országában a gyerekek újra énekelnek, zenélnek – de a cél szociális.

Az együttzenélés segíteni fog nekik... Nekünk... Kiemelkedni, fölemelkedni.

Szádeczky-Kardoss Géza a barkácshegedűt mutatja: kartonpapírból a lapja, fából a fogólapja, kéthúrú. Meg lehet szólaltatni. De a Máltai Szeretetszolgálat, Bátki Mártonék és a zenetanárok hoztak igazi hangszereket is, a gyerekek azokon tanulhattak hat héten át. Tanították egymást: a hétéves az ötévest, testvér a testvért, barát a barátot foci után, a közösségi házban.

Hamar szétszélednek, a színpad üres: a tanárok ki-ki a maga útján... A gyerekeket a busz hazaviszi Monorra, a cigánytelepre. Nehéz, esetleg elképzelhetetlenül nehéz körülmények közé. Csöpp kis otthonaikba.

A szülők nem jöttek el a koncertre. Monoron sem, pedig ott is bemutatták előző nap, amit a nyáron tanultak a gyerekek, az *Örömódát* és az *Egy boszorka van...* kezdetű dalt. Ez az előadás a művelődési házban volt, egy utcányira a teleptől, mégis nagyon-nagyon messze.

Talán majd most, este, megkérdezik otthon tőlük:

– Na, milyen volt Pesten? Ügyesek voltatok? Aztán húzod majd nekem is?



BÁTKI MÁRTON

Folytatás

A Szimfónia Program őszi-téli működéséről

A nyári tábor és a koncert után mindenkinek szüksége volt egy kis pihenésre, a program átgondolására. Megkezdődött az iskola, ami mindig nagy izgalom a cigánytelep életében, ahogy máshol is. Nyilvánvalóvá vált, hogy teljesen önkéntesen nem lesz tovább kivitelezhető a program. Október közepén, a koncert után egy hónappal sikerült a Máltai Szeretetszolgálat támogatásával újraindulni, hetente három teljes délutánnal. A zenetanárok közül Salamon Bea, Takács Hajnalka és Bátki László maradt a nyárról, hozzájuk csatlakozott Szakszon Mária (aki nyáron már volt látogatóban nálunk), Szűcs Júlia és Varga Ferenc. Minden délután három tanár foglalkozik a gyerekekkel.

A korábbi csoportbeosztás megszűnt, mivel a gyerekek nem egyszerre jönnek haza. Van, aki rögtön az iskolából jön, van, aki előbb a máltai tanodában elkészíti a házi feladatait. Ezzel időben kicsit jobban megoszlik a rengeteg gyerek.

A gyerekek egy-egy délután általában mind a három tanárnál megfordulnak, akik egyszerre öt-tíz gyerekkel foglalkoznak, hol együtt játszva, hol egyénileg, egymást váltva.

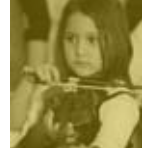
Több mint fél év történéseit, haladását, fejlődését nehéz röviden összefoglalni, a vál-

tozás és a fejlődés nagy és többrétű. Komoly fejlődést értek el a gyerekek zeneileg. Bár a kivülálló fül számára ez még sokszor nem nyilvánvaló, de nagyon sokat javult a játék tisztasága (intonáció). A ritmus kezdetektől könnyen ment, sokat javult a hangszertartás is. A repertoár is jelentősen nőtt, a nagyobbak már több mint negyven dallamot ismernek, és a kisebbek is közel húsz darabot játszanak. Fontos, hogy a kisebbek is egyre ügyesebbek a hangok lefogásában, a nagyobbak pedig egyre bonyolultabb darabokat (például a *Keresztapa*, a *Karib-tenger kalózzai* című filmek zenéje) ismernek, sok darabot pedig több szólamban (*Öröm-óda*, *Parasztkantáta* stb.) játszanak már.

Komoly változás figyelhető meg a gyerekek viselkedésében is a zeneórák alatt, egyre nyugodtabbá, kezelhetőbbé válnak. Érezhetően javult a koncentrációs képességük és a kitartásuk, sok gyerek a teljes délutánt, akár négy órát is képes folyamatosan végigdolgozni. Rengeteg feles energiájukat köti le a zenélés.

Mostanra egy monori és egy budapesti karácsonyi koncerten vagyunk túl, s közösen léphettünk fel Monoron a Vigadóban a város közönsége előtt a Szakcsi Gipsy Jazz Band-del.





BOGDÁN PÉTER

REdHNET

Egy EU-s projekt a migráns romák segítésére

KITEKINTÉS

Az elmúlt évtizedben az Európai Unió legfontosabb prioritásai közé emelte azt, hogy javítani kell roma nemzetiségű állampolgárainak létfeltételein. Ennek érdekében egy 2020-ig végrehajtható keretmegállapodást alkotott Nemzeti Roma Integrációs Stratégiák címmel.

E keretmegállapodásban az Európai Bizottság a szokásosnál erősebb szerepet vállalt a szóban forgó terület koordinálásában, a végrehajtás ellenőrzésében, miközben a program megvalósításának felelőssége természetesen a tagállamok kormányaié.

Első lépésként az Európai Bizottság arra kérte a nemzeti kormányokat, hogy 2011-ig készítsék el (vagy revidálják) Nemzeti Roma Integrációs Stratégiájukat. Ezt követően pedig elindult a kölcsönös felelősségvállalás és szoros együttműködés az állami és a civil szféra különböző szintjein annak érdekében, hogy a romák számára diszkriminációmentes hozzáférést biztosítsanak az oktatáshoz, a munkaerőpiachoz, az egészségügyi szolgáltatásokhoz és a lakhatáshoz.

Az EU romapolitikájában az oktatásnak kulcsfontosságú szerep jut. Ugyanakkor az Európai Bizottságnak jelenleg minimális célkitűzései vannak ezen a területen, mert csak azt várja el, hogy minden roma gyermek legalább az általános iskolát végezze el. Ennek az alacsony szintű elvárásnak elsősorban az az oka, hogy vannak az Európai Unión belül olyan tagállamok, ahol a roma diákoknak csak 42%-a fejezi be az alapfokot.

Az Európai Unió a roma tanulók esetében külön hangsúlyt fektet a koragyermek-kori fejlesztésre, ezt a sikeres iskoláztatás alapfeltételének tekinti. Úgy véli, hogy a minőségi oktatáshoz, és a kötelező oktatáshoz való hozzáférés biztosítása nélkül a romák nem tudnak sikeresen integrálódni a munkaerőpiacon.

A felvázolt oktatáspolitikai környezetben *Roma emberek és oktatási, lakhatási politikák* (Romani People and Educational and Housing Policies – REdHNET) címmel indult el egy projekt az Európai Unióban, amelynek az életre hívása alapvetően annak köszönhető, hogy romániai és bulgáriai romák, migránsként, nagy számban jelentek meg nyugat-európai országokban úgy, hogy az anyaországból – stigmatizált népcsoportként – természetesen magukkal hozták összes szociális hátrányukat. Azaz a nyugat-európai területekre hárul az integrációjuk megoldása, amelynek a mikéntje azonban távolról sem mellékes annak fényében, hogy a vonatkozó kutatások szoros összefüggést mutattak ki a roma gyermekek iskolai teljesítménye és lakhatási körülményeik között.

A projekt fő célkitűzései között általánosságban olyan tételek szerepelnek, mint egy EU-hálózat megszervezése, amely a délkelet-európai migráns romák (konkrétan a már említett bulgáriai és romániai cigányok) Nyugat-Európába való társadalmi beilleszkedését segíti azáltal, hogy a programban részt vevő partnerszervezetek együttműködnek a bevándorló romákat érintő oktatás- és lakhatáspolitikai terü-

letén, kölcsönösen átvesznek egymástól jó gyakorlatokat, valamint szembesítik a döntéshozó szervezeteket tapasztalataikkal, tapasztalataikból adódó megfontolásaikkal.

A projekt 2013. január 1-től 2014. december 31-ig tart. Lebonyolításában a következő szervezetek vesznek részt: *Centro del Profesorado de Castilleja de la Cuesta* (Tanárképző Központ), *Taller de Antropología y Ciencias Sociales Aplicadas* (Antropológiai és Alkalmazott Szociológiai Tanulmányok Műhely), *Associazione OASI* (Szociális Beavatkozások és Szolgáltatások Hozzáférést Segítő Szervezet), *Programma Integra* (Integrációs Program), *Amalipe Centr Za Mezsduetnyicseszki Gyialog i Tolerantnoszt* (Amalipe Interetnikus Párbeszéd- és Toleranciaközpont), *Zentrum für Soziale Innovation* (Szociális Innováció Központ), *Institutul pentru Studierea Problemelor Minoritatilor* (Romániai Nemzeti Kisebbségkutató Intézet).

A hét szervezet közül a projektet a *Centro del Profesorado de Castilleja de la Cuesta* vezeti. Ez az intézmény résztvevője egy olyan 32 tanárképző központot összefogó regionális hálózatnak is, melynek tagjai a spanyolországi székhelyű Oktatási Innováció Általános Igazgatósága és az Andalúzai Oktatási Minisztérium fennhatósága alá tartoznak.

Az általános leírásán túl a REdHNET konkrét céljait, módszertanát, célcsoportját és várható projekteredményeit a következőképpen lehetne összefoglalni:

CÉLOK

Az elkötelezettség megerősítése minden olyan szereplő részéről, aki részt vesz a roma migránsokat célzó helyi oktatási és lakáspolitikai kezdeményezések fejleszté-

sében és végrehajtásában. A politikusok és más döntéshozó aktorok tájékoztatása a legsikeresebb gyakorlatokról, megoldásokról. A REdHNET programban résztvevők felkészítése, speciális módszertani eszközök közvetítése, megosztása annak érdekében, hogy a saját területükön sikeres kezdeményezéseket tudjanak végrehajtani.

A Nemzeti Roma Integrációs Stratégiák végrehajtásának monitorozása és képvisellete a programban nem érintett EU-s tagállamok felé.

MÓDSZERTAN

Szoros együttműködésben a helyi érintettekkel, a partnerség területén kivitelezett, roma migránsokra vonatkozó, helyi oktatási és lakáspolitikák kutatásalapú azonosítása és elemzése.

Nemzetközi találkozók és szemináriumok szervezése abból a célból, hogy a hálózatban részt vevő regionális és helyi érintettek meg tudják osztani egymással azokat az implementációs gyakorlatokat és tapasztalatokat, amelyeket a kutatási tevékenységek során azonosítottak. Multifunkciós weboldal készítése kutatásra, hálózatépítésre, terjesztésre és hasznosításra.¹

CÉLCSOPORT

Tapasztalt és kevésbé tapasztalt EU-s, nemzeti, regionális és helyi hatóságok, roma és romákért tevékenykedő civil, társadalmi szervezetek, kutató és felsőoktatási intézmények, tanárképző központok. Vagyis mindazok, akiknek felelősségük van a roma ügyek kezelésében vagy önként felelősséget vállalnak a roma ügyekért.

¹ A weboldal már létezik (www.redhnet.eu). Ez a beszámoló a honlap angol nyelvű anyagai alapján készült.

TERVEZETT PROJEKTEREDMÉNYEK

1 Az oktatás- és lakáspolitikai területén dolgozó politikusoknak és más döntéshozóknak öt kutatási jelentés:

- *Az Európai romák oktatási és lakhatási helyzetének megközelítése. Elméleti bevezetés és politikai referenciáértékek;*
- *Roma politikák;*
- *Helyi politikai helyzetkép;*
- *Helyi gyakorlatok;*
- *Legjobb gyakorlatok.*

2 Állásfoglalás, amely kifejezi és rögzíti azt a célt, szándékot, készséget és elköteleződést, hogy a REDHNET – projekt felkívánja állítani a roma migránsokat célzó, Európai Hálózat az Együttműködésért és a Helyi Gyakorlatok Kölcsonös Tanulásáért nevű szerveződést.

3 Helyi Gyakorlatok Adatbázis, amelybe európai helyi intézetek és szervezetek írhatják le és oszthatják meg a saját tapasztalataikat más érintettekkel, s egyben a részévé is válhatnak a hálózatnak.

4 Öt nemzetközi találkozó, amelyek olyan nyilvános és speciális üléseket is magukba foglalnak, ahol a politikai gyakorlatokat és tapasztalatokat meg lehet osztani egymással, s olyan kulcstémák is a találkozók vitatárgyát képezik, mint a roma migránsok percepciója, a komprehenzív szemléletmód megvalósíthatósága, vagy a Nemzeti Roma Integrációs Stratégiák hiányosságai.

5 A partnerek és társult partnerek közötti megállapodások aláírása a hálózat felállításáról, amelyhez más olyan szereplők is csatlakozhatnak, akik bármely érdemi vonatkozásban érdekeltek a kezdeményezésben.

6 Figyelemfelhívó konferencia a projekt-partnerek, a hálózati tagok és más érintettek részvételével, amelynek célja a projekt bemutatása.

7 Európai értékelő konferencia, amely ismerteti a projekteredményeket, a partnerek, hálózati tagok és más érintettek részvételével.

Az első évben a REDHNET-projekt – miután meghatározták a módszertani eszközöket és a megközelítést, valamint az elméleti és a politikai kereteket – arra koncentrált, hogy a kutatócsoport egy hat hónapos terepmunka során feltárja a helyi politikai gyakorlatokat a partnerszervezetek régiójában. Minden országból két esettanulmányt vesznek alapul, miközben a Helyi Gyakorlatok Adatbázisba folyamatosan gyűjtenek további olyan kezdeményezéseket, amelyek az oktatás- és lakáspolitikai területeihez kötődnek. A módszertan szerint: fókuszcsoportokat alkotnak, interjúkat készítenek, kérdőíveket vesznek föl politikusokkal, hivatalnokokkal és olyan emberekkel, akik az oktatás- és lakáspolitikai területén dolgoznak, és megszólítanak tanárokat, roma és nem roma családokat és szervezeteket is. Az ilyen módon összegyűjtött információk és adatok képezik a háttérrel az egymástól kölcsönösen történő tanuláshoz a második évben.

Ennél a szakasznál a kutatócsoport hasznosítani fogja azt a háttérrel, amit a nemzetközi találkozókon részt vevő partnerek és más érintettek nyújtanak ahhoz, hogy el lehessen készíteni a Legjobb gyakorlatok-jelentést.

A REDHNET-projekt honlapjának hírei szerint 2013. február 25. és 26-a, valamint 2013. június 13. és 14-e között már megtartottak két nemzetközi találkozót, és megrendezték a Figyelemfelhívó Konferenciát is, valamint megszületett az Állásfoglalás (Position Paper), illetve az öt kutatási jelentésből az első: *Az Európai romák oktatási és lakhatási helyzetének megközelítése. Elméleti bevezetés és politikai referenciáértékek* címmel,² amely a vonat-

kozó szakirodalom áttekintése. Olyan szakírásokat elemez, amelyek kijelölik a REDHNET-projekt által megcélzott területek elméleti és politikai kereteit.

A szakirodalmi összegzés legfontosabb üzenetei:³ nem kétséges, hogy a romák társadalmi-gazdasági felzárkózásához az oktatás a kulcs. Tekintettel kell lenni arra, hogy a romák problémái sokrétűek, éppen ezért a megoldásuk is holisztikus, komprehenzív megközelítést igényel.

Fontos megállapítás, hogy mind a roma, mind a nem roma gyermekek esetében a nem megfelelő lakhatási körülmények iskolai hiányzásokhoz, alacsony végzettséghez vezetnek. Ráadásul a romák esetében többszörösen is hangsúlyosak a lakhatási kérdések, mert az jellemzi a társadalomhoz való viszonyukat is. Sokszor a lakóhely az eszköze megbélyegzésüknek és a kirekesztésüknek. A cigányellenességnek gyakori összetevője, hogy a nem romák (előre) félnek a roma szomszédoktól. De említhetnénk azt is, hogy az önkormányzati szociális juttatások is lakóhelyük intézményein keresztül érik (vagy nem érik) el őket. Éppen ezért következhetnek az iskolai kudarcok, ha a különböző szektorok (különösen a lakásügy) nincsenek bevonva az oktatási együttműködésekbe.

A szakirodalmi összegzés kitér arra, hogy sok esetben az önkormányzatok nem képesek átlátni a romák szociális háttérét, éppen ezért etnicizálják a szegénységüket, amely az inkluzív eljárások helyett kirekesztő „megoldásokhoz” vezet.

A jelentés felhívja arra is a figyelmet, hogy magában még a minőségi oktatáshoz és a minőségi lakhatáshoz való hozzáférés sem feltétlenül elegendő a roma gyermekek iskolai sikerességéhez, ugyanis az nagyban

múlik az adott oktatási intézmény szellemiségén, és azon is, hogy a roma családok mennyire bíznak, mennyire mernek megbízni benne.

A szakirodalmi összefoglaló külön kitér arra, hogy miközben már régen feltárták az iskolai kudarcok és a rossz lakáskörülmények közötti összefüggéseket, aközben az iskolai gyakorlat csak ritkán válaszol ezekre a helyzetekre úgy, hogy képes legyen kompenzálni a roma gyermekek hátrányait.

Pedig nagyon fontos, meghatározó elem az iskolai sikerességükben az, hogy az interkulturális oktatás milyen színvonalon áll, hogy a pozitív tanár-diák kapcsolat mennyire szerves része az iskolai életnek.

A jelentés megemlíti, hogy az OECD-országok döntő többségében foglalkoznak az interkulturalitás kérdésével, a pedagógusoknak mégsem kötelező tanulniuk róla. Ami súlyos probléma, mert abban az esetben, ha a tanár nincs felkészítve a sokrétű problémák holisztikus, komprehenzív módon történő kezelésére, akkor rosszul értelmezheti az előtte álló oktatási problémákat.

Az összefoglaló szerint a roma gyermekek iskolai sikertelenségét sokrétű problémáik fel nem ismerése miatt sokszor kulturális hiányosságoknak vélik, vagy az akarat hiányára vezetik vissza, tévesen, ami azt a veszélyt hordozza magában, hogy a kölcsönös megértés és bizalom hiánya következtében még az összehangolt oktatási és lakhatási együttműködések is elbuknak.

A jelentés hosszan elemzi a lakhatáshoz való alapjog nemzetközi jogi környezetét. Azt, hogy az emberhez méltó lakhatási körülmények, meglétük esetén, milyen komplex rendszerben biztosítják a szintén alapvető emberi jogok gyakorlását, és azt

² <http://www.redhnet.eu/2013/11/25/approaching-the-educational-and-housing-situation-of-roma-migrants-in-europe/> Letöltés: 2014. 02. 14.

³ A jelentés szerzői: Stefano Piemontese, Giuseppe Beluschi Fabeni, Jacopo Sermasi, José Luis Lomelli, Laura Bianconi, Zsuzsa Plainer.

is, hogy a lakhatási gondok miatt miként buknak el ugyanezek az emberi jogok.

A szakirodalmi összefoglaló kitér arra, hogy az Európai Unió egy olyan tudásalapú gazdaság kíván lenni, amely a legversenyképesebb és a legdinamikusabb a világon. Éppen ezért az iskolát korán elhagyók arányát a jelenlegi 15%-ról 10% alá szeretné szorítani 2020-ig. Azt a célt is kitűzte továbbá, hogy azok a gyermekek, akik elérték a négyéves kort, de még nem kezdték meg az általános iskolát, legkevesebb 95%-os arányban vegyenek részt koragyermekkori fejlesztésben, képzésben, oktatásban. Így lehet megelőzni a későbbi kudarcokat, csökkenteni a lemorzsolódást a középfokon. (Spanyolországi nem migráns, letelepült roma gyermekek körében végzett kutatások bizonyítják az összefüggést.)

A szakirodalmi összefoglaló szerint: az európai roma népesség majdnem fele 16 év alatti, de csak egy része szerez középfokú végzettséget. A migráns gyermekek oktatási helyzete az anya- és a fogadó országokban is rossz. Az európai romák jelentős része nem vesz részt a formális oktatásban, és azzal egyenértékű végzettséget sem szerez.

Romániában és Bulgáriában a romák 10-20%-a nem jár iskolába, 20 és 24 év között átlagosan 15%-uk rendelkezik általános vagy szakmai középfokú végzettséggel. Az iskolai lemorzsolódás aránya inkább növekszik, mint csökken. Az analfabetizmus 12-25% közé tehető.

Ezek az adatok az anyaországokra vonatkoznak, ahol a munkaerőpiacra történő korai belépés, az iskolai végzettség alacsony szintje és a szegényes lakáskörülmények állnak a lemorzsolódási ráta mögött.

Bulgáriában a 4 éves kort elérte, de az általános iskolai képzést még meg nem kezdő roma gyermekek 45%-a jár óvodába, míg az azonos társadalmi-gazdasági státuszú nem roma gyerekeknek a 85%-a. A 6 és 16 év közötti bolgár roma diákok 11%-a nem jár iskolába. Más kutatás szerint ez az adat 16%, szemben az azonos társadalmi-gazdasági környezetben élő nem roma gyermekek 4%-ával.

Az éves bulgáriai lemorzsolódási ráta a romák esetében 2,5-3% volt, de ez az arány szignifikánsan növekedett a 2007-es iskolai reformot követően, amikor is

bezárták a kis vidéki iskolákat. A 16 éven felüliek 16%-a mondta, hogy nem tud írni és olvasni. A 20-24 év közé eső romák 19%-a szerzett középfokú végzettséget.

Romániában a négyéves kort elérte, de az általános iskolai

képzést még meg nem kezdő roma gyermekeknek szintén 45%-a jár óvodába, míg az azonos társadalmi-gazdasági státuszú nem roma gyerekeknek a 73%-a. A 6 és 16 éves közötti román roma diákok 9%-a nem jár iskolába. Más kutatási eredmények szerint ez az adat 22% a 7 és 15 évesek között, szemben az azonos társadalmi-gazdasági környezetben élő nem roma gyermekek 13%-ával. A 16 éven felüli romák 25%-a mondta, hogy nem tud írni és olvasni.

A romániai éves lemorzsolódási ráta a romák esetében szintén 2,5-3% volt, amely 2006 után növekedett. Romániában a 20-24 évesek közé eső romák 10%-a szerzett valamilyen középfokú végzettséget.

A jelentés nemcsak az anyaországokban elemzi a romák helyzetét, hanem a fogadó országokban is (Olaszország, Spanyolország). Az összefoglaló többek között

azt szögezi le, hogy Olaszországban és Spanyolországban az oktatás minden gyermek számára hozzáférhető, tekintet nélkül a jogi státusára. Éppen ezért a migráns roma gyermekek sikeresen integrálódnak, ami a szülőknek az anyaországhoz képest pozitív tapasztalat, és a migráció egyik értékes eleme. Mindazonáltal a bevándorló roma gyermekek körében továbbra is tapasztalnak nehézséget az oktatással kapcsolatosan. A fogadó országban is előfordul az alacsony beiratkozási hajlandóság, a magas iskolai lemorzsolódási ráta, vagy a hiányzás.

Romániában és Bulgáriában az iskolai lemorzsolódás mögött tízből hat esetben a pénzühiány áll. És habár Olaszországban és Spanyolországban

ez az ok kevésbé jellemző, csak 8%-ra tehető azoknak a száma, akik emiatt estek ki, mégsem alábecsülhető sajátosság az, hogy a bevándorló roma gyermekek korán bekapcsolódnak a munkaerőpiacra. A gyermekmunkára való igény, például Spanyolországban, erősíti az iskolai lemorzsolódás valószínűségét. A lemorzsolódások több mint egytizede magyarázható így.

Ugyanakkor a 37%-os olasz és a 61%-os spanyol iskolai lemorzsolódási ráta meg nem határozott okai is valószínűleg összefüggésbe hozhatóak valamilyen formában a korai munkavállalással.

A gazdasági nehézségek, az iskolai végzettség alacsony értéke, az érdeklődés hiánya és a háztartási munkák elsőbbése

mind domináns faktorok a bulgáriai roma gyerekek 37,5%-os iskolai lemorzsolódási rátájában, de az olaszországi 17%-os és a spanyolországi 13,5%-os ráták esetében is.

Hogy milyen összefüggés van a lakhatás körülményei és az iskoláztatás között, azt jól illusztrálja, hogy Olaszországban, ahol a romák 60%-a külvárosi, szegregált körülmények között él, az esetek 16%-ában azért esnek ki a roma gyerekek az iskolából, mert a lakóhelyük távol van tőle.

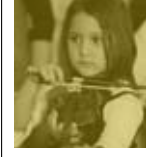
A jelentés megállapítja azt is, hogy az olaszországi és spanyolországi mig-

ráns romák között jelentős eltérés tapasztalható. Azon spanyol háztartások esetében, ahol legalább egy gyermek található 6 és 16 éves kor

között, a roma gyermekek 6,5%-áról lehet elmondani, hogy nem jár iskolába. Ez a szám Olaszországban a duplája. Spanyolországban a romák magasabb színvonalon is teljesítenek, mint Olaszországban, ahol a romák több mint 60%-a nincs kapcsolatban még az általános iskolákkal sem.

Ezek a különbségek szignifikánsan megmutatkoznak a romák munkaerőpiaci helyzetében is. Spanyolországban ugyanis a romák kvalifikált és biztonságos munkát végeznek, Olaszországban viszont a többség munkanélküli, vagy alacsony presztízsű munkát végeznek.

Ennek a különbségnek az okai valószínűleg a lakhatási körülmények eltéréseiben keresendők.



**GOMBOS PÉTER: DOBJ EL MINDENT...
ÉS OLVASS! PONT KIADÓ, BP., 2013.**

Diószegi Endre: Elemez, értelmez, átél és érez

A kötet cím találó, magam is ezt tettem. A szerzőnek igaza van. Olvasni minden test- és élethelyzetben lehet, sőt szükséges és kell. Néha vezényszóra, néha simogatásra, sokszor belső készletéből. A szerzőnek igaza van, mondom, nemcsak azért, mert az olvasás szent ügy, hanem azért is, mert olvasni jó. S ki tudhatná ezt jobban, mint egy olvasáskutató.

Gombos Péter kötete egyszerre tudományos és ismeretterjesztő: tanulmányok, esszék, könyvkritikák, recenziók, reflexiók sajátosan válogatott gyűjteménye. Olvasásra ösztönző kalauz.

A kiadvány szerkezete is tökéletesen megfelel a fenti műfaji sokszínűségnek. Elsőként jönnek az állítások. Válogatás az olvasáspedagógiai írások közül. A diagnózis meghatározása után egy jó házi orvoshoz méltóan jönnek a gyógyító pirulák. Javallatok az olvasóvá nevelés, válás sokféle lehetőségére. Mert bizony a szerző igazi erőssége nem abban áll, hogy megmutat egy utat, hanem felvet több eszközt, módszert, amelyek lehetnek sikeresek, ha a hatóanyag olyan szervezetbe jut, amely fogékony rá. De nem csodaszerek, amelyek mindenkit és mindenkor megjavítanak. Dobj el mindent és olvas! címmel egy sajátos olvasási gyakorlatot is kapunk az első fejezet végén: a tanóra megszakítható, a kedves könyvüket maguknál tartó diákok egy megadott jelre, egy bizonyos időtartományban, kiszakadva térből és feladatból, alámerülhetnek egy történetbe.

Jó ötlet, mondanánk, sőt, remek ötlet, de már látom is magam előtt azokat a tanárokat, akik a tanterv és a tananyag „lebonyolításának” elkötelezett harcosai. Rosszallóan vonják majd össze a szemlődöküket. Hogy lehet így megtartani egy szabályosan megtervezett órát, mekkora sérülések érik a tananyagot, óravázlatot, tanmenetet, helyi tantervet, ha csak úgy két füttyszó között vadul olvasni kezdenek a diákok. Magam is tanár volnék, sokszor találkoztam már azzal a jelenséggel, hogy a diák a pad alatt olvas, és azzal is, hogy az ilyen-olyan okból az irodalmi kánonban szereplő szövegek nem okoznak kitörő örömet a tanulóknak. Egy alkalommal, egy Jókai-regénnyel szembeni elutasító magatartásra válaszul azt találtam mondani, hogy Jókai zseniális, humoros, nagyszerű elbeszélő. A diákok inkább unalmasnak találták. No, de a következő 4 órán (értsd 4x45 perc) felolvastam *A kétszarvú ember* című regényét. Meghallgatták. Nyertem harminc hallgatót/olvasót, mert a kalandos történet és a különleges helyzet még a nagyobb diákokat is elragadja. Vesztettem néhány óravázlatot, nem kár értük.

A szerzőnek igaza van, kezdtem, s most folytatom. Az olvasóvá nevelés, válás, az emberformálás, gondolkodás és attitűd kialakítása többet ér, többet is hoz majd később a tanmenet elemeinek keresztül-préselésénél. Az a néhány perc az órából jócskán megtérül az értő és olvasni szerető személyiség formálódásában, és vissza-

hat tanulási, ismeretszerzési szokásaira, módszereire. Az első fejezetben a diagnózis és a gyógy mód az állítások és a példák kettősségében mutatkozik meg. Ugyanez a szerkezet jellemzi a könyv további négy fejezetét is. Az állítások és megállapítások ezekben is megvannak, a példák zöme azonban konkrét szövegpélda. A tematikus és műfaji csoportosítás lehetőséget ad a szerző számára, hogy magyar és külföldi szerzők műveinek ismertetésekor rámutasson a „jó gyakorlatokra”, lehetőségekre, módszerekre, amelyek az olvasás népszerűsítésének szolgálatába állíthatók. A könyvismertetések, könyvkritikák nem csupán egy adott mű megítélésében segíthetnek, vagy könnyíthetik meg a választást olvasmány és olvasmány között, hanem eszközöket adnak szülők és tanárok kezébe, amelyeket innentől fogva lelkesen használhatnak. Lázár Ervin, Csukás István, Janikovszky Éva, Varró Dániel, Lackfi János és számos más magyar szerző műve kerül terítékre a tanulmányok és recenziók sorában. De nem fukarkodik a szerző a népszerű, értékes és érdekes külföldi irodalommal sem. Silvana De Marin keresztül a fantasy világába, Ann Fine segítségével az ifjúsági regények divatos példáihoz, Suzanne Collins kapcsán a ma fokozott érdeklődésre számot tartó (*Az éhezők viadala*) abszurd világba kalauzolja el az olvasót.

Az olvasáskutató nézőpontja egyrészt a szakemberé. Amit ír, mond, javasol, azt módszeres kutatások és elemzések előzték meg. Tétélesen vizsgálhat olyan tényeket, amelyek hazánkban és a világ más országaiban megjelent irodalmi szövegek befogadásával kapcsolatosak. Módszeresen értelmezheti jelen korunk olvasási nehézségeinek okait, az olvasási szokások megváltozásával kialakult helyzetet, ennek rövid- és hosszú távú következményeit. Az olvasáskutató szakember, akinek a kezében a szöveg nem csupán élmények forrása, hanem eszköz az olvasás és persze a megértés

elemzésének rendszerében. Eddig tart a szigorúan szakmai oldal.

De az olvasáskutató olvasó is, akinek jó és rossz érzések kavarnak a lelkében, ha meséket, regényeket, novellákat, különféle műfajú szépirodalmat olvas. Aki beleél, átél, érez, befogad, megért és természetesen továbbgondol, akár csak mi magunk. A kötet szakmaiságon túlmutató erénye, hogy az olvasás lélektanába is bepillanthatunk a könyvekről való elmélkedés ürügyén. E kettős én tetten is érhető a tanulmányok és kritikák szövegeiben. Az előbbiben hangsúlyosabb az elemző én, a másodikban pedig az érző, ezekben a szövegrészekben személyesebb is a hang. Ez fontos dolog, hiszen az olvasásról és az olvasnivalóról nemcsak irodalomelméleti, módszertani szempontból lehet beszélni, hanem a befogadott élmény alapján is. Az élményközpontú olvasás elengedhetetlen feltétele az olvasóvá válásnak.

A tények makacs dolgok. Manapság számos adattal lehet alátámasztani az olvasási kedv, szokások lanygulását; ezt lehet nem szeretni, de vitatni nem nagyon érdemes. Különösen a fiatalok életmódjának ismeretében kár elvitatni a statisztikák hitelességét. Kevesebbet, mást és máshogy olvasnak világszerte, így Magyarországon is. Ezen lehet keseregni, veretes erkölcsi normákra hivatkozva meg- és elítélni korunk értékrendjének devalválódását. De lehet, és talán kell is megoldási javaslatokon törni a fejünket, cselekvési megoldásokra sarkallni, összegyűjteni és közreadni olyan példákat, legyenek azok akár jól felhasználható szövegek, akár módszerek, megoldások, amelyek nemcsak bekötik a sebet, hanem gyógyítják is azt. Gombos Péter ezt teszi ebben a kötetben, ettől hasznos és jó olvasmány szülőknek, tanároknak, a nevelés és oktatás területén dolgozóknak és persze mindenki másnak is, aki szeret olvasni.

Tehát: Dobj el mindent... és olvas!

**GÁBOR DÉNES: TALÁLJUK FEL A JÖVŐT!
NOVOFER ALAPÍTVÁNY, BUDAPEST, 2001.**

Takács Dániel: Melyik jövő valóságos?

„A tanári kar lényegi akarátának rá kell ébrednie a tudomány lényegét illető tudás egyszerűségére és tágasságára, s e tudatban meg is kell erősödnie. A diákság lényegi akarátának a tudás legmagasabb világosságát és fegyelmét kell magára kényszerítenie, s a népre és annak államára vonatkozó együttes tudást a tudomány lényegébe követelő és meghatározó módon bele kell formálnia. Mindkét akaratnak mindkét oldalról harcban kell állítania magát. Minden akarat és gondolati képességnek, a szív minden erejének és a test összes jártasságának a harc által kell kifejlődnie, a harcban kell fokozódnia, és harcként kell megőrződnie.”

— | MARTIN HEIDEGGER | —

„Aranyifjainkat saját választásuk alapján be kellene sorozni a szén- és rézbányákba, tehervonatokra, halászhajóflottákra decemberben, mosogatóra, ruhamosásra és ablakmosásra, útépitésre és alagútúrásra, öntödébe és kazánokhoz és a felhőkarcolók állványzatára, hogy kiűzzük belőlük a gyerekeséget, és hogy a társadalomba egészségesebb vágyakkal és józanabb elvekkkel jöjjenek vissza. Megfizetnék a véradót, kivennék a részüket a természettel folytatott ősi háborúból; büszkébben taposnák lábukkal a földet, a nők magasabbra értékelnék őket, jobb apái és tanítói lennének a következő generációknak.”

— | WILLIAM JAMES | —

A fentebbi két idézet közül az egyiket (W. James) részben Gábor Dénes is idézi a *Találjuk fel a jövőt!* című könyvében, a másikkal feltehetően semmiféle közösséget nem vállalna.¹ Nem is áll szándékomban azt sugallni, hogy az idézetek pontosan ugyanarról a dolgról szólnak, hiszen amíg Heidegger 1933-as beszéde a Führer és a nemzetiszocializmus ideológiája iránti lojalitással kacérkodik, addig James felolvasásában a pacifizmus leendő útjain töpreng,

szellemi alapot nyújtva ezzel a hatvanas években útjára induló Béke Hadtestek mozgalmának. Továbbá James előadása egy évtizeddel azelőtt hangzott el (1906), hogy az Amerikai Egyesült Államok szakított addigi elszigetelő politikájával és világhatalmi tényezőként lépett színre, háborúk sorozatának résztvevőjeként, s teszi azt mind a mai napig. Ellenben Heidegger a totális háború előszobájában és baljóslatú sejtelmében mondott beszédet

a freiburgi egyetemen, amely háború után a darabokra szakadt Németország ötven évre deklaráltan kivonult mindenféle háborús konfliktusból. E két idézett szöveg tehát egymástól eltérő történelmi körülmények szülte. Mégis a felvetődő probléma, amire válaszolni szeretnének, a két esetben nagyon hasonló. Mihez kezdhünk azzal a történelmi jelenséggel, hogy a 19. század végén az iparosodó államokban a társadalom magasabban iskolázott rétegei feszültséget kezdtek el érezni aközött, amit saját kultúrájukként tiszteltek és aközött, amit ez a kultúra valóságosan képes volt biztosítani szociálpszichológiai élményvalóságként. Ennek egyik főbb aspektusa a kapitalizmus és a polgári intézményrendszer meggyökeresedése, amelynek következtében a munka mechanizálódott, a társadalmi érintkezések és viszonyok pedig – Marx terminológiájával – eldologiasodtak, s feudális alá-fölrendeltséget a termelésben elfoglalt elvont viszonyrendszer váltotta fel. A másik, és ezzel összefüggő fontosabb aspektus az volt, hogy bár úgy tűnt, a természettudományok egyre inkább kiszorítják a vallásos világmagyarázatokat, ezzel együtt mégsem voltak képesek olyan életmintával szolgálni, amely túllépett volna a keresztény morálon. Természetesen sokan voltak olyanok, akik semmi kivetnivalót nem láttak az iparosodásban és intézményesülésben, s a tudomány és a vallás között sem láttak számottevő konfliktust. Néhányan viszont „eltespedésről”, politikai, erkölcsi apátiáról és a közösségek széthullásáról beszéltek, és nyilvánvalóan ezek a csoportosulások – némi darwini ösztönzésre – kezdtek úgy tekinteni a háborúra és a harcra, mint amelyek felkeltik az emberben szunnyadó életenergiákat, újraszervezik a közösségeket, és a kultúra és ember kapcsolatát ismét közvetlenné teszik. Ennek a diskurzusnak igen tág skálája volt. Heidegger beszédében a harc lenne az a tevékenység és perspektíva, amelyben a tudomány és az ember ismét

visszahelyezheti magát „saját lényegébe”. A harc univerzális metafora, hiszen a lét a harcban és a harc által tárja fel egyszerűségét és nagyságát, vagyis önmagában vett értékeit, azokat az értékeket, amelyek az ittlét munkáját megnevesítenék. William James pedig előadásában éppen azok ellen folytat polémiát, akik az Egyesült Államok követendő politikájaként háborúkat sürgetnének. Akár a csendes-óceáni japán terjeszkedésre adott válaszlépésként, akár Dél-Amerika befolyási övezetté alakításának céljából. James kompromisszumot ajánl: háborút ugyan, de háborút a természet ellen. Olyan háborút, amely megőrzi a háborúban nélkülözhetetlen erényeket, engedelmességre és keménységre szoktat, ugyanakkor nem tesz érzéketlenné és kegyetlenné. Ezt a kompromisszumot akár ma is elfogadhatnánk. Van azonban két egymással összefüggő dolog, amit egyik gondolkodó sem láthatott előre. Az egyik a tudományos kutatás üzemszerűvé válása, a tudomány kommercializálódása, a másik pedig ezzel összefüggésben a technika társadalmi valósággyakorlati hatása. Gábor Dénes ezt a következőképpen foglalja össze: „Mindezidáig az ember a természettel állt szemben, mostantól a saját természetével fog szemben állni.” (114. o.) A mondat első olvasásra paradox és közhelyszerű belátásként hathat, mégis tömören fejezi ki az emberi kultúráknak azt a fordulatát, amely a háború fogalmának értelmét is megváltoztatja. Miközben azok fölött a fejlemények fölött töprengünk, amelyek eljuttatnak az idézett mondat megfogalmazásához, nyilvánvalóvá válik, hogy pontatlanul járunk el, ha a háború fogalmának jelentéstartományában nem tételezünk fel legalább két radikális szakadást, s nem különböztetjük meg egymástól a totális nukleáris háborút és a taktikai háborút, ezen túl pedig nem választjuk szét a törzsi háborút a kísérleti háborútól. A felosztás – bár némiképp heurisztikus – azt hivatott kifejezni, hogy

¹ Gábor Dénes könyvéről a 2013-as *Találjuk fel a jövőt!* Középiskolai Ösztöndíjpályázatról készült beszámolóhoz kapcsolódva készült az írás. (A szerk.)

az atombomba és a fejlett hadigépezetek óta a háború többé nem lehet az ember képességeinek mozgósítása és kielezése, férfias erőneinek egybegyűjtése. Következésképpen a harc metaforája nem lehet a jelenlét nemességének és nagyságának hordozója. Mivel ha valójában az lenne, azzá válna, az akarna lenni, akkor az emberiség kerülne veszélybe. Vagyis az atombomba óta van valami irreális minden háborúban, a biológia és a genetika forradalma óta van valami irreális társadalmi viszonyainkban és politikai rendszerünkben, a mezőgazdasági és ipari technológiák fejlődése és fejlettsége mellett van valami irreális minden, a társadalomért végzett emberi munkában. Huxley

*Szép új világ*ának zsenialitása éppen abban a megérzésben áll, hogy az utópia világa egy történeti-logikai következtetés számára reálisabb, mint maga a valóság. S az pedig Gábor Dénes éleslátására vall, hogy Huxley megérzését komolyan vette, és könyvét – ha áttételesen is –, de tulajdonképpen annak szentelte, hogy miképpen kezelhetnénk ezt az intellektuális dilemmát.

Gábor Dénes 1963-ban megjelent könyv terjedelmű esszéje csak 38 évvel később, 2001-ben jelenik meg magyarul. Meglehetősen késve érkezett tehát a magyar olvasókhoz. Ezt a késést és a megjelenés módját, vagyis, hogy a könyv lényegében nem került kereskedelmi forgalomba, méltánytalanul éreztem a szerző és a mű kvalitásaihoz mérve. Ugyanis a *Találjuk fel a jövőt!* nem pusztán egy mérnök-feltaláló monológja, hanem egy széles látókörű reflexió a korról, amelyben írókon – Huxley, Anatole France, H. G. Wells, Koestler – kívül megjelennek filozófusok – Bertrand Russell, Lewis Mumford, Karl Popper, Freud, William James – és közgazdászok is – Keynes, Ricardo, Marx. Ez persze nem változtat azon a tényen,

hogy – mivel az esszében a közeljövőre vonatkozó következtetésekről van szó – azóta a gondolatmenetek már szükségképpen vesztek érvényességükből.

A Gábor Dénes által „trilemmának” nevezett globális problémaegyüttes – túlnépesedés, nukleáris háború, „tétlen kényelem korszaka” – közül az egyik, vagyis a hidegháború nukleáris fenyegetése ma már, a történelem alakulása következtében, nem jelenvaló. Bár hozzá kell tenni: a nukleáris fenyegetés teljes egészében nem tűnt el.

A következő problémáról, amit a szerző „a tétlen kényelem korszakának” nevez, s amelyet talán a legfenyegetőbb problémának lát, így nyilatkozik: *„Egyedül*

a tétlen kényelem korszaka éri az embert lélektanilag felkészületlenül. A mindenki számára adott kényelem és tétlenség teljesen új az emberiség történetében.” (12. o.) Gábor Dénes szerint az eljövendő „tétlen kényelmet” az okozza majd, hogy a technológiai fejlődés következtében a társadalomnak egy szűk, szakképzett és dolgozó rétege képes lesz eltartani a társadalom többi részét, destruktív tunyaságra ítélve ezzel a többséget. Azóta talán mondható, hogy bár a szerzőnek a technológiai haladás léptékéről helyes meglátásai voltak, mindenképpen alábecsülte a szolgáltatói iparágakban rejlő gazdasági potenciált, és a fogyasztásorientált gazdaságok különböző „trükkjeit” a szükségletek generálásában. Jellemző például, hogy az ipari-mezőgazdasági termelésben közvetlenül részt nem vevő munkaerőt csak mint „aktatologát”, mint fölösleges „bürokratákat” tudja elképzelni. A fogyasztói társadalom alapvetően nyugati jelenség, de a gazdasági periféria térségeiben is megfigyelhető, hogy a tétlenség és a munkanélküliség oka nem annyira az iparosodás, hanem inkább éppen a késleltetett iparosodás és a technol-

giai fejlődésben való visszamaradás. A túlnépesedés viszont valóban akut problémának tekinthető. Nem szabad elfelejteni, hogy amíg 1963-ban még hárommilliárd ember élt a Földön, most közel hétmilliárd. Gábor Dénes meglátása szerint, ha nem akarjuk, hogy a jövőben egy túlszűfolt és egyre feszültebb világban éljünk, előbb vagy utóbb, de szükségünk lesz általános népesedésszabályozó programokra. Nos, úgy tűnik, hogy egy túlszűfolt és egyre feszültebb világban élünk, ahol az édesvíz immáron politikai-stratégiai kérdés, ahol egyre nagyobb szükség mutatkozik arra, hogy az egyetemes emberi jogokat ökológiai jogokkal bővítsük ki. Ugyanakkor a népesedésszabályozást, bizonyos magasan bürokratizált, keleti típusú társadalmaktól (Kína) eltekintve, általánosan nem alkalmazzák. Hogy ennek milyen okai vannak, elsősorban a „harmadik világbeli” államokban, azt most lehetetlen volna részletezni. Az azonban bizonyosnak látszik, hogy Gábor Dénes olyan mérvű társadalmi tervezést lát szükségesnek, amely ma nemcsak bürokratikus, hanem etikai falakba is ütközne. Alkalmazná például az eugenikát, mégpedig olyan formában, hogy a magasan iskolázott és egészséges párok számára több gyermeket engedélyezne, mint az alacsony iskolázottaknak. Továbbá víziója szerint a jövő társadalmában a „nem átlagos emberek” dolgoznának keményen és valóságosan azért, hogy az átlagos emberek nagy tömegei egy kis „terápiás munka” és „terápiás oktatás” mellett a szórakozásnak és az emberi interakciók, s a család teremtménye gondtalan boldogságnak éljenek. A vízió figyelemreméltó eleme, hogy az „átlagos emberek” széles csoportjának nőies értékei mellett ott lennének a (kvázi istenszerű) „nem átlagos emberek” (hagyományosan) férfias foglalatosságai, a feltalálás, az alkotás és a tervezés. Ez a csoport – ha jól értettem –, főként technokratákból állna, legyenek ezek orvosok, jogászok,

mérnökök vagy tudósok. Vallásuk az intelligens tervezettség elmélete lenne, s munkájukat úgy végeznék, mint az istenek: minden külső kényszer nélkül, pusztán az alkotás belső öröme és az emberiség nagyobb boldogsága kedvéért. A mára tekintve ezen jóslatok többsége még most is science-fiction-nek tekinthető, s egyelőre úgy néz ki, hogy nem állják meg a történelem próbáját. Azonban még abban az esetben is, ha látjuk, hogy manapság mennyire másképpen, más irányba mennek a dolgok, fel kell figyelni arra, hogy utópisztikusságában is mennyivel reálisabb az, amit Gábor Dénes mond, annál, mint amit ma reálisnak gondolunk. Hiszen nem úgy van-e egyre inkább, hogy a mérnökök és tudósok seregeinek üzemszerű munkáján kívül a többi munka pusztán reprezentációvá és esztétikai mázzá válik, amely annak érdekében feszül rá a dolgokra, hogy elfedje a realitást, azt, hogy a tudomány és a technológia felszámolja az emberi természetet? Nem lehet, hogy ténylegesen csak a mérnökök dolgoznak, mert ők találják fel a gépeket? Gábor Dénes az „írásstudók új áruólinak” nevezi azokat a művészeket, akik szembefordulnak a jövővel, s pesszimizmista a jelenkori folyamatokat illetően. Ő ezzel szemben egy olyan művészetet sürget, amely nem az élet árnyoldalaiból és a pesszimizmusból meríti az ihletet. Szerinte ugyanis hiába ítélnék el a fejlődést, azt úgysem lehet megállítani. Az egyetlen reális megoldás tehát, ha az élére állunk. Eredetileg, Julien Benda szerint, az „írásstudók árulása” éppen azt jelentette, hogy a szellem embere feladta azt a két lépés távolságot, amelyet korábban a társadalmi változásokkal szemben fenntartott. Gábor Dénes könyvét olvasva keserű szájízünk csak attól maradhat, hogy nem tudjuk meg, miképpen lehetne optimista az, aki nem mérnök? Higgyen a mérnökökben és nevelje a gyermekét mérnöknek? Lehet, hogy ez az egyetlen megoldás.

FAZEKAS, ÁGNES: *The New Conditions of the European Union's Education Development*

Keywords: *educational development, implementation, European Union, development policy*

This paper focuses on educational development opportunities financed from the resources of the European Union. It presents recent changes in the development practice of the Union that affect the field of education, and the knowledge background about implementation, to which now an emphasis is put in the starting period, in the course of planning and evaluating programmes. In the first part, the article gives an overview of such developmental experiences which necessitated the re-thinking of the Union's development policy, and then presents the new, or partly new regulatory tools connected to the strengthened control of

content and implementation. It includes inter alia the ex-ante conditions, country-specific recommendations, provisions depending on fulfillment of intermediate criteria, and the fact that now the EU can regroup financial resources during the implementation phase of member states' developments, to respond to new challenges. The second part of the article, based on results from Hungarian and international implementation research, addresses the implementation of interventions that affect the curriculum. It draws attention to connections that have to be understood for planning programmes and performing ex ante evaluations.

GYÖKÖS, ELEONÓRA - SZEMERSZKI, MARIANNA: *The State of Educational Effectiveness Research Today*

Keywords: *quality, effectiveness, educational effectiveness research, public education, measurement, evaluation*

Several understandings of quality and effectiveness in public education are possible, not only with regard to approach and language (use of definitions), but also considering measurement methods and foci of research. This article looks at these, as well as the past and present of educational effectiveness research,

together with potential future research areas, primarily from the viewpoint of international literature. It covers the most important methods and research results obtained so far, and also indicates shortcomings and methodological pitfalls, as well as possibilities for future research.

SCHNELLBACH-SIKÓ, DÓRA – KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS, MÁRIA – MAYER, JÓZSEF – VARGA, ATTILA: *Participation-based Development of the Educational Programme of Extended Schools*

Keywords: *extended school, research, development, innovation, differentiation, creating chances*

The aim of the article is to present the evolution of pedagogical concepts related to extended schools through Hungarian and international examples, in the light of changes in Hungarian legislation. The development of educational programmes which support the professional work of extended schools is currently taking place in the Hungarian Institute for Educational Research and Development, as part of the Social Renewal Operational Programme (TÁMOP) 3.1.1. – C21st Public Education (Development – Coordination) – 2nd Part project. An important element of the developmental process is the

research which provides the base for this development and accompanies it. The first results of the research are shown in our article. We present a framework which is established on conclusions drawn from previous research. It shows the construction of the research-development-innovational process of educational programmes, the set of goals of the educational programmes to be developed, the system of research supporting the development and finally the role of those schools in the process that have undertaken the new task of becoming extended schools.



BOZSIK VIOLA: SZÍNHÁZ A KÖZOKTATÁSRÓL FEBRUÁR 10. ESTE HATKOR TTT 2013-14

A PanoDráma bemutatója: „újra keresztmetszet a közoktatásról, új témákkal, új jelenetekkel, a Nemzeti Pedagóguskar zenés betéteivel.” Kis utánanézéssel kiderül, a darab a Trafóban 2012-ben bemutatott *Tanulni, tanulni, tanulni* átdolgozott változata. Az előadás az iskolai világ szatirikus bemutatását ígéri, sok új elemmel. A jelenetek egy-egy problémát járnak körbe: szegregáció, diákokat fizikailag bántalmazó tanárok, pályaelhagyás, a gyerekek előítéletei, kiégett pedagógusok, megalázás, rasszizmus. Dokumentarista színházról van szó (verbatim, azaz szó szerinti, ez a műfaj angol megnevezése), a színészek szövegei mind valóban elhangzott mondatok, vagy az adott ügyekben érintettekkel készített interjúkból vett részletek, vagy talált anyagok.

Azonban talán ebben a darabban nincs is olyan sok interjú. A darab legelején, a pályaelhagyó tanárok monológjai, a gyöngyöspatai eseményekre reflektáló szülő, néhány igazgató, egy Zöld Kakasos diák és Hoffmann Rózsa mondatai valódi interjúválaszok. Máskülönből igazgatói beszédeket hallgatunk, gyerekekhez beszélő rendőrt, etikaórát tartó tanárt, budafoki anyukák beszélgetését, internetes kommenteket a diákverésről. Ezek biztos valódi szövegek, melyet valahonnan megszereztek az alkotók, de nem interjú-részletek. S ez komoly etikai kérdés, hogy egy teljesen más kontextusban, sokszor nyilvánvalóan más hangszínnel, arcjátszókkal, más értelemben elhangzott mondatokat ki szabad-e teljesen forgatni?

Hogyan készítene interjúkat az alkotók? Tud(hat)ják az alanyok, hogy szavaikat közönség előtt mondják majd el, a játék révén módosult, eltorzult jelentéssel?

Töprengék, hogy az alkotók valóban beültek-e egy etikaórára, és azt tapasztalták, ami a darabból kiderül, hogy a tanárnő a hit, remény, szeretet fogalmak pontos definíciót tanultatta meg szó szerint a gyerekekkel? Tényleg megeshet, hogy egy rendőr a legkomplikáltabb szakzsargon használva beszél a gyerekeknek a gondatlanul őrizetlenül hagyott tárgyaik mások általi eltulajdonításának veszélyeiről? Az a baj, hogy el tudom képzelni. Mégis, előtoldódik bennem egy viszonylag friss emlék. Londonban kampányt indítottak a buszsofőrök verbális zaklatásának visszaszorítására. A kampány része volt egy hirdetés, mely egy kisfiú rajza mellett az általa írt mondatokat mutatja meg: „Az apukám buszsofőr. Néha az emberek kiabálnak vele. Ilyenkor itthon nem eszi meg a vacsoráját.” Miért van, hogy akik egyes csoportok megbélyegzettségére, kirekesztettségére, a rajtuk való gúnyolódásra olyan érzékenyek, nem hajlandók tovább haladni ezen az (egyébként jó) úton, s az érzékenységet általánosan kiterjeszteni? Habár az reménykeltő, ahogyan látható kétségbeeséssel idéz a darab közönyös, életunt fiatalokat, akiknek – ez derül ki – alig van kapcsolatuk a szüleikkel, nincsenek terveik a jövőre nézve, és akik megtiltanák a nyugdíjasoknak a BKV-használatot.

Az előadásban van izgalmas diák-vitaklub az integrációról és a szegregációról a közönség bevonásával, és gyermetes viccelődés Hoffmann Rózsa nevével.

Lehet értelme egy darabnak, mely csak ostromoz, és nem próbál sebeket gyógyítani? Akár lehetne, de a gúnyolódás hitelteleníti.

A közönségnek azonban nagyon tetszett, nevettek, tapsoltak. Ez végképp elbizonytalanít az előadás célját és sikerét illetően.

(Magamhoz is vannak kérdéseim: milyen gondossággal járok el az interjúkészítések során, s vajon, amikor nekem kellett részleteket válogatni igazgatói beszédekből, meg tudtam oldani, hogy ráirányítsam a figyelmet egy problémára, de közben tiszteletben tartsam azt, aki nekem segített, és odaadta a szövegét, a nevét is vállalva? Vigyázok az írásaimban azokra, akikről írok? Rám tehát leginkább a darab indirekt üzenete hatott.)

A *TTT 2013-14* produkciót a PanoDráma készítette, a Dohány utca 13-ban (Hátsó Kapu) volt látható 2014. február 10-én és 11-én. Rendezte: Schermann Márta és Lengyel Anna, zene: Ted van Leeuwen, dramaturg: Garai Judit, Hárs Anna, Merényi Anna, játsszák: Feuer Yvette, Hárs Anna, Ördög Tamás, Schermann Márta, Cseh Judit, Urbanovits Krisztina, s mindkét alkalommal négy másik középiskolás diák.

A DOHÁNY UTCAI SHERIFF SZÍNHÁZ A HOLOKAUSZTRÓL - FEBRUÁR 19. ESTE HATKOR

1. változat (Erdei Erika)

2014. február 17-én a Jurányi Művelődési Házban fiatal színészek, zenészek adtak elő egy olyan lélekbemászó darabot, melynek „megtekintése” után nem lehetett elégedett sóhajtással felállni. Miért az idézőjel? Íme a válasz:

Nagyon sok holokauszt-témát feldolgozó filmen, színdarabon, hangjátékon, regényen, novellán, dokumentumon vagyok túl! Eddig azonban ez volt a legdöbbenetesebb!

A pici előadótérben a fal mellett körbefutó széksorokra ültettek minket a szervezők. Középen üres tér volt. A falakon néhány gigantikus nonfiguratív „szobor”, középen Hold-szerű test.

Az előadás kezdetén az egyik színésznő nagyon udvariasan felhívta mindnyájunk figyelmét arra, hogy ez az előadás teljes sötétségben játszódik. (És ez volt az egyik nagyon fontos különbség az eddig látottakhoz képest!)

A teljes sötétség különleges atmoszférát teremtett.

A kezdés sem volt megszokás szerinti. Disszonáns zenei hangok, félig és teljes egészében végigmondott 30-as évekbeli zsidó viccek szóltak a térben mindenhol. A színészek és zenészek közöttünk ültek, álltak, járkáltak. Ők testesítették meg a kirekesztetteket. Közöttünk voltak.

Az előadás a viccektől a borzalmak felé vezetett minket, a 40-es évek közepéig. Holokauszt-túlélők elbeszélései, korabeli törvények, kormányrendeletek részletei jöttek elő a mély sötétekből.

A visszaemlékezések sora azokat az érzéseket, képeket, történeteket hozta elő, amelyeket nem élhettem meg, viszont az agyam előállított a sötétség, a disszonáns hangok, a halk és kevésbé halk neszek-zajok által.

A fantasztikus az volt, hogy minden „néző” a saját képzeletében teremtette újra az „élményt”, a képeket a borzalmakról. Nem irányítottak, csak a hangok. A képzeletnek nem volt határa, mint ahogyan a borzalomnak sem. Csupa irracionális! És mégis szinte tapintható.

A legmegrázóbb az előadás vége volt. A színészek egy gyertya lángja köré gyűltek, majd lassan énekelve kimentek. (Ez volt az utolsó és egyetlen kis fénynyaláb az előadás során.) Mi, nézők, vártuk a másik mozdulatát, miután kimentek a színészek. Valami remény-féle volt, hogy visszajönnek és lezáródik az előadás. De nem!

Egymásra voltunk utalva, csak néztünk bambán, mozdulatlanul néhány percig. Nem volt taps, nem volt feloldódás, csak sóhajok. Mindenki tudta, hogy ezt ki kell beszélni, végig kell újra gondolni.

Hazafelé menet végiggondoltam azt, hogy lehetünk érintettek, vagy csak szemlélődők, de mindenképpen szembe kell nézni ezzel a terhes múlttal.

Én minden erőmmel a felelősség vállalása mellett vagyok, szólok. Nem történhet meg – még nyomokban sem – az, hogy hárátsunk, szépítsünk a múlton, mert ez a múlt nagyon szennyes.

Mindenkinek, még a soá után is, van valamilyen, a témához kapcsolódó élménye. Ez az előadás ilyen freudi mélységű élményeket szakított fel.

Köszönet érte a rendezőnek és a szereplőknek, Kovács Márton lélekbe markoló zenéjének, Mohácsi János rendező vakító fényességű sötétjének, a minden fogódzó nélkül, halálos biztonsággal megszólaló együttesnek. Némedi Árpádnak, Bánfalvi Eszternek, Takács Nóra Diánának, Keresztény Tamásnak, Béli Ádámnak, Boros Annának, Deák Péternek, Lakatos Máténak, Rainer-Micsinyei Nórának és Tolnai Hellának. *A Dohány utcai sheriff* a Füge Produkció és a Kaposvári Egyetem együttműködésében készült.¹

„Egész Népemnek kellene látnia, a sötétség már megvan hozzá...”²

2. változat (Takács Géza)

Többségében a Kaposvári Egyetem színészeivel készítette a darabot Mohácsi János rendező. Különleges előadás, hiszen valójában nincs darab, a főszereplők dokumentumszövegek, s mintha a 70. évfordulóra,

a Holokauszt Emlékévre készült volna. Én olyan előadást láttam, ahová tanárként voltam meghívott, más tanártársaimmal együtt, egy internetes jelentkezés révén lényegében ingyen, abban a reményben, hogy majd diákjaimmal térek vissza, vagy meghívom az előadást. Ehhez csak egy teljesen elsötétíthető terem az előfeltétel, mert az elmúlt évben a Színkritikusok Díját a legjobb független előadásként elnyert bemutató „lelke” a *sötét*, különben minden ismerős, néhány jó, néhány szörnyű zsidó viccet hallunk, egy-egy zsidó dalt, a nevezetes „dó-ré-mi-fá-szó-lá-ti-dó, szalonnát eszik a zsidó” rigmust többszólamú, több-rétegű feldolgozásban, majd a holokauszt-történetet személyes visszaemlékezések részletei révén. A szöveggönyv nem több, mint egy igényes pódiumműsor, de ezt jótékony sötét fedi, illetve fordítja, változtatja át radikális színházi cselekvéssé. A sötét hozzárendelése a rémségeket felidéző szövegekhez alkalmas arra, hogy bántalmazásnak érezzük, engem néhány valódi pofon kevésbé sokkolt volna, alighanem a többi néző (vagyis hallgató: a lelki kínzásnak kitett jó szándékú tanár és diák) is hasonlóképpen lehetett ezzel, közülük a várakozásnak megfelelően (figyelmeztetve voltunk az eshetőségre) ketten rosszul is lettek, egyikőjük, egy nagydarab férfi, nagyjából rendesen el is ájult.

Most azt persze nem tudom, hogy a látogatótársaim látható erős megrendülése mit ér, mit rejt, ha azt a belátást veszszük alapul, amit egy blogon olvastam, hogy a darab bebizonyította, a „verbális durvaságtól, a lealázó viccektől egyenes út vezet a deportálás felé” (sipospeter.blog.hu/2013/02/24/do-re-mi-fa-szo-la-ti-do), és a színen tényleg viccek és gázkamrák párbeszéde zajlik, akkor az előadás tévedés, hiszen a legdurvább viccek természe-

tesen holokauszt utániak, a holokauszt minden viccnél messzebb ment. S lett viccek új generációjának forrása. (A kreatoriumok füstje is felfelé száll.)

Aki bejött megnézni az előadást, bizonyára elkötelezett az antiszemitizmussal, a holokauszttagadással, a nemzeti önmentegetéssel szemben, hiszen tudhatta, mi vár rá. És nem szokott nevetni az aljas vicceken. Véletlenül sem. Miért kell őt meglepni, szorongatni, szembesíteni, rémlátomással gyötörni? Hacsak azért nem, hogy azokra az érzéketlen kortársaira nehezteljen, akik miatt neki szenvednie kellett itt? S hogy ezentúl érzéketlen legyen velük szemben ő is?

Iskolába vinni? Iskolásokat hozni? Mentális agresszió volna. Mint ahogy a játszó is alighanem áldozatok, a rendező áldozatai. Nincs mit játszaniuk. Mintha ők volnának az emlékezők? Képtelenség. Nem is kísérleteznek vele. Csak a hangjukat adják? Hogy érték el, hogy ne hallják egymást, saját magukat? Felszabadultan nevetnek az előadás után, és számolják az előadásonkénti elesetteket? Vagy kiütöttek dülöngélnék?

Nem bizonytalanodnak el, hogy kedves látogatóikat miért is kell kikészíteniük? Vagy nem mernek elbizonytalanodni, hiszen a kritikai fogadtatás elsöpörte a kétségeket, ha lettek volna?



¹ A színházi ajánló eredeti megjelenése: http://poli.hu/wp/wp-content/uploads/2014/02/23graf6_tmt.pdf

² <http://7ora7.hu/programok/a-dohany-utcai-sheriff/velemenyek>

SZERKESZTŐI JEGYZET

Az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének Alternatív Iskolák Tagozata tavaly elhatározta, hogy új, elfogadott kerettanterveket bemutatják egymásnak. A bemutatók helyszínül az adott iskolát választották, először a Zöld Kakas Líceum volt a házigazda, másodsor a Gyermek Ház, január 14-én pedig a Pesthidegkúti Waldorf Iskola adott otthont a szakmai beszélgetésnek, mely ezúttal iskolabemutatóval is bővült, hiszen épp 25. éve indultak, így hát a meghívottak köre sem korlátozódott csak a tagozat iskoláinak képviselőire, nyitott volt a ház.

(A beszámoló szerint a következő iskolákból jöttek kollégák: Humánus Alapítványi Általános Iskola, Belvárosi Tanoda, Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskola, Gyermek Ház, Zöld Kakas Líceum, Rákospalotai Meixner Általános Iskola, Palánta Általános Iskola, Kincskereső Iskola, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, és az alakulófélben lévő pátyi Waldorf Iskola.)

Persze, egy tantervbemutató azért nem számít túlságosan nagy csábításnak, így végül alighanem csak néhányan voltunk újak a vendégek között. Pedig izgalmas este volt. Részben azért, mert a Waldorf-iskolák esetében a tanterv különösen fontos dokumentum, hiszen talán ez az egyetlen alternatív iskola, amely mögött egy konkrét világszemlélet, létfelfogás áll. S alapítójának egyetemes antropozófiai igénye, programja a pedagógiában is termékeny talajra lelt. Vagyis a Waldorf-tanterv pedagógiája egyúttal majdnem közvetlenül filozófia is. Száz éves nemzetközi történetét a kis füzetnyi terjedelemtől a több száz oldalra rúgó legutóbbi változatokig Kulcsár Gábor ismertette, bevontunk egy szellemi kalandba, Kökény

Ákos pedig az új magyar Waldorf-kerettanterv elkészítésének nem kevésbé kalandos napi küzdelmeiről mesélt.

Nem voltak könnyű helyzetben, ahogy az alternatív iskolák általában nincsenek könnyű helyzetben, miközben amúgy is minden nap, minden tanévben igazolniuk kell létüket diákjaik és a szülők előtt, nincs kényelem, gyakran kell még a hivataloknak is igazolásokat készíteniük, s akkor még van az önigazolás is, ami a legveszedelmesebb műfaj, de elkerülhetetlen. Nekem az volt a benyomásom, hogy a pesthidegkútiakat jó karban tartja ez a sokféle kényszer, talán megéri, régen tapasztalt láz hevítette az előadókat. A „lázat” visszavonom, veszedelmes szó. Határozottak, meggyőzőek, elkötelezettek, felkészültek, komolyak, ironikusak és önironikusak voltak. Teszik, akarják, győzik.

Meglepő volt tapasztalni, mennyire magányosak az alternatív iskolák, még ők is, még az azonos program szerint dolgozók is: intézményi, testületi, közösségi elárvultságunk úgy látszik, fátum, vagy mi. Vagy pusztán erőink természetes végessége.

Kóboroltam egy kicsit az iskolában, a takarítónőtől kérdeztem, melyik a legszebb terem, nem nézett rám értetlenkedve, kicsit szabódott, hogy elárulja-e, aztán elkalauzolt a legkedvesebb táblarajzához, ezt a tanító készíti el, színes krétával, egy nagyobb témához jár, háttérként, bevezetőként, inspirációként. Szinte festmény, fűzte hozzá kísérőm (persze, a Waldorfban a takarítónő is belső munkatárs). Mindennapi spiritualitás, én meg ezt gondoltam róla. Valahogy ez van itt Pesthidegkúton (a Waldorfban), a mindennapi használati tárgyakban, melyek többnyire természetes anyagokból készültek, gyakran fából, s ha lehet, kézműves

termékek, olykor épp a szülők munkái. S persze jelen van ez a spiritualitás a gyermekek falon függő munkáiban, a füzetek rendjében, az iskolaújságban és természetesen a kerettantervben is. Ez egyúttal a Waldorf-iskolák talán legérzékenyebb pontja. Ha az iskola a szülőket is természetesen magában foglalja, az élet egészére gondol, eszerint gondoskodik, tanít és nevel, akkor ez könnyen szorongatóvá válhat. Talán még a megmaradásért folytatott napi küzdelmeknél is nagyobb harc folyik, kell folynia a belső nyitottságért.

Kérdések, melyeket az alternatív iskolából való kollégák tettek föl a vendéglátóknak (az iskolai honlapról idézem őket):

Nem tartanak-e attól, hogy valaki kétségbe vonja a kerettantervüket? A külföldi Waldorf-kerettantervekhez képest miben más a magyar? Kell-e kompromisszumot kötniük a tantervük 2013-as elfogadtatásakor? Hogyan értelmezték a kötelező erkölcsstan tantárgyat? Mitől Waldorf egy Waldorf-iskola? Milyen elvárásnak, célnak igyekeztek megfelelni a 25 év során? Mit jelent a boldog ember? És mikor boldog? Mi történik azzal, aki lemarad? A Waldorf-pedagógiának nagyon határozott elképzelése van arról, milyen

mondjuk egy kilencéves gyerek. Újragondolják-e ezt a leírást, és miként reagálnak rá a gyakorlatban? Mit tesznek akkor, ha hozzájuk érkezik elsőbe egy gyerek, és folyamatosan olvas, miközben náluk az olvasás tanítás nagyon lassú, nagyon körülmenyes? Milyen gyerekeknek jó a Waldorf? Kinek ajánlanák? Kiket várnak az iskolába? Miért „menekül” évente jó pár gyerek a különböző Waldorf-iskolákból az AKG-ba vagy vissza? Kié a gyerek? A társadalomé? Az iskoláé? A családé?

Végül egy rövid részlet az iskolaújságból, ami iskolához illő létmódra utal, steineri fogalmak és idézetek nélkül is:

„A gyerekek, nagy örömkörműre megtalálták a macskaköves bejáratot a vastag humusz alatt, és kitakarították. Ennek köszönhetően újra megnyílt a Kossuth utca felőli bejárat. Ide, két oldalra, a gyerekek javaslatára elegáns örökzöldek jönnek. A tövébe lehet ültetni ezt meg azt, ami kicsit díszíti majd. Jó lenne a kis bejárat mellett egy-két örökzöld félcserje. A pimpó is alkalmas ide, tavasztól kezdve elég sokáig virágozik és át lehet ugrani. A félcserjékkel szép út vezetne az iskola felé.” (Mi újság? 2012. május)

Takács Géza

A *Tanulmányok* rovat közzétételére és publikációs stílusára vonatkozó elvárásaink, illetve javaslataink megegyeznek a *Magyar Pedagógiáéval*, egyelőre saját honlapunkon még nem elérhetőek. Kérjük szerzőinket, keressék a magyarpedagogia.hu honlapon. A rovatban megjelent írásokat lektoráltatjuk, a lektorálás szempontjai megtalálhatók az OFI honlapján, a bírálati lapon. <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle>

ANDERSEN SELLŐJÉHEZ

1940. április 10. Magyarország: „Az oslói rádió az első órákban gyors egymásutánban jelentette be, hogy a németek elfoglalták Bergent, Christiansandot, Stavangert, Narvikot. A csendes kikötők fölött váratlanul száz meg száz repülőgép jelent meg és a tengerre ereszkedett. Fegyverrel a kézben, gumicsónakba szálló katonák lepik el a fjordokat.”

Andersen sellője élsz-e még a mélyben,
Üvegpalotádban a fjordok alatt?

Reszketsz-e ha bomba robban fel fölötted?
S hozzád menekülnek a rémült halak?

Kertedben korállók ágai közt ülve,
Bámulsz-e értetlen zöld egedre föl?

Andersen sellője, hallatszik-e nálad,
Az emberkín hangja, mely egekre tör?

Kristályszínű tested karcsú lendülettel
Felbukkan-e most is egy-egy éjszakán?

Rajta felejtet-e smaragd tekinteted,
Egy-egy küzdő, hörgő, fuldokló bakán?

Szerelmes vagy most is tán egy kapitányba,
Kit egyszer láttál csak, s oly szőke szegény...

És búsulsz-e most is, buta kicsi sellő,
Hogy szerelmed otthon biztos vőlegény?

Mondd, mikor úgy hallod robbanni a bombát,
Hogy barlangba búvik rémülten a rák,

És az északi fény narancs függöny selyme,
Reccsenve reped szét. S vérét és sarát

Tiszta tengeredbe zúdítja az élet...
Aksz-e még lelket, mondd, hogy sírni tudj?

Andersen sellője, halhatatlan lelket,
Hogy legyen, amivel gyűlölj és hazudj?

Andersen sellője, ha fellök a mélyből
Vértől sósabb hullám éles taraja,

S szétnézel a vízen... aksz-e még most is
Emberré változni, úgy, mint valaha?

FEDOR ÁGNES

Ez a vers a szerző *Sárga nárcisz* című 1945-ös kötetéből való.
Az 1213/2013. (IV. 16.) Korm. határozat a 2014. évet a magyarországi
Holokauszt Emlékévévé nyilvánította.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG