

UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2015 / 9–10.

VEKERDY TAMÁS 80. SZÜLETÉSNAJÁRA

A tanárképző központok helye és szerepe

Az informális tanulás értelmezései

Kamerával az osztályteremben

A pedagógus (iskolán kívüli) felelősségéről

A gilvánfai Nyitott Ház Tanoda

Egy angol demokratikus iskola a múlt században I.

Az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők

IMRE KATALIN TANÁRNŐ ÉS

TÉL TAMÁS PROFESSZOR KRÓNIKÁI



A képekről

Lapszámunk képei ezúttal még az elmúlt tanév végén, vagyis idén júniusban készültek. Kisdánán jártam egy történelmi vetélkedő vendégeként. A helyszín a vár volt, a későkorszepkori magyar nemesi rezidenciák egyik legszebb emléke.

A meghívó sokat ígért, nem hagyományos tanulmányi vetélkedőt, úgy tűnt, itt az ügyesség, a bátorság, a leleményesség, a cselekvőkészség, a jó együttműködés dönt majd a csapatok között, hiszen olyasféle próbákon kellett helytállni, melyek mind Mátyás korának mindennapi életét idézték fel.

A meghívó szerint a 7-8. osztályosok számára kiírt „Meghalt Mátyás király, oda az igazság!” című vetélkedőre 45 csapat jelentkezett 30 iskolából. 12 négy fős csapat jutott a nánai döntőbe a következő iskolákból: Hevesi József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Heves; Hevesi Általános Iskola és AMI Körzeti Tagiskolája; Neumann János Középiskola és Kollégium, Eger; Berze Nagy János Gimnázium, Szakiskola és Kollégium, Gyöngyös; Hatvani Kossuth Lajos Általános Iskola; Felső Mátrai Zakopszki László Általános Iskola és Óvoda, Mátraszentimre; Visontai Szent-Györgyi Albert Általános Iskola; Hatvani Kodály Zoltán Értékközvetítő és Képességfejlesztő Általános Iskola; Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola.

A rendezvény a Nemzeti Tehetség Program támogatásával valósulhatott meg, és a Kisdánai Szent Imre Általános Iskola volt a házigazda, az iskola tanárai és diákjai segítettek a verseny lebonyolítását, korabeli ruhákba öltözve. De volt még másféle segítség is: az Egri Vitézlő Oskola tagjai és a Nánai Sólomos Vitézek, valamint a kisdánai Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat hagyományörző népdalkörének tagjai.

A rendezvényt az Egri Vitézlő Oskola fegyveres bemutatója és a Nánai Sólomos Vitézek Boszorkányversenye és Zokni-csatája színesítette.

A Vitézkedők próbája elnevezésű döntőn a versenyzők összemérték ügyességüket gólyalábon, kelevéz-dobásban, íjászatban, vívásban, botbirkózásban, reneszánsz táncban, LOGI-VÁR építésben, rózsablak-készítésben és a nánai ízvilágot tükröző krumplis fánk elkészítésében. (Az ügyességi próbák mellett számot adtak a fordulók során megszerzett ismereteikből történelmi totó, időgép és térképismeret formájában.) A címlapon és a belső oldalakon (22., 29., 60., 83., 90., 137. o.) a vetélkedőből láthatók jelenetek.

Elfogult összeállításban, ugyanis a képen többnyire roma diákok láthatók, bár nem ők voltak többségben, de nekem az ő szereplésük különleges élmény volt, mert ittlétük nem csak természetesnek és magától értetődőnek tűnt, hanem egyúttal a magyar történelem szimbolikus újraelosztásának is. (TG)

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

65. évfolyam
2015 / 9–10.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 KERÉNYI MÁRIA:** Intés a Tanítványokhoz – Vekerdy Tamás 80. születésnapján
- 10 VEKERDY TAMÁS:** Életem és az irodalom
- 14 IMRE KATALIN:** Jó portfólióm
- 23 TÉL TAMÁS:** Tanári doktori program fizika szakmódszer-tanból az ELTE-n

TANULMÁNYOK

- 30 BODORKÓS LÁSZLÓ:** A tanárképző központ helye és szerepe a pedagógusképzés akkreditációs eljárásaiban
- 46 STÉBER ANDREA – KERESZTY ORSOLYA:** Az informális tanulás értelmezései a XXI. században

MŰHELY

- 61 Kamerával az osztályteremben**
GALÁNTAI JÚLIA: Audiovizuális technikák használata az oktatáskutatásban
- NÉMETH KRISZTINA:** Az ellenállás képei – Vizuális módszerek az iskolai ellenkultúra vizsgálatában

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 84 HOFFMANN RITA – FLAMICH MÁRIA:** Kicsöngettek(!?)
– Gondolatok a pedagógus (iskolán kívüli) felelősségéről

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 91 BOZSIK VIOLA:** Gilvánfai fák, 2013. november 16.
Szinte minden héten megyünk valahová – **HEINDL PÉTER**T és **AMBRUS LÁSZLÓ**T, a gilvánfai Nyitott Ház Tanoda munkatársait kérdezte **BOZSIK VIOLA**, 2014. november 16.
AMBRUS LÁSZLÓ: I. Tanodák Éjszakája, Gilvánfa, 2015. április 17.

KITEKINTÉS

- 107** A Dartington Hall-i demokratikus iskola W. B. Curry irányítása alatt I. (Fóti Péter)
-

SZEMLE

- 119** John Hartie: Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. (Az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők) (Juhász Valéria)
-

ABSTRACTS

135

NAPLÓ

- 137** Gádorné dr. Donáth Blanka (1921–2015) (Kereszty Zsuzsa)
Az MPT Staféta tábora és a Kultúrák Közötti Kommunikáció találkozója (Kiss Hajnal)
-

- 144** Szerkesztői jegyzet
-

A címlapon: három nemes ifjú a kishánai várban

- B4** VEKERDY TAMÁS: Idézetek a *Nők Lapja* tanácsadó rovatából
-

ÚJ Pedagógiai Szemle

Az Oktatókutató 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**

Szerkesztők

TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*

BOZSIK VIOLA | **VESZPRÉMI ATTILA**

Olvasószerkesztő

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KOMÁROMI NYOMDA ÉS KIADÓ KFT.

Megrendelés

HIRMONDÓ ÁGNES

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet,
Kiadói és Kommunikációs Igazgatóság

Igazgató: Pálfi Erika

1143 Budapest, Szobránc u. 6–8. II. em. 213.

Telefon: 06 1 235 7200/213

Mobil: +36 30 789 1807

E-mail: upsz@ofi.hu

Internet: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

Az Oktatókutató 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 1 évre 3600 Ft, egy lapszám ára: 600 Ft.

Nyomda: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.,

2900 Komárom, Igmándi út 1.

Ügyvezető igazgató: Kovács János

Terjedelem: 9 ív

Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

AMBRUS LÁSZLÓ

tanár, tanodavezető | Nyitott Ház Tanoda |
Gilvánfa

BODORKÓS LÁSZLÓ

minőségügyi mérnök | ny. egyetemi
főtanácsos | Nyugat-magyarországi Egyetem,
Sopron-Szombathely

BOZSIK VIOLA

szerkesztőségi munkatárs |
Új Pedagógiai Szemle | Budapest

FLAMICH MÁRIA

angol nyelv és irodalom szakos
középiskolai tanár | tantervfejlesztő |
doktorandusz hallgató |
ELTE PPK Neveléstudományi
Doktori Iskola

FÓTI PÉTER

villamosmérnök | történész | programozó |
elnök | Demokratikus Nevelésért és Tanulásért
Közhasznú Egyesület

GALÁNTAI JÚLIA

junior kutató-elemző | OFI

DR. HEINDL PÉTER

történelemtanár, jogász, programvezető |
Szent Márton Caritas Alapítvány | Pécs

HOFFMANN RITA

angol nyelv és irodalom szakos
középiskolai tanár | tantervfejlesztő |
doktorandusz hallgató | ELTE PPK
Neveléstudományi
Doktori Iskola

IMRE KATALIN

biológia-filozófia-emberismeret-etika-
vallásismeret szakos tanár

DR. JUHÁSZ VALÉRIA

nyelvész | főiskolai docens |
Szegedi Tudományegyetem | Juhász Gyula
Pedagógiai Kar | Magyar és Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék

KERÉNYI MÁRIA

igazgató | Zöld Kakas Líceum | Budapest

KERESZTY ORSOLYA

habilitált egyetemi docens | intézetigazgató |
ELTE-PPK Felnőttképzés-kutatási és
Tudásmenedzsment Intézet

KERESZTY ZSUZSA

magyartanár | pszichológus | Budapest

KISS HAJNAL

magyar-angol szakos tanár | Budapest

NÉMETH KRISZTINA

junior kutató-elemző | OFI

DR. TÉL TAMÁS

fizikus | egyetemi tanár |
ELTE-TTK, Elméleti Fizika Tanszék |
a Fizika Tanítása PhD program vezetője |
az MTA-ELTE Elméleti Fizikai Kutatócsoport
vezetője

STÉBER ANDREA

andragógus | doktorandusz hallgató |
ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
| képzési és fejlesztési szakreferens |
Doctusoft Kft.

VEKERDY TAMÁS

klinikai gyermek szakpszichológus



KERÉNYI MÁRIA

Intés a Tanítványokhoz Vekerdy Tamás 80. születésnapján

LÁTÓSZÖG

Mert mindannyian azok vagyunk. Tanítványok. Vagy van-e közülünk olyan, aki soha sem olvasott tőle egy sort sem? Aki soha nem hallotta előadni, ha másutt nem, akkor a tévében, rádióban? Na ugye.

És aki csak olvasta-hallgatta, azt soha nem hagyta hidegen a mondanivalója. Hiszen mindannyian érintettek vagyunk abban, amiről beszél. Mindannyian képzett pedagógusok vagy amatőr szülők vagyunk, vagy egyszerűen gyerekek. Most vagy valaha. Esetleg mindörökké, ahogy ő maga.

És ahogy olvassuk-hallgatjuk, mindannyiunkkal történik valami. Bólogatunk vagy hitetlenkedve ingatjuk a fejünket; a fogunkat szívjuk vagy egyszerűen belénk akad a lélegzet, mert MOST, éppen ettől esett le az a bizonyos tantusz. Szóval mind tanulunk valamit tőle, általa.

És most, a kerek évforduló kapcsán talán itt az ideje számot vetni ezzel a dologgal. Ővele, hogy hát hogy is csinálja, no meg mi magunkkal: hogy hányadán is állunk. Már-mint vele. Vagyis magunkkal. Ami lényegében mindegy. Vagyis – ugyanaz.

NE DŐLJ BE NEKI!

Nézd a fényképeit! Mindig mosolyog. Mindig azt mondja: „Komolyan venni a világot, úgy, ahogy a felnőttek teszik, az rémes!”¹ Mi meg boldogan elhisszük neki, hogy a világot nem kell, nem is szabad komolyan venni. Mert itt van, ugye, példának okáért ő maga, aki elkötelezetten érvel a lustaság mellett. Aki a szabad semmittevés alkotó békéjét hirdeti. Számold csak meg, hány könyvet írt! Nézz csak utána, hónapokra előre hogy be vannak táblázva a napjai! Néha azért, ha figyelmeztetik, maga is meglepődik mindezekben. Meglepődik és – mi mást is tenne – elmosolyodik; kicsit legyint, majd elkezd sorolni, ki mindenkinek az érdeme mindez: páciensek, kollégák, kiadók, szerkesztők, család, gyerekek, satöbbi...

Az írása: mint az élőbeszéd, olyan természetesen folyik. Az előadása: legépeled, kicsit szerkesztesz rajta és már kész is a könyv. Egyszerűen nyomdakész. Ja, így könnyű...

¹ http://www.nlcafe.hu/ezvan/20080310/vekerdy_tamas_komolyan_venni_a_vilagot_ugy_ahogy_a_felnottek_teszik_az_/ (2015. 10. 19.)

Kosztolányit idéz:

„Jaj, mily sekély a mélység
és mily mély a sekélység
és mily tömör a hígság
és mily komor a vígság.”²

Kosztolányi mondhat ilyeneket.

Meg ő is.

A te dolgozod pedig, kedves Tanítvány: értsd jól!

VEDD SZÁMBA A SZAVAK HITELÉT!

A nagy igazságok egyszerűek. Hogyan lehetséges, hogy valakinek a szájából banális közhelynek tűnnek, s valaki mástól hallva megrendítők?

Meglehet, hogy azért van ez így, mert a mélységet a személy, az ember, a *mondó* adja a szövegeknek. S a *mondó*, ha mond valamit, egész életének súlyát teszi a latba. Minél gazdagabb, igazabb az élete, annál nagyobb a súlya.

„Ha a kezdetet elfelejtjük, visszatérünk a kezdetekhez. Ha az ember tiszta tudatában őrzi kezdeteit, akkor

nem eshet hiba az egymás

után következő **pillanatok**

belső tartásán sem... Mi-

vel a belső tartás, az igazság

fokára emelt szív sugárzása

nem látható – csak az összhangzásból érzékelhető – a közönség maga sem tudja pontosan, hogy mit csodál.”³

Az érett színész így lesz különleges, játéka eszköztelenségében is mélyen igaz és megrendítő. Így mondta Zeami mester.

De mi tudjuk, hogy nem csupán a színészi játékra vonatkozik ez az igazság – igaz ez V. T.-re és mindannyiunkra. A szavak mögött a gondolat, a gondolat mögött pedig maga az ember mélységei tárulnak fel.

A titok megfejtése tehát valahogy visszafejthető a múltba tekintve? Ugyan. A történet által nem jutsz közelebb a lényeghez. Ne azt keresd, hogyan is kezdődött, miféle stációkon ment keresztül – azt nézd, mivé érett!

Számít a biográfia, a történet, amiből megszületett a *pillanatok belső tartása*? Valójában már nem számít. A történeten alapuló hitelesség számít. És az, amit ezzel a kiküzdött hitelességgel mutat fel neked, Tanítvány.

NE HAGYD, HOGY HIÁBA MONDJA!

Az igazságai nagyon egyszerűek. Legalábbis egyszerűnek tűnnek. Nincs ember, aki első hallásra ne értené meg és ne látna be ezeket. Ha nem a tanulmányaink alapján, de tapasztalatból tudjuk, hogy úgy van. Az iskola betegít. Hogyan?

„Nagyon egyszerűen: nem figyel a gyerekekre. Szinte teljesen figyelmen kívül hagyja a gyerekek testi és pszichikai fejlődését...”⁴

Behunyt szemmel citáljuk, hogy a kisgyerekeknél a néhány hónap korkülönbség milyen sokat számít, hogy a fiúk és a lányok fejlődése más ütemű, és éppen ezért

ha mond valamit, egész életének súlyát teszi a latba

² Kosztolányi Dezső: Esti Kornél éneke. In: Révai Gábor (2015): *Beszélgetések az elmúlásról Csányi Vilmostal és Vekerdy Tamással*. Libri Kiadó, Budapest.

³ Vekerdy Tamás (1988): *A színészi hatás eszközei – Zeami mester művei szerint*. Gondolat, Budapest.

⁴ Sok helyről idézhetnénk. Legutóbb: <http://marakonyves.blogspot.hu/2010/12/vekerdy-tamas-csaladom-torteneteibol.html> és http://www.nlcafe.hu/ezvan/20080310/vekerdy_tamas_komolyan_venni_a_vilagot_ugy_ahogy_a_felnortek_teszik_az_/ (2015. 10. 19.)

örület azt kívánni, hogy minden nebuló karácsonyra tudjon olvasni. Hogy a hét-évesek keze anatómiailag alkalmatlan még a keskeny vonalas füzetbe HB-s ceruzával gyakorolni az írásjegyeket. Hogy a szabad mozgás és a jó levegő fejleszti a legjobban a kisiskolások olvasás-írás készségét.

Olyan sokszor hallottuk tőle, hogy még a mondatainak jellegzetes lejtését is fel tudjuk idézni.

Hányszor mondta el? Hányszor elmondta!

Világos? Mint a nap.

Volt foganatja? Hááááát...

Régi igazság: ha a tükör mindig ugyanazt a csálé képet mutatja, azért még nem a tükör a hibás!

TANULJ JÓZANSÁGOT!

Az első Waldorf-iskola indulásakor Rudolf Steiner néhány hétig előadásokat tartott az induló intézmény leendő pedagógusainak. Napi hat-nyolc órán keresztül magyarázta, hogy mi is az ember, melyek a gyermek fejlődésének szakaszai, és mindezt figyelembe véve hogyan és mit is kell tenni a pedagógusnak, „hogy a gyerekekből fizikailag egészséges és erős, lelkiileg szabad és szellemileg tiszta embereket neveljünk.”⁵

Van-e olyan pedagógus, van-e szülő, aki azt mondja: én nem ilyennek szeretném nevelni a tanítványomat/gyereke-

met? Persze, hogy nincs. A kérdés valójában az, hogy hogyan is lehet ezt a célt elérni. Ebben pedig már nem olyan nagy az egyetértés.

A kilencvenes években az „első nem állami általános iskola Hegyeshalom és Vlagyivosztkok között” a Solymáron indult Waldorf-iskola volt.⁶ V. T. pedig az alapítók egyike. Hozzá még a magyarországi Waldorf-tanárképzés

egyik életre hívója.

Ő, aki kívülről-belülről ismeri, látja, alakítja a magyar oktatási rendszer egészét és benne a Waldorf-pedagógiát, nyomatékosan arra int: csak semmi lilaság! A Waldorf-pedagógusoknak, a tanárképzés szereplőinek és nekünk, mindannyiunknak is érdemes megfogadni: Józanság mindekelőtt. Két lábbal állni a földön. „*Aki nem tud tisztába jönni a kettős könyvvitel-lel..., az ne foglalkozzon spirituális dolgokkal* – tanácsolja Rudolf Steiner⁷ – és V. T.

JEGYEZD MEG: A MÓDSZER – MAGA AZ ELEVENÉSÉG!

Milyen tiszta választás például a Waldorf-pedagógia mellett hitet tenni!

Milyen egyszerű elköteleződni valami mellett!

Onnantól tudjuk, mi a jó és mi a rossz. Mit szabad és mi az ellenjavallt.

Ő azonban óva int (még) ettől (is)! Vegyük komolyan a figyelmeztetést: a dolog

nyomatékosan arra int: csak semmi lilaság

⁵ Rudolf Steiner: A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai. 8. előadás. In: Vekerdy Tamás (2011): *És most belülről...* Álmod és Lidércek II. rész. Saxum kiadó, Budapest.

⁶ *És most belülről...*, 307. o.

⁷ I.m., 382. o.

szókészlete nem azonos a dologgal! Hiszen könnyebb valaminek a külsőségeit elsajátítani, mint a tartalmát. Csábító lehetőség: hiteles szemlélyek hiteles mondatait katekizmussá avatni.

Csábító, de ne tedd, Tanítvány!

Ismerd fel: a gondolatmenetek *ott és akkor* időszerűsége nem az örökkévalóságnak szól! Törekedj minél közelebb a lényeghez, a dolog szelleméhez – s abból következnek majd a módszerek, a megoldások, és a szavak is úgy találják meg valódi értelmüket: „... talán azt kellene mondanunk (Rudolf Steiner alapján korrigálva Rudolf Steinert), hogy a Waldorf-iskolát **emberszemlélete** (gyermekszemlélete) jellemzi. A gyerekkép... És ennek alapján intuitív erőkre támaszkodva, és az átérezett pillanatból fakadó improvizációban alkalmaz az adott helyzethez és az adott (individuais) gyerekekhez szabott **módszereket**.”⁸

A megfogalmazott, lejegyzett módszer nem dogmák gyűjteménye, nem börtönajtó, hanem kapu a szabadságba. Ahogy sok-sok évvel ezelőtt Zeami mester mondta: „Ha a módszer megelevenedik – tüstént üdítően törvénytelené, mert törvényt teremtvővé válik.”⁹

LÉGY SZABADI!

Természetesen adódik a kibúvó: nem minden Tanítvány kapcsolódik a Waldorf-pedagógiához. Sem az antropozófiához. Aki egyszerűen csak pedagógus vagy szülő, esetleg gyerek, mint mi mindannyian (valaha), annak elegendőnek tűnhet elmerülni az egyszerű és józan bölcsességben.

kapu a szabadságba

Csak hogy nincs alku: a „mély sekélység”, a „tömör hígság” alján ott van a megkerülhetetlen. Az önmagunkkal való szembenzés és számvetés halaszthatatlan szükségessége. Az ember bölcsességét, az *antropozóphiát* meg kell találunk. Nekünk, mindannyiunknak, külön-külön – hiszen emberek vagyunk.



Ki az antropozófus? – kérdezi Steiner élete egyik utolsó, halála előtt folyamatosan fogalmazott művében, az antropozófiai vezérgondolatokban: „Akit szellemileg olyan intenzitással kínoznak a világ és az ember lényegére irányuló kérdések, ahogy testileg a szomjúság és az éhség tudja az embert gyötörtetni – az antropozófus.

⁸ I.m., 411. o.

⁹ A színészi hatás eszközei – Zeami mester művei szerint, 135. o.

Az antropozófus: kérdező ember – és nem válaszoló ember!

Az antropozófia ugyanis „morális individualizmus”, vagyis annyiféle válasz és megközelítés képzelhető el, ahány antropozófus van a világban.”¹⁰

Nincs hát módszer?
Nincs recept? Nincsenek
kész válaszok?

Miféle támasza marad akkor a Tanítványnak?

Talán csupán az a remény, hogy lehetséges a szabadságot megvalósítani. Mert akad rá példa. Itt van példának az, *akitől* idéz – és *aki* idéz: *ő maga*.

HAGYD AZ IDŐT!

„... az élet lényege a jelenvalóság, s csak mitikusan mutatkozik titka a múlt és a jövő időalakjában. Ez egyben az élet közönysége megnyilatkozási formája, míg a titok a beavatottaké.”¹¹ – írja Thomas Mann a József és testvéreiben.

Ki ismeri a titkot? Hol, miben gyökerezik a *jelenlét* fája?

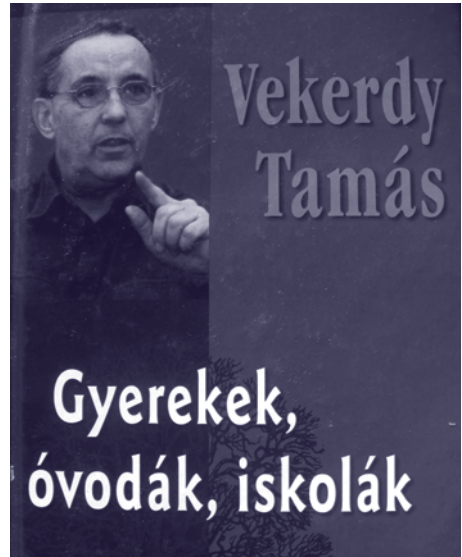
Az indiai mítoszok különös, fordított fájának gyökerei fönt a transzcendensbe kapaszkodnak, az időn kívülből nyerik a táplálékot, míg ágai-gyümölcsei átnyúlnak az anyagi világba.

A paradicsom édes kísértést érlelő almafájának története a veszteségről szól. Az ember a teremtett világban a tér és idő szűk, egyirányú folyosóján való bolyongásra ítéltetett. A szabadulás maga a megváltás mozanata.

V. T. Karácsony Sándor gondolatát idézi: „Ma már csak sub specie aeternitatis – az örökkévalóság jegyében – lehetséges élni.”¹²

Tanítvány, ne veszdődj hát az idővel! Egyszerűen tapasztald a Tanító jelenlétét itt és most. A jelenléte intenzitását. Süt róla,

hogyan ott van, „Valamivel közelebb a teremtés szívéhez, mint szokásos.”¹³



Hát majd ott találkozunk mindannyian. A Tanító és a Tanítványok, a beavatottak és avatatlanok. Hiszen mind oda törekszünk, valahai és mindörökké gyerekek, amatőr szülők és képzett pedagógusok – mi, emberek.

És ha egy pillanatra sikerül, akkor ott valóban megszűnik az idő és értelmét veszíti a szám, ami (mégiscsak) előcsalogatta a fenti intelmeket: a születésnap.

¹⁰ És most belülről... 408. o.

¹¹ Thomas Mann: József és testvérei. Sárközi György fordítása. Budapest, Európa könyvkiadó, 1959. 49. o.

¹² És most belülről... I. rész, 51. o.

¹³ V. T. ezt a mondatot Klee naplójából idézi. In: Révai Gábor: Beszélgetések az elmúlásról Csányi Vilmosmal és Vekerdy Tamással. Libri Kiadó, Budapest. 167. o.

VEKERDY TAMÁS

Életem és az irodalom¹

A világmegismerő utak közül az irodalmat, a művészetet tudom csak igazán komolyan venni, és például a tudományt, amelyben szintén botladozom, nem annyira. Apám volt az első, aki mesélt nekem, mert az irodalom egy jelentős része szerintem az, hogy az egyik ember mesél a másik embernek önmagáról, vagy egy harmadik emberről, vagy sok más emberről. És apám mesélt nekem, mesélt Hüvelyk Matyiról, mesélt pásztorokról, akiket még Hódmezővásárhelyről ismert, mesélt Pócsi Miskáról, aki nagyon disznó ember volt gyerekkorában, Vásárhelyen, sok mindenféléről. Valami egész különös bűvölet azonban akkor kerített hatalmába, amikor először – olyan négy, négy és fél éves korom körül, de lehet, hogy öt éves is lehettem –, apám elmondta nekem a *Toldi* előhangját.

Mielőtt én is megpróbálom most utána duruzsolni, ahogy akkor is tettem, amikor talán egy szót sem értettem belőle, még eszembe jut, hogy Németh László *Lányaim* című könyvében arról ír, hogy pusztán kísérletezsképpen megpróbált három-négy-öt éves lányainak Arany-balladákat felolvas-

ni. Megdöbbenő volt számára, hogy a gyerekek csüggttek ezeken a nagyon nehéz szövegeken, amelyeket, megint csak, „nem értettek”. De hát valamit csak kellett értenünk ezekből, nekik is, nekem is, hogyha újra és újra kérjük, és százszor és ezerszer újra akartuk hallani. Hadd mondjam el kicsit úgy, ahogy ezt apám mondta nekem annak idején...

*Mint ha pászortűz ég őszi éjtszakákon,
Messziről lobogva tenger pusztaságon:
Toldi Miklós képe úgy lobog fel nékem
Majd kilenc-tíz ember-öltő régiségben.*
[...]

Hát igen, képek lobogtak fel, mint a pászortűz az alföldi éjtszakában, képek, Toldi Miklós képe, sarkantyúk, pajzsok, és még valami más, valami, nem is tudom, minek nevezem ezt, nyelvi öröm, egy titok, amit a nyelven át közelít meg az ember, és azóta is azt hiszem, ez az egyik, amiről az irodalom beszél. Egy titok, ami nem a szó fogalmi értelméhez kötődik, hanem hangzásához, ritmusához, zenéjéhez. Még jobban lehet ezt érzékelni,

az egyik ember mesél a
másik embernek

¹ Ez az írás Vekerdy Tamás rádióban elhangzott ötrészes összeállítás első részének leírt, szerkesztett változata. (Az elhangzott verseket nem közöltük teljes változatukban, ezt az adott helyen jeleztük is.) A műsor rádiós szerkesztője: Palotás Ágnes, rendezője: Simonyi János, készült a Magyar Rádióban, 1995-ben, legutóbb elhangzott 2015. szeptember 14–18. között a Kossuth Rádióban (http://www.mediaklikk.hu/radio-lejatszokossuth/?date=2015-09-14_13:06:00&ch=mr1).

ha mindjárt a *Toldi* Első énekének első sorait idézzük, mely valahogy így szól...

*Ég a napmelegtől a kopár szík sarja,
Tikkadt szöcskenyájak legelésznek rajta;
Nincs egy árva fűszál a tors közt kelőben,
Nincs tenyérműi zöld hely nagy határ
mezőben.*

Nem az az izgalmas a dologban, hogy egy meleg nyári nap van, az az izgalmas, ahogy a szavak követik egymást. Későbbi mestereimtől azt tanultam, hogy a nyelvben rejülő zene, a nyelvben rejülő ritmusok a nyelv géniuszához vezetnek az embert. Nem a fogalmi értelem a fontos. Azt is tanultam és olvastam gnosztikusoknál és más mestereknél, hogy például a Biblia eredeti héber szövege azért mondott olyan sokat, mert az emberek még benne éltek ezekben a zenékben és ritmusokban. Ezek különös módon rendkívül erős képeket idéztek fel bennük. Ezért minden fordítás öldöklő tulajdonképpen ezeknek az ősi szövegeknek az értelmét. Másfelől azonban roppant fontos volt nekem mindannak a tartalma is, amit olvastam, tehát a másik bűvölet az az volt, hogy mit mond az életről. Beszélni fogok, majd ha lesz időm, Dosztojevszkijről, Thomas Mannról, Szerb Antalról és másokról, akiktől megtudtam, hogyan is kell az életről gondolkodnom. Az irodalom tehát nekem ketős beavatási út volt, az egyik egy titkos ösvény, a zenén, a ritmuson és a képeken keresztül, a másik egy már-már fogalmilag megragadható út, milyen is az élet, és hogyan is kell élni. Apám persze itt-ott, reggeliző asztalnál vagy bármikor napközben is ontotta magából a magyar irodalmat. Anyám kérdezgetett a reggelinél, vasárnap például,

az az izgalmas, ahogy a szavak követik egymást

a szabadság, amiről ez a vers szól, ez egész életemet végigkísérte

hogy vajis kenyeret kérsz-e, mézzel kéred-e, vagy lekvárral. Mire apám: „Úgy anyám! kecsegtess ölbeli ebédet, / Ójad fúvó szélből drága gyermekedet; / Mártasd tejbe-vajba, mit se kímélj tőle, / Majd derék fajankó válik úgy belőle.” Ugyancsak a *Toldi*, ezt Toldi György mondja, a „rókalelkű bátya”. Vagy: „Itt a juss, kölkök; ne mondd, hogy ki nem adtam!” – idézte tréfásan apám máskor. Vagy amikor felindult: „Toldi Miklósnak sincs ám galambpéje!” Vagy Vörösmarty éppenséggel: „Hová merült el szép szemed világa? / Mi az, mit kétes távolban keres? / Talán a múlt idők sétét virága, / Min a csalódás könnye rengedez?” A végtelenségig szaporíthatnám azokat az idézeteket, amelyeket apám mondott a mindennapi helyzetekben.

Apám egyébként negyvennyolcas volt, talán azért, mert az ő apja, az én nagyapám hatvanhetes, igaz, olyan hatvanhetes tanácsos Hódmezővásárhelyen, akit, amikor a hatvanhetesek nem választottak meg, mert szembefordult az akkori irányzattal, megválasztottak a negyvennyolcasok. Apám irodájában Kossuth függött. Apám Petőfiért, Adyért rajongott. Talán emiatt lettem én Széchenyi-rajongó és az öreg Aranyt kedvelő. A fiatal Petőfi helyett. De mégis, mégis van egy költemény, ami máig itt van a fülemben, ezt is apámtól hallottam, ez nem más, mint Petőfinék az *Egy gondolat bánt engemet...* című verse. A szabadság, amiről ez a vers szól, az egész életemet végigkísérte, mint törekvés, mint törekvés a családi életben, mint törekvés a közéletben, nehéz időkben is. Azért gondoltam valaha, ifjú koromban, hogy amerikai értelemben vett hobó leszek, akinek nincs foglalkozása, mert úgy tűnt, csak akkor marad-

hat szabad az ember. Hadd mondjam el ezt a Petőfi verset, még mindig apámra emlékezve úgy, ahogy apám szavalatából emlékszem rá...

*Egy gondolat bánt engemet:
Ágyban, párnák közt halni meg!
Lassan hervadni el, mint a virág,
Amelyen titkos féreg foga rág;
Elfogyni lassan, mint a gyertyaszál,
Mely elhagyott, üres szobában áll.
Ne ily halált adj, istenem,
Ne ily halált adj énnekem!*

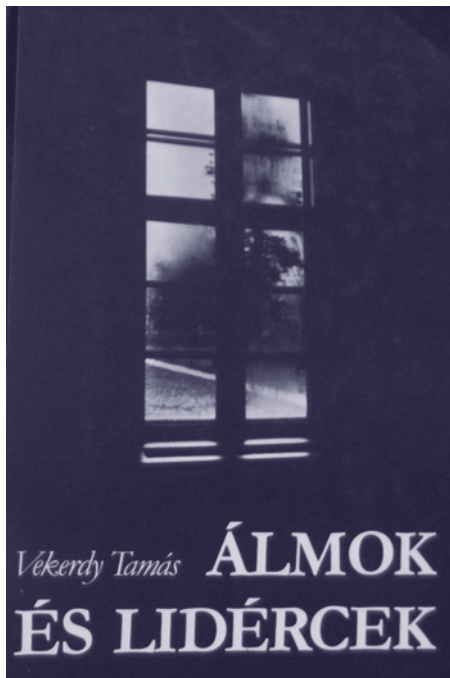
[...]

*Ott szedjék össze elszórt csontomat,
Ha jön majd a nagy temetési nap,
Hol ünnepélyes, lassu gyász-zenével
És fátyolos zászlók kíséretével
A hőseket egy közös sírnak adják,
Kik érted haltak, szent világszabadság!*

Itt a családban ismertem meg, az apai családban a katolikus-református ellentétet, ugyanúgy, mint a negyvennyolcas-hatvanhetes ellentétet is. Nagyanyám katolikus volt, és nagyapám nem adott reverzalist, ahogy akkoriban ez szokás volt, hanem abban állapodtak meg, és a falusi plébános ezt elismerte, hogy a lányok katolikusok lesznek, a fiúk reformátusok. Fantasztikus volt ezzel a kettősséggel újra és újra találkozni és megütközni Kossuthral és Széchenyivel és az összes többi katolikus, protestáns íróval, szerzővel. És a sok-sok viccel, ezek közül egyet el is mondanék, a protestáns fiúk úgy bosszantották a katolikus lányokat, akik nagyobbak voltak nálunk, és udvarlóikat fogadták az estében, a nagyszobában, hogy hálóingben kinyargaltak a nagyszobába, és üvöltve a következő szónokolták: „Gábriel arkangyal nagyot fingik, elnyargal.” S ezzel – talán meg is tették – visszasepertek a hálószobába. Termé-

az angyalokat élő
valóságának ismertem el

szetesen nem blaszfémikusan idéztem ezt, hiszen itt is szembekerülvén apámmal, nagyon korán, Dante hatására, Assisi Szent Ferenc hatására és az akkori rendszer hatására, amely ateista volt, az angyalokat élő valóságának ismertem el.



Sőt, apámat, aki kemény férfi volt, azal ejtettem kétségbe huszonegy éves korom körül, hogy Dantét olvasva azt mondtam, talán katolizálni fogok. Apám egy könnyet morzsol szét a szemében, a konyhaasztalnál ülve, mert úgy érezte, hogy a gályarabságot szenvedett protestáns prédikátorokat csúfolom meg ezzel a gondolatommal. Nem katolizáltam. Visszatérve, lassan-lassan haladok előre a gyermekkorban, eljutok az indiánokig, eljutok May Károly *Winnetouj*áig, eljutok Fehér Szarvas, azaz Borvendég Deszkás Sándor: *A Sziklás Hegyek varázslójáig*, és úgy látom, hogy nekem az indiánok szabadságáért

kell küzdenem, ami valahogy összemosódik a fejemben akkoriban a magyarok szabadságával, Magyarország szabadságával, és így tovább. Ekkor ezerkilencszáznegyvenhat-negyvenhetet írunk, én tizenegy-tizenkét éves vagyok. Első nagy sírásom irodalmi művön Winnetou halála, majd Benedek Elek *Toldi*-díját olvasva Toldi halála, és így jutok el, hamar, apám kalauzolásával a *Toldi estéjé*-hez. És eljátszom annak különböző képeit. Mint például az utolsó versszakot...

*Harmadnap olyankor, egy fölleges estén,
Domb emelkedett már Toldi Miklós testén,
Amelyet az öskert, bánatja jelével,
Behinte lehulló, sárga falevéllel.
Nem jelölte a sírt drága érc, vagy márvány:
Bence volt az emlék, lába felől állván:
Egy ásót ütött le, arra támaszkodék,
S elborítá a sírt új havával az ég.*

Emlékszem, beteg voltam, lábadoztam, a nagypárna volt a sír, egy síbot volt az ásó, s ott álltam az ágyban, és leütöttem az ásómat a sírdomb végébe, és sírtam, könnyeztem az olvasottakon.

így éreztem egyet
az indiánokkal

Hadd idézzek a *Toldi estéjéből* még egy részecskét. Ez így szól: „Szeresd a magyart, de ne faragd le” – szóla, / „Erejét, formáját, durva kérégt rója: / Mert mi haszna símább, ha jól megfaragják? / Nehezebb eltörni a faragatlan fát.” Ezt

azért idézem itt, mert akkoriban nagy örömmre szolgált Madách *Civilizátorának* olvasása, úgy éreztem, hogy szemben állok a Bach-rendszerrel, amely modernizálni akarta Magyarországot, és persze a Rákosi-rendszerrel, amely állandóan a haladásról papolt, szemben állok Mária Teréziával, aki utcaneveteket és házszámo-

kat vezetett be, és a nemesekkel vagyok egy, akik leverték ezeket a házszámo-
kat, a zseniális *Rab Rábyt* olvasva Jókaitól, mind a kettő voltam, Rab Ráby is, de azok is, akik nem akarták az ő modernizálását. Így éreztem egyet az indiánokkal, akik a maguk ősi kultúráját, és ehhez az ősi kultúrához való jogukat védtek. S hogy mit éreztem, mit éltem az indiánságban, mint gyerekkorban, azt aztán Radnóti fogalmazta meg nekem hat sorban, egész pontosan. Ez egy negyvenégyes januári vers, *Gyermekkor* a címe:

*Már mozdulatlanul lapult az indián,
de izgalom szaladt még sziszegve fönt a fán,
s a szél forgatta még a puskaporszagot.
Egy megrémült levélen két vércsöpp csillogott,
s a törzsön szédelegve tornázott egy bogár.
Rézbőrű volt az alkony. És hősi a halál.*

IMRE KATALIN

Jó portfólióm (avagy hétköznapi gyávaságaim)¹

2014. március 26.

A mai napon jelentkeztem a 2015. évi pedagógusminősítési eljárásra. *Emberismeret, etika* tantárgyat jelölhettem meg. Nagyon örülök, mert az általam tanított tantárgyak közül ezt szeretem a legjobban. Igazolta a Nyugdíjfolyósító Igazgatóság, hogy 2014. február 1-ig 13 év 18 napot töltöttem el közalkalmazotti jogviszonyban. Szakvizsga megvan. Jelentkezés megtörtént. Vágjunk bele!

2014. április 28.

Egyeztették velem az iskolában újra a KIR-ben lévő adataimat. Szakmai gyakorlati éveim száma több mint 8 év, tényleg van szakvizsgám, tényleg leadtam a jelentkezési lapom. Valóban megtörténhet, hogy az intézményvezetőnk hivatalosan lejelenti: Imre Katalin jelentkezett a pedagógusok 2015. évi minősítési eljárására. Kicsit izgulok. Ilyet még nem csináltam.

2014. július 1.

Levelet kaptam az Oktatási Hivaltól: „A KIR személyi nyilvántartásban rögzített adatait ellenőriztük, és megállapítottuk, hogy ezek alapján Ön megfelel a minősítési tervbe történő felvétel feltételeinek. Ezúton értesítjük, hogy a 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendeletben foglaltak szerint, az ok-

tatásért felelős miniszter döntése alapján Ön bekerült a 2015. évi minősítési tervbe. E-portfóliója feltöltésére 2014. november 30-ig lesz lehetősége. A feltöltő felülethez való hozzáférésről a későbbiekben tájékoztatjuk.”

Örülök és csodálkozom.

Itt a nyári szünet, jövő héten megyünk nyaralni, családotul. Képtelen vagyok munkával foglalkozni.

2014. augusztus 6.

Nem akarom elhinni, hogy 3 hét múlva iskola!

Megnéztem a munkahelyi levelesládám; még nem kaptam tájékoztatást az e-portfólió feltöltő felületének megnyitásáról. Jobb is így. Délután strandolunk!

2014. szeptember 1.

Hihetetlen! Most komolyan! Hogy' kezdődhetett el a tanév?!

Pedagógus portfólió, mi is vagy te egyáltalán?

2014. szeptember 12.

Micsoda nap ez a mai! Megnyílt az e-portfólió feltöltő felület. Regisztrálnom kell. Hol is van az oktatási azonosítóm? Azt hiszem, a pénztárcámba tettem még réges-régen azt a világoskék kis kártyát.

¹ Ancsel Éva: Hétköznapi gyávaságaink. <https://www.youtube.com/watch?v=GdmU2l52WAo>. (2015. 07. 11.)

2014. szeptember 14.

Jelezte az iskolánk igazgatónője, hogy kapott egy levelet, amelyben hivatalosan is megerősítette az Oktatási Hivatal a jelentkezésemet. Ott a nevem, az oktatási azonosítómmal együtt! Hogy ebből mi lesz...?

2014. szeptember 15.

Kipróbáltam az e-portfólió feltöltő felületét. A *Végzettségek* rész eleve ki van töltve, minden bizonnyal a KIR-ben szereplő adataim alapján. Sajnos az egyik diplomám és a szakvizsgám nem látszódott. Kértem segítséget az iskola egyik ügyintézőjétől. Nagyon kedves volt, mert addig-addig telefonálgatott és nyomkodta a számítógépe billentyűzetét, míg végül megjelentek a végzettségeim az e-portfólióban.

2014. szeptember 16.

Megnézegettem az *Útmutatót*.² Megnézegettem a feltöltő felületet is. Megígértem magamnak még tegnap, hogy nem fogok kétségbeesni. Nem estem kétségbe. Papírt, tollat ragadtam, összeírtam, hogy milyen dokumentumokat kell összeállítanom. Minden dokumentum mellé írtam egy dátumot. Meglesz november 30-ig. Íme a dokumentumlista, amit fel kell töltenem:

- profil személyes adatokkal, végzettségek,
- szakmai tapasztalatok, munkahelyek,
- pedagógus-továbbképzések,
- publikációs tevékenység,
- kitüntetések, elismerések,
- nyelvismeret,
- érdeklődési kör,
- eredetiséget igazoló nyilatkozat,
- pedagógiai szakmai tevékenységek bemutatása, dokumentumai;
- a portfólió alapidokumentumai:

- csoportprofil,
- tematikus terv reflexióval,
- 6 óraterv reflexiókkal,
- esetleírás,
- hospitálási napló reflexióval;
- a portfólió szabadon választott dokumentumai (esetemben):
 - publikációs tevékenység,
 - mentortanári munka dokumentumai,
 - éves tanmenet,
 - szakirodalmi ajánlások.

2014. szeptember 17.

Megkérdeztem a diákokat, hogy megengedik-e, hogy ők legyenek a *Csoportprofilban*, a *Tematikus tervben*, az *Esetleírásban*. Kedvesek voltak, rám hagyták. Megígérték, hogy fognak nekem adni feltölthető diákmunkákat.

Suli után, amikor hazajöttem, nekiálltam összeszedni, hogy mi mindent csináltam az elmúlt 13-14 évben. Tiszta szerencse, hogy elektronikusan sok minden megvan.

2014. szeptember 20.

Megnéztem azt a kormányrendeletet,³ amit az Oktatási Hivatal emleget a levelében. Megtaláltam benne a pedagóguskompetenciákat. Ha jól emlékszem, az *Útmutatóban* ezeket részletezik. Szóval, ezeket a kompetenciáimat kellene beazonosítanom, miközben töltöm a portfóliómat:

1. szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás;
2. pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók;
3. a tanulás támogatása;

² http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf

³ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR

4. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség;
5. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység;
6. pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése;
7. kommunikáció és szakmai együttműködés;
8. elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Érdekes volt az *Útmutató* után a kormányrendeletet is átböngészni. Találtam benne a minősítési eljárásról új információkat. A 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 1. melléklete tartalmazza a pedagógus értékelésének elemeit. A minősítő eljárás és minősítő vizsga pedig valahogy így lesz, ha jól olvasom:

- a pedagógus legalább két foglalkozásának, tanórájának látogatása;
- portfólióvédés;
- a meglátogatott foglalkozás, tanóra értékelése;
- az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés során a látogatott foglalkozások tapasztalatainak és az összegző értékelésnek a megismerése;

- az intézményi önértékelés pedagógusra vonatkozó megállapításai értékelésének megismerése.

2014. szeptember 21.

Egész éjjel a jogszabályok jártak a fejemben. Reggeli után, bográcsozás előtt átböngésztem a netet további jogszabályok után kutatva.

A köznevelési törvény⁴ 64. és 65. paragrafusa foglalkozik a pedagógus-előmeneteli rendszerrel. Szabatosan írja a törvény, hogy a pedagógus munkakörben foglalkoztatott munkavállaló a minősítő vizsga és a minősítési eljárás keretében elnyert minősítés alapján a következő fokozatokat érheti el:

- a) gyakornok,
- b) pedagógus I.,
- c) pedagógus II.,
- d) mesterpedagógus,
- e) kutatótanár.

A törvény 87. § (1) bekezdésénél kicsit aggodni kezdtem, mert ilyeneket olvastam: „Az oktatásért felelős miniszter működteti az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés rendszerét, intézményenként, ötévente ismétlődő, értékeléssel záruló vizsgálatot szervez és bonyolít le a kormányhivatal közreműködésével.” „A minisztérium és a kormányhivatal által közösen végzett ellenőrzés elsősorban az óra- és foglalkozáslátogatás, a megfigyelés, az interjú és a pedagógiai dokumentumok vizsgálata módszereit alkalmazza.” „Az ellenőrzést legalább három köznevelési szakértőből álló csoport végzi. Az ellenőrzés eredményét a munkáltatói jogok gyakorlása során figyelembe kell venni.”

Utánanéztam az országos pedagógia-szakmai ellenőrzésnek is. Felzaklatott a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet.⁵ A

⁴ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

148. § értelmében a pedagógiai-szakmai ellenőrzés fajtái:

- a) a pedagógus ellenőrzése,
- b) az intézményvezető ellenőrzése,
- c) az intézményellenőrzés.

Az országos szakmai-pedagógiai ellenőrzéssel kapcsolatban további rendelkezéseket olvastam még két jogszabályban.⁶ Hú, mit vettem én a nyakamba! Megyek bográcsozni, pástortarhonya lesz.

2014. október 24.

Ma volt a 6. olyan tanóra, amiről óratervet, reflexiót töltök föl. Jó sok anyag összegyűlt a diákoktól ez alatt a 6 tanóra alatt is. Aranyosak voltak, és nagyon jó munkákat kaptam tőlük. A munkáikon tényleg látószódik, hogy ők ilyenek: kreatívak és okosak.

2014. november 3.

Új hírek a Magyar Közlönyből! Holnap lép hatályba az a módosító rendelet,⁷ amely a pedagógus-életpályamodellre vonatkozóan átfogó jellegű változásokat foglal magában. Már látom, hogy erre egy lyukasóra nem elég, úgyhogy inkább kijavítom a biológia röpdolgozatokat.

2014. november 13.

Újabb levél az Oktatási Hivataltól. Felhívták a figyelmemet arra, hogy a 2015. évi minősítésben résztvevők e-portfólió feltöltésének határideje 2014. november 30. éjfél. Meg arra is, hogy a pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 12. § (2) bekezdése szerint eljárási díjat kell fizetnem, ha esetleg nem tudom feltölteni határidőre az

e-portfóliómat, és emiatt megismételt minősítő vizsgára kényszerülök. Már lassan a végére érek a feltöltögetésnek, nem hiszem, hogy határidőig nem fejezem be a portfóliómat.

Mióta informatikus kollégám javaslatára kipróbáltam a PDFCreator⁸ és a PDFTools⁹ programokat, nagyon felgyorsult a munkám. Most először nagy hasznát vettem a számítógép-kezelő OKJ-s vizsgámnak. Bele sem merek gondolni, mi lenne, ha ennyire sem értenék a számítógéphez.

2014. november 23.

Végre kész! El sem hiszem! Összesen 150 oldal lett. Újraolvasva, ellenőrizve összesen két olyan részt találtam benne, amiről tényleg mélyen és igazán magamra ismerem: mindkét rész kicsit narcisztikus és giccses, szóval felismerem, valóban én írtam. Az egyik az *Esetleírások*ban van, amikor is azt részleteztem, hogy beígértem a diákoknak egy-egy elégtelent arra az esetre, ha nem készítik el a házi feladatukat. Merő következetességből be is írtam négy elégtelent a be nem adott házi feladat miatt. Aztán beszélgettem a négy diákkal, hogy miért nem készült el a házi. Elmondták, szavaik nyomán pedig beláttam, hogy sok mindent megérdemelnének ők négyen, de egyest semmiképpen.

A másik rám jellemző rész a *Szakmai életút értékelése* fejezetben van. Nagy őszinteséggel ezt írtam: „Pedagógusi pályámat a folyamatos tanulás, önképzés kíséri végig. Két egyetemi diplomával kezdtem meg tanári pályámat, melyeket később még egy egyetemi diplomával egészítettem ki. Szak-

⁵ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM

⁶ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200229.KOR, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM

⁷ <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14149.pdf>

⁸ Doc. kiterjesztésű fájl segít pdf-dokumentummá alakítani.

⁹ Pdf-dokumentumok egyesítését teszi lehetővé.

vizsgát 2008-ban szereztem. Szakirányú tanfolyamok elvégzése után két országos névjegyzékre kerültem föl: érettségi vizsgaelnök és gyermekvédelmi szakértő lettem. Jelenleg közoktatás-vezetői képzésen veszek részt, várhatóan a 2014/15-ös tanév végén szerzem meg negyedik egyetemi diplomámat. Pedagógiai szemléletemet, tanári attitűdömet elsősorban diákjaim formálják, fő tanítóim az iskolapadokban ülnek.”

A maradék 149,5 oldalt nehezen olvastam végig, pedig 3 hónapon át gyűjtögettem-írogattam, míg elkészült.

Nem fogom elmondani senkinek sem, hogy a nagy nehezen, verejtékkel elkészített portfólióm még számomra is unalmas.

2014. november 24.

Biztosan sok pedagógus örül az Oktatási Hivatal mai levelének. „Tájékoztatjuk, hogy a 2015. évi minősítéshez szükséges e-portfólió feltöltési határidejét 2014. december 1. 23 óráig meghosszabbítottuk.” Megkönnyebbülve veszem tudomásul, hogy az én e-portfólióm végén már megnyomtam a *Véglegesítés* gombot.

2015. január 19.

Már épp kezdtem elfelejteni, hogy pedagógusminősítés is van a világon. De ma egy újabb levél az OH-tól: „Tájékoztatjuk, hogy a 2015-ben esedékes tanfelügyeleti ellenőrzések, pedagógusminősítési eljárások és minősítő vizsgák szervezésének ütemezése, a szakértői kirendelés tervezése megkezdődött. A tervezés során a jogszabályoknak megfelelően, továbbá a szakmai szempontok figyelembevételével rendeljük az eljárásban érintett pedagógusokhoz a szakértői bizottság kompetens tagjait. Az összerendelések eredményéről, az eljárá-

sok időpontjáról és adatairól előreláthatóan 2015. februárban adunk részletes tájékoztatást minden érintettnek.”

Megkérdeztem az iskola vezetőjétől, hogy mit jelentenek a fenti sorok. Azt mondta, hogy február végéig kapok majd tájékoztatást, hogy mikor és kik jönnek hozzám órát látogatni, értékelni.

2015. január 30.

Úgy döntöttem, hogy az egyetemen, közoktatás-vezetői szakon a pedagógus portfólióról fogom írni a szakdolgozatom. Ha már úgyis ezzel foglalkozom hónapok óta, és várhatóan még pár hónapig dolgom lesz vele... Hétfőn le is adom a formanyomtatványt a témamegjelöléssel együtt.

2015. február 27.

Semmi hír a minősítésről. Elfelejtettem volna „lelakatolni” a véglegesített portfóliómat? Vagy nagyon butákat írtam? Vagy...?

2015. március 10.

Még mindig semmi. Bánatomban böngészem a netet. Nem kellett volna. Zaklatot-tá és feszültté tesz, amit a pedagógusminősítésről olvasok.¹⁰

2015. április 9.

A Kormány 89/2015. (IV. 9.) Kormányrendelete¹¹ a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról. Ezt a nevet kapta a legújabb – mai – jogszabály, amit illene átneveznem.

Megyek órára, majd megnézem hétvégén.

¹⁰ http://www.tani-tani.info/szolgalja_a_minositesi; <http://www.tani-tani.info/sites/default/files/nahalka.pdf>;
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1516>

¹¹ <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKP/PDF/hiteles/MK15048.pdf>

2015. április 12.

Megnéztem a módosító rendeletet. Jelentős változás, hogy a 2015. év során megvalósuló minősítő vizsgák és minősítési eljárások esetében az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés során a látogatott foglalkozások tapasztalatainak és az összegző értékelésnek az áttekintése, értékelése, valamint az önértékelés megismerése *nem képezi részét* a pedagógus értékelésének.

Ha jól értem, mégsem számíthatok tanfelügyeleti ellenőrzésre.

De mire számíthatok? És mikor?

2015. április 19.

Bár még mindig nem tudom, hogy mikor fog jönni hozzám kicsoda és mit is fog csinálni, megpróbáltam kideríteni, hogy mi alapján fognak majd értékelni.

A 89/2015. (IV.9.) kormányrendelet szerint tehát nem kell számítanom tanfelügyeleti ellenőrzésre. Ennek igazán nagyon örülök, mert a *Tanfelügyeleti Kézikönyv*¹² mellékletében olvasható értékelő kérdések közül alig-alig tudok akár csak egyet is megválaszolni. A pedagógus-interjú kérdései között olvasható például:

- Saját magára vonatkozóan hogyan érvényesíti a folyamatos értékelés, fejlődés, továbblépés igényét?
- Hogyan méri fel a tanulók értelmi, érzelmi és szociális állapotát, a közösség belső struktúráját?
- Hogyan képes befogadó környezetet kialakítani?

A vezetői interjú javasolt kérdései között olvasom:

- Reális önismerettel rendelkezik-e a pedagógus? Hogyan fogadja a visszajelzéseket?
- Hogyan bizonyítja a pedagógus a pedagógiai kérdésekben való tájékozottságát?

- Miben mérhető a pedagógus megbízhatósága?

A vezetői interjú során a minősítő kérdezi az intézményvezetőt a minősítésre váró pedagógusról – vagyis rólam. Ezen az interjún én nem vehetek részt.

A pedagógus önértékelő kérdőívet is kitölt magáról a tanfelügyeleti értékelés keretében.

De ezt mind megúszom, ha jól értelmezem a módosító rendeletet. Viszont ugyanennek a rendeletnek az I./A melléklete tartalmazza, hogy a Pedagógus I. és II. fokozatba sorolásnál összességében mire hány százalékot kaphatok: a portfólióra és a portfólióvédés értékelésére összesen 60%-ot, a megtartott tanóra 40%-ot.

Ha jól tudom, indikátorpontozó alapján értékelik majd mind a nyolc pedagóguskompetenciá(m)t.

Átmazsoláztam az indikátorpontozót. A több tucat értékelendő sor között ilyeneket találtam:

- Tanítványaiban kialakítja az online információk befogadásának, feldolgozásának, továbbadásának kritikus, etikus módját.
- A célok tudatosításából indul ki. A célok meghatározásához figyelembe veszi a tantervi előírásokat, az intézmény pedagógiai programját.
- Komplex módon veszi figyelembe a pedagógiai folyamat minden lényeges elemét: a tartalmat, a tanulók előzetes tudását, motiváltságát, életkori sajátosságait, az oktatási környezet lehetőségeit, korlátait stb.
- Használja a szociális tanulásban rejlő lehetőségeket.
- Figyelembe veszi a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát, és szükség

¹² https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/psze/psze_gimnazium.pdf

esetén igyekszik változtatni előzetes tanítási tervein.

- Megfelelő útmutatókat és az önálló tanuláshoz szükséges tanulási eszközöket biztosít a tanulók számára, pl. webes felületeket működtet, amelyeken megtalálhatók az egyes feladatokhoz tartozó útmutatók és a letölthető anyagok.
- Különleges bánásmódot igénylő tanuló vagy tanulócsoporthoz számára hosszabb távú fejlesztési terveket dolgoz ki, és ezeket hatékonyan meg is valósítja.
- A tanuló hibáit, tévesztéseit, mint a tanulási folyamat részét kezeli, az egyéni megértést elősegítő módon reagál rájuk.
- Munkájában figyelembe veszi a tanulók és a tanulóközösségek eltérő kulturális, illetve társadalmi háttéréből adódó sajátosságait.
- Értékközvetítő tevékenysége tudatos. Együttműködés, altruizmus, nyitottság, társadalmi érzékenység, más kultúrák elfogadása jellemzi.
- Önállóan képes a tanulói munkák értékeléséből kapott adatokat elemezni, az egyéni, illetve a csoportos fejlesztés alapjaként használni, szükség esetén gyakorlatát módosítani.
- Nyitott a szülő, a tanuló, az intézményvezető, a kollégák, a szaktanácsadó visszajelzéseire, felhasználja őket szakmai fejlődése érdekében.
- A megbeszéléseken, a vitákban, az értekezleteken rendszeresen kifejti szakmai álláspontját, a vitákban képes másokat meggyőzni, és ő maga is meggyőzhető.
- A szakmai munkaközösség munkájában kezdeményezően és aktívan részt vállal. Együttműködik pedagógustársaival különböző pedagógiai és tanulósszervezési eljárások (pl. projektokta-

tás, témanap, ünnepség, kirándulás) megvalósításában.

- Tisztában van szakmai felkészültségével, személyiségének sajátosságaival, és képes alkalmazkodni a szerepelvárásokhoz.
- Élő szakmai kapcsolatrendszert alakít ki az intézményen kívül is.
- Aktív résztvevője az online megvalósuló szakmai együttműködéseknek.

Minden tiszteletem azoké a kollégáké, akik ezt mind tudják.

2015. május 4.

Annyira aranyos volt ma a nagyfiam! Elkísért az egyetemre leadni a pedagógus portfólióról írt szakdolgozatot. Utána együtt ebédeltünk, török éttermet választottunk. Megérte megírni a szakdolgozatot!

2015. május 14.

Még mindig nem kaptam semmiféle visszajelzést arról, hogy mikorra várhatom a pedagógusminősítés befejezését: az óralátogatást, a portfólió értékelését.

2015. május 26.

Hüha! Levél a postaládámban az Oktatási Hivataltól! A levél tárgya: Portfólió visszanyitás. Alig merek beleolvasni: „A Rendelet 11. § (8) bekezdése szerint: »Ha a minősítési eljárás (4) bekezdés szerint kijelölt időpontja a következő tanévre esik, a pedagógus az azt megelőző tanítási év végéig módosíthatja portfólióját, amikor a minősítésre sor kerül.« A fenti bekezdés értelmében portfólióját az alábbi időszakban módosíthatja: 2015. május 26. 12 óra és 2015. június 22. 23 óra.»

Az óralátogatásról semmi hír a levélben. Ahogyan a portfólió értékeléséről sem. Csalódott vagyok.

2015. május 27.

Megérkezett a szakdolgozatom bírálata:

„A dolgozat legnagyobb értéke aktualitása, újszerűsége, és az adott intézményre, az adott időszakra vonatkozó reprezentativitása, melyhez a szerző szakmai érintettsége által hitelesség, szakmai felhasználhatóság társul.

Az interjúelemzés kibővítésével, formai kívánalmak szerinti átdolgozással alkalmassá válhat szakmai folyóiratban való megjelenésre.”

Milyen kedves! Már nem is tudom, mikor kaptam utoljára dicséretet. Milyen furcsa, hogy „öreg” tanárember létemre még mindig jólesik, ha véletlenül jót is hallok magamról.

2015. május 29.

Újabb levél az OH-tól! No, most mindent megtudok!

Mégsem... Az óralátogatás időpontja és a minősítők megnevezése helyett arra buzdítanak, vegyék részt az Oktatási Hivatal Projektigazgatósága a

TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 *Köznevelési reformok operatív megvalósítása* elnevezésű projekt keretében megvalósuló pedagógustovábbképzéseken, hogy felkészüljek a minősítővizsgák, minősítési eljárások és tanfelügyeleti ellenőrzések sikeres lebonyolítására.

Úgy érzem, hogy nincs lehetőségem részt venni a képzésen.

2015. június 8.

Várom és várom, hogy megtudjam, mikor is jönnek hozzám minősíteni, órát látogatni. Milyen lett a feltöltött portfólióm? Elfogadható egyáltalán? Kik fognak meglátogatni?

Vagy tényleg „vissza kellene nyitni” a portfóliómat? Eddig még nem mertem.

Meg aztán miért is változtassak rajta? Mihez képest kellene változtatnom, ha semmilyen visszajelzést nem kaptam a feltöltött 150 oldalról?

2015. június 12.

Túl vagyok az államvizsgán.

Furcsa módon nem akkor izgultam, amikor bementem a szakdolgozatvédésre, hanem akkor, amikor kijöttem. Túl szépet mondtak nekem: „Kedves Katalin, a pedagógus-portfólióval kapcsolatos kutatómunka folytatásával a szakdolgozata doktori dolgozattá kerekedhetne.”

2015. június 21.

Slambuc készül kinn a bográcsban, a fűzfánk alatt. Szokatlanul hosszan nézegettem az egyenletesen lobogó tüzet. Szégyellem magam. A tanévek gyakorlatilag vége, én pedig inkább érzek természetlen szomorúságot, mint jófajta megkönnyebbülést. Nem tudom, hogy mire volt jó ez a tanév. Papírforma szerint meg kellett volna okosodnom: végigtekintettem a tanári pályámat, összegyűjtöttem szinte mindent, amit az etikatanítás kapcsán felhalmoztam az elmúlt évek során. Nem érzem magam okosabbnak, tudatosabbnak sem. Mert mit is tudtam meg magamról? Azt, hogy szeretem a munkámat, és azt, hogy terhelhető vagyok. Mindkettőt már régóta tudom.

2015. június 22.

Ma estig nyithatnám meg újra a portfóliómat. De nem fogom. Ha csak egyetlen mondatnyi érdemi visszajelzést kaptam volna bárkitől, tudnám, hogy hol érdemes változtatni rajta. De nem kaptam. Egyedül vagyok a feltöltött sorokkal. Elolvastam még egyszer az Oktatási Hivatal levelét. „A portfóliót a jelentkezéskor megjelölt munkakör, tantárgy vonatkozásában kell feltöltenie. Amennyiben a mun-

kaköre vagy az Ön által tanított tantárgy a jelentkezését követően megváltozott, kérjük, azt haladéktalanul hivatalos – aláírt, lepecsételt, szkennelt – nyilatkozatban jelezze a minosites@oh.gov.hu címen. A portfóliójában kizárólag ebben az esetben módosíthatja a feltöltendő dokumentumok munkakörét, tantárgyát.”

Sem a munkaköröm, sem az általam tanított tárgy nem változott. Mi alapján tegyek hozzá az eddig feltöltött dokumentumokhoz?

Mi alapján javítsam? Vagy félreértetek valamit? Rosszul értelmezem az OH levelét?

2015. június 29.

Ki mondja meg nekem, hogy vajon mire jó a portfólióm?

2015. november 30.

(Utószó) A Jó portfólióban leírt másfél év lány, simogató, nyári szellő az elmúlt két hónap történéseihez képest.

A fenti írás Imre Katalin: Rossz portfólióm című vitacikkének folytatása, mely az Új Pedagógiai Szemle 2015/1-2. számában jelent meg.



Történelmi vetélkedő a kispánai várban. 2015. június 7.

TÉL TAMÁS

Tanári doktori program fizika szakmódszertanból az ELTE-n

Célok és tapasztalatok

BEVEZETÉS: A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS SZAKMÓDSZERTAN EGYIK SAJÁTOSSÁGA

A természettudományoknak – így szakmódszertanuknak is – van egy sajátos vonása, mely más területeken vélhetően kevésbé érzékelhető. A természettudományok az utóbbi mintegy hatvan évben jórészt a kutatástámogatás világszerte egyre egységesebbé váló jellege, köztük az ún. publikálási kényszer miatt igen nagyfokú specializálódáson mentek keresztül. A kutatók ma gyakran egy-egy szűk kérdéskör specialistái, akiknek a tudományos eredményeit esetleg nem is közvetlen munkahelyi kollégái, hanem a több tízezer kilométer távolságban hasonló témában tevékenykedő kutatótársa érti leginkább. Nehezíti a helyzetet, hogy a kutatók nem részesülnek oktatói képzésben, nincsenek felkészítve arra, hogy eredményeiket érthetővé tegyék a társadalom számára. Jól érzékelhető volt ez például a nagysikerű Minden tudás Egyeteme természettudományos előadásain, melyek jó részét még a kutatók,

köztük én sem értettem. Ezek az előadások így nem is tudtak iskolai tanításra alkalmas anyaggal szolgálni a tanártársadalom számára.¹ Ez a specializálódás azzal a sajnálatos következménnyel jár az egyetemi oktatás területén, hogy egy kutató szemléletű oktató rendszerint nem is vonható be a tanárképzésbe. Ma az oktatók egyéni adottságainak, több éves gyakorlattartói, óradói tevékenységének ismeretében tudjuk csak eldönteni, ki alkalmas tanári órák vezetésére. Patkós András kollégám szerint doktoranduszokra még gyakorlatokat sem lenne szabad bízni a természettudományos tanárképzésben, csakis tapasztaltabb oktatókra. Sajnos azonban az intézetek a publikációs kényszer miatt csak azt tartják (tartatják) szem előtt a fiatalok felvételekor,

esetleges, hogy lesz-e valaki, aki el tud szakadni oktatási szemléletében a kutatóitól

hogy az illető elég magas színvonalú kutatói cikkeket fog-e közölni, és várható-e, hogy pályázati pénzeket tud bevonnani. A tanárképzésre való alkalmasság általá-

ban nem szerepel a kritériumok között. Így az új kollégák között jelenleg esetleges, hogy lesz-e valaki, aki el tud szakadni oktatási szemléletében a kutatóitól, és így a tanárképzés számára értékes lesz.

¹ A program ettől függetlenül azért lehetett sikeres, mert az előadók hiteles emberek voltak, és jól át tudták adni a hallgatóságnak az általuk vizsgált problémákat, a kutatás hangulatát és saját lelkesedésüket.

Ha a kutatók „specialisták”, akkor a tanárok a természettudományos területen „enciklopédisták”. Képzésük ezért évtizedek óta jelentősen eltér a kutatóitól, mert számukra nem a részletek, hanem a *szemlélet* elsajátítása a fontos, mégpedig az adott tudomány szinte minden területén. Így elsősorban a tanárookra vár az a feladat is, hogy az új tudományos eredményeket „lefordítsák” a társadalom nyelvére. A fő feladat nem egyszerűen az ismeretterjesztés, annál jóval több: az oktatott tárgy rendszerébe történő szerves beillesztés. Ennek érdekében a tanárnak először meg kell értenie a szóban forgó tudományos eredményt. Ez igen nehéz, hiszen az ő képzése nem a részletek feldolgozására irányult. Számos szakközleményt kell feldolgoznia, többször személyesen kell találkoznia a kutatókkal, és csak ez után következhet annak felmérése, hogy a téma tanítása milyen korosztályban, milyen mélységben, milyen oktatási formában lehetséges, ha egyáltalán lehetséges. Ez a szokásos tanári munkán jócskán túlmutató, igen időigényes, újfajta kreativitást, kompetenciát igénylő, *interpretatív* feladat. Ez a tevékenység, bár a kutatómunka minden kritériumának megfelel, természetesen nem azonos a hagyományos természettudományos kutatással.

fizikát vonzóan tanítani
képes tanárok

AZ ELTE-PROGRAM KIALAKULÁSA

A 2007-es év elején az ELTE Fizika Intézeti Tanácsa és a Fizika Doktori Iskola

több ülésen vitatta meg, hogy szükséges lenne-e, és ha igen, milyen formában olyan doktori program indítása, mely iskolában dolgozó aktív tanárok PhD-fokozatszerzését biztosítja szakmódszertani kutatásokban. A kutatási téma tehát nem a fizika maga, hanem annak tanítási lehetőségei.

Az előkészítő anyag Juhász András kollégánk munkája volt, aki a hazai helyzet és a külföldi gyakorlat körületekintő felvázolásával indokolta a kérdés időszerűségét. Az eredeti gondolatokat a *Fizikai Szemlé*ben megjelent cikke foglalja össze.² Nem véletlen, hogy erre éppen 2007-ben került sor: a kollégákat aggodalommal töltötték el ugyanis az akkor éppen bevezetés előtt álló Bologna-rendszernek a tanárképzés szempontjából különösen veszélyesnek látszó vonásai (például a két szak eltérő súlya, a szakma háttérbe, a pedagógia-pszichológia tartalmak előtérbe helyezése).³ A doktori program a tanári „derékhad” erősítését kívánta segíteni.⁴

A doktori tanárképzés szükségességére vonatkozó pozitív válasz gyorsan megszületett, a kollégák ugyanis érzékelték, hogy a fizika társadalmi meg-

ítélése és a színvonalas kutatói utánpótlás is reménytelen magas szinten képzett, a fizikát vonzóan tanítani képes tanárok nélkül. A megfelelő forma megtalálása hosszabb időt vett igénybe, ugyanis világos volt, hogy a kutatói és a tanári kutatói tevékenység egészen más jellegű, más hozzáállást igényel, egészen különbözőek a pub-

² Juhász András (2007): Az ELTE Fizika Doktori Iskolája „A Fizika Tanítása” címmel PhD-programot indít fizikatanárok részére. *Fizikai Szemle*, 9-10. sz. 333–340.

³ A témáról bővebben: Tasnádi Péter, Juhász András (2010): Hagyományok és valóság. Szükség van-e tudós tanárookra a természettudományban? *Természet Világa*, 141. sz. 26–29.; Tél Tamás (2010): Bologna vagy tanárképzés? *Fizikai Szemle*, 3. sz., 100–104.; Tél Tamás (2010. 04. 10.): Bologna-dogma. *Népszabadság*.

⁴ Mára már világosan látszik, hogy a Bologna-rendszer valóban jelentősen károsította a fizikatanárok (sőt általában a természettudományos tanárok) képzését.

likálási szokások és lehetőségek hazai és nemzetközi vonatkozásban is. Végül sikerült megállapodni abban, hogy mind az oktatási, mind a publikálási kívánalmak *mások* lesznek a tanári programban (lásd később), mint a már létező kutatói programokban, de a képzés teljes rendszere *hasonlóan igényes* mindkét PhD-programtípusban.

Az ELTE Fizika Intézeti Tanácsa és a Fizika Doktori Iskola 2007 tavaszán elfogadta a Fizika Tanítása Programot az egész fizikát lefedő három kutatási programmal (anyagtudomány, részecskefizika és statisztikus fizika) *egyenértékű*, önálló diszciplínájaként. Ezzel kifejezte, hogy a szakmódszertani képzést éppen olyan fontosnak tarja, mint a három nagy kutatási terület bármelyikét. Valóban, a PhD-diplomát az egyetem *fizikából* adja ki, és csak betétlap utal benne az elvégzett programra. A Fizika Tanítása Program deklarált célja,⁵ hogy olyan, a fizika tudományában széleskörűen tájékozott, a szaktudományt, annak új eredményeit és a pedagógiai ismereteket alkotó módon társítani képes szaktanárokat képezzen, akik képesek az igényes tanítás, tehetséggondozás, ismeretterjesztés, tantervkészítés és szaktárgyi fejlesztés, a szaktanácsadói, illetve a vezetőtanári feladatok ellátására, továbbá utánpótlást jelentenek a szakmódszertan területén a felsőoktatásban. A képzés 2007 őszén meg is kezdődött. A program szellemi vezetését azóta is Juhász Andrással és Tasnádi Péterrel végezzük.

A FIZIKA TANÍTÁSA PROGRAM MŰKÖDÉSE ÉS TAPASZTALATAI

Az ELTE Fizika Tanítása Programja az országban több szempontból is egyedülálló.⁶ 2015 végéig a védések száma eléri a tízet, a beiratkozottak száma pedig 35. Az elmúlt évek eredményei alapján egyértelmű, hogy a védésig eltelt idő legalább négy év, átlagban öt év. A doktori program a kezdetektől fogva nyitott a határon túl fizikát magyarul tanító

kollégák számára is. Ez annál inkább fontos, mivel a környező országokban nem-hogy magyar nyelvű tanári doktori képzés, de már anyanyelvű szaktanárképzés sincs. Büszkék vagyunk arra, hogy Néda Zoltán, a Kolozsvári Egyetem tanára (az MTA külső tagja), állandó előadónk és témavezetőnk.

A résztvevők köre

A képzés csak a már legalább néhány éves tanári gyakorlattal rendelkező kollégáknak szól, akik tehát doktori tanulmányaikat iskolai munkájuk mellett végzik. Frissen diplomát szerzett tanárok tehát nem vehetők fel. Ez helyes döntés, mert biztosítja az iskolai gyakorlattal való közvetlen kapcsolatot, viszont azzal a hátrányos anyagi következménnyel jár, hogy hallgatóink nem kapnak állami doktori ösztöndíjat, így a program sem részesül állami támogatásban (mely az ösztöndíjak arányában érkezne a

⁵ Tél, T. és Juhász, A. (2010): Physics Education PhD Program at Eötvös University. *Physics Competitions*, 12. sz. 38–39.

⁶ Minden fontos adat megtalálható a <http://fiztan.phd.elte.hu/> honlapunkon.

Doktori Iskolába). A hallgatók hazai és főleg külföldi konferencia-részvételéhez alkalmi pályázatokból igyekszünk támogatást szerezni.

Témaválasztás

A kutatási téma kiválasztása nem előre elkészült hosszú címsorból történik (a honlapon néhány cím van csak megadva példaként), hanem arra biztatjuk az előzetesen jelentkezőket, hogy ők maguk jelöljenek meg néhány oktatási témát, mellyel szívesen foglalkoznának. Amelyeket eredményesen elvégezhetőnek ítélünk, azokhoz keresünk alkalmas témavezető kollégákat, a jelölt pedig a velük folytatott személyes beszélgetés alapján választja ki majdani doktori témáját. A témák kidolgozása és tanórákon történő részletes kipróbálása a doktori munka központi tevékenysége. A pedagógiai hatékonyság nagy mintákon történő bizonyítására a képzési idő azonban kevés. A munka ebben az értelemben a fizika szaktudományi

alapkutatására hasonlít, ahol többnyire szintén egyéni eredmények közlése és a szakma nyilvánossága elé bocsátása történik meg. A „nagybani” hasznosítás az ipari fejlesztők, szakmód-

szertan esetén a közoktatási kormányzat feladata. Az ilyen módon zajló témaválasztásnak az a következménye, hogy a doktorandusz hallgatók a kutatási témát végig sajátjuknak érzik, a lemorzsolódás csekély. Ezzel a módszerrel tapasztalatot gyűjthettünk arról is, hogy a tanári társadalom a fizika mely részeinek a tanítását tekinti fejlesztendőnek. Már az első években feltűnt, hogy például a környezetfizika nagyon sok választott témában megjelent. Ez nyilván annak köszönhető, hogy a kollégák látták, a diákok számára ez érdekes terület, de olyan, melyről ők sem hallhattak egyetemi

tanulmányaik során. Ezt a tapasztalatot azután felhasználtuk az új, osztatlan tanárképzés programjának kialakításakor, így a tanárjelöltek ma már több környezetfizikai témájú előadást is hallgathatnak.

Kurzuskínálat

A résztvevők a speciálisan számukra válogatott doktori kurzusokkal megerősítve közelítenek a fizikatanításhoz. Vállalják, hogy négy féléven keresztül aktívan részt vesznek a szakmai kurzusokon, és ezekből a félévek végén sikeres vizsgát tesznek. Az előadások egyrészt a korábbi tanulmányok felfrissítését, másrészt az új tudományos felismerések ismertetését szolgálják. Három fő témakörre oszthatók: szakmódszertan (6 előadás), új eredmények a fizikában (5 előadás), interdiszciplináris témák (5 előadás). Előadóink sokéves, esetenként évtizedes tanárképzési gyakorlattal rendelkező tapasztalt oktatók.

Szervezés

Mivel a résztvevők aktív tanárok az ország különböző pontjain, az előadásokat csakis szombati napra lehetett tenni (a jelenle-

gi gyakorlat szerint minden hónap második szombatján vannak előadások). Ezen a napon a félév mind a négy kötelező tárgya szerepel kétórányi előadással, melyet kiadott elektronikus anyagok egészítenek ki. Tisztelettel nyugtázzuk, hogy a kollégák vállalják a reggel 9 órai kezdésre történő beérkezés megpróbáltatásait: az ország távolabbi részeiről ez hajnali 4 órai kelést is jelenthet, sepsiszentgyörgyi hallgatóknak pedig előző napi elindulást és vasárnapi hazazérést. A létszám a legtöbb előadási napon ennek ellenére teljes. Megjegyezzük, hogy

a környezetfizika nagyon sok választott témában megjelent

az előadások nyilvánosak, így nyitottak minden nem doktorandusz kolléga előtt is.

Követelményrendszer

A fentiekből kiderül, hogy a kötelező előadások száma a doktori képzés során 16. Érdemes hangsúlyozni, hogy a Fizika Doktori Iskola három kutatói programjában viszont csak fele ennyi, tehát összehasonlításban:

| kötelező előadás-óraszám | |
|--------------------------|----------|
| tanár 16 | kutató 8 |

Ugyanakkor a publikációs követelmények is mások. Nálunk 1 idegen nyelvű (általában angol) és 3 magyar nyelvű cikk megjelentetése kötelező, a nevesebb, lektorált szakmódszertani folyóiratok előre megadott listájáról (a neveséget nem impakt faktorban mérjük, mivel ezen a szakterületen alig van jegyzett impakt-faktoriall rendelkező folyóirat, s ellenkező esetben pl. a Fizikai Szemle vagy a Természet Világa nem lehetne köztük). Összehasonlításban:

| kötelező angol nyelvű publikáció | |
|----------------------------------|----------|
| tanár 1 | kutató 2 |

| kötelező magyar nyelvű publikáció | |
|-----------------------------------|----------|
| tanár 3 | kutató 0 |

A számok különbözősége is világosan tükrözi a szakmódszertani és a kutatói PhD képzés különbözőségét, de mutatja azt is, hogy a 2007-ben a Fizika Intézetben lezajlott viták következtében sikerült biztosítani, hogy a kétfajta képzés minősége azonos szintű maradjon. Őszintén reméljük, hogy

a szakmódszertannak és a szaktudománynak a doktori képzésen belüli megkülönböztetése, az igényesség megőrzésével párosítva más természettudományi területen is megtehető.

Pedagógus-továbbképzés

A doktori program előadásaira építve 2015 februárjától két, egyenként 60 órás akkreditált tanártovábbképzés is indult középiskolai fizikatanárok számára *Korszerű tartalom és módszerek a fizika XXI. századi tanításában I. és II.* címmel.⁷ Mindkét továbbképzés témájaként választható a Fizika Tanítása Program egy-egy félévre eső PhD-előadásainak együttese, természetesen nem ismétlődő módon.⁸

sikerült biztosítani a kétfajta képzés azonos minőségét

A tanártovábbképzés eredményes elvégzése egyúttal könnyített lehetőséget jelent a Fizika Tanítása Programba való kapcsolódásra. A könnyítés lényege az, hogy aki a

továbbképzés könnyebb követelményeinek teljesítése helyett vállalja ugyanazon témákból a doktori kurzus vizsgáinak letételét, az egy esetleges későbbi doktori képzés során az adott kurzusok alól felmentést és vizsgabeszámítást kap.

Konferenciák

A doktori program keretében társszervezőként vagy önállóan rendszeresen szervezünk a fizika tanításának problémakörével kapcsolatos, mindenki előtt nyitott szakmai konferenciákat. Ezek határozott célja, hogy az itthon, illetve a határokon túl magyar nyelven tanító fizikatanárok bevonásával tá-

⁷ Engedélyszámuk: 43/210/2014, illetve 43/237/2014.

⁸ Részletek: <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?Id=5268>.

mogassuk a szakmai együttgondolkodást, egymás kölcsönös segítségét. A témákat igyekszünk alkalomról alkalomra színesíteni. Eddigi rendezvényeink: *Fizikatanítás tartalmasan és érdekesen*, 2009, Budapest; *A természettudományok tanítása korszerűen és vonzóan*, 2011, Budapest; *A fizika, matematika és művészet találkozása az oktatásban, kutatásban*, 2012, Marosvásárhely.⁹

Idén augusztusban a PARRISE nevű nemzetközi konzorciummal együttműködve rendeztünk angol nyelvű konferenciát Budapesten *Teaching Physics Innovatively, New Learning Environments and Methods in Physics Education* címmel.¹⁰ (A konzorcium magyar vezetője Király Andrea, a Kárpáti Andrea által vezetett ELTE TTK Tudománykommunikációs Központ munkatársa.) A konferencián olyan, eddig kevésbé érintett ügyekre is fókuszáltunk, mint például a Science Centerok (Csodák Palotája) vagy a társadalmilag érzékeny témák a fizikatanításban. Szomorú tapasztalat, hogy a doktori iskolák hallgatóin kívül nagyon kevesen szerepeltek előadással, ami arra utal, hogy a fizikatanári társadalom angol nyelvtudása gyenge vagy igen passzív.

Illeszkedés a tanári életpályához

A Fizika Tanítása Programot elvégző kollégák tehát rendszeresen publikálnak – idegen nyelven is –, konferenciákon, együttműködésekben vesznek részt, és téziseik megalkotása során megértik, hogy mit jelent a kutatás, egy új tudományos eredmény elérése (esetükben olyan oktatási módszer, melyet legalább a magyar nyelvű

fizikaoktatásban még senki sem alkalmazott). Tapasztalatunk, hogy ezekről a tevékenységekről később sem *szoknak le*, éppúgy, mint a kutatói programokat elvégzők. Ráadásul, a doktori fokozat – több éveszázados magyar és európai hagyomány szerint – jogosítványt ad a területen önálló kutatásra, sőt témavezetésre, anélkül hogy ezt bárki *később ellenőrizné*. Értetlenül állok ezért azon vita előtt, mely annak kapcsán alakult ki, hogy milyen módon ellenőrizendő a kutatótanári fokozattal rendelkező kollégák állandó kutatói aktivitása. A PhD-fokozatot szerzett tanár kollégák esetén a fentiek alapján egyértelmű: *mindenfajta ellenőrzés méltánytalan lenne*. Az ellenőrzés támogatói azzal érvelnek, hogy a kutatótanárok kiemelt fizetésben részesülnek. Gondoljunk azonban arra, felmerülhet-e

mindenfajta ellenőrzés
méltánytalan lenne

valaha is, hogy bárki ellenőrizze az MTA akár egyetlen tagjának kutatói aktivitását, pedig ők is kiemelt honoráriumot kapnak. Természetesen nem,

hiszen korábbi tevékenységükkel kiérdemelték a címet, és a folytatást mindenki természetszerűen tartja. Miért ne lehetne a PhD-vel rendelkező kutatótanárokkal is így?

Fenntarthatóság

A Fizika Tanítása Program vezetése az utóbbi nyolc évben számomra igazán új, értékes tevékenységgé vált, melyet kutatási munkám fölé is helyezek, hiszen teljes mértékben azonosulni tudok céljaival. Ami aggodalommal tölt el, azok a hosszabb távú kilátások. Amikor elkezdtük, az előadók között két nyugdíjas volt, ma a 16 előadásból 10-et nyugdíjas kolléga tart. Ugyanígy, 2007-ben a témavetőik között nem volt

⁹ A konferenciák előadásainak írott, lektorált anyagát tartalmazó kiadványkötetek honlapunkról letölthetők.

¹⁰ A rendezvény honlapja: <http://parrise.elte.hu>.

nyugdíjas, ma a felük az! S a program vezetését ellátó hármából ma már csak én vagyok aktív korban. Ez a jelenség nem a Doktori Iskola vagy a program hibája: *mögötte az az általános tény áll, az intézmények hagyták, hogy a szakmódszertant oktatók életkori átlaga igen magas legyen.* Ma az osztatlan tanárképzés első három évfolyamán is jórészt nyugdíjas kollégák oktatják az új fizikatárgyakat.¹¹ A 2007-es kezdéskor 5-7 fős szakmódszertani gárdára támaszkodhattunk, ma ennek a fele sincs meg. A nyugdíjba vonulók (rendszerint inkább nyugdíjba küldöttek) szakmódszertani álláshelyeire a Bevezetésben említett sajtóosság miatt ugyanis kutatók kerültek (ha

a státusok éppen nem vesztek el). Ez természetesen nemcsak a doktori programot, hanem az egész osztatlan tanárképzést is érinti. A doktori programmal záruló oktatási folyamat igényes végigviteléhez – mely a kutatóegyetemi küldetés fényében különösen felelősségteljes feladatunk – becslésem szerint a következő egy-két évben a fizika szakterületen legalább négy új teljes állású szakmódszertanos

kollégára lenne szükség. Nagyban segítené a helyzetet, ha az ELTE a tanárképzés egészét *kiemelt stratégiai feladatnak* minősítené, hiszen azzal utat mutatna a természettudományi intézetek szakmódszertani stratégiáinak kialakításához is.

kollégára lenne szükség. Nagyban segítené a helyzetet, ha az ELTE a tanárképzés egészét *kiemelt stratégiai feladatnak* minősítené, hiszen azzal utat mutatna a természettudományi intézetek szakmódszertani stratégiáinak kialakításához is.

¹¹ Pedig ezeknek a tárgyaknak a létrehozása, melyekre a tanár és a kutatói hozzáállás különbsége miatt nagy szükség van minden területen, a jövőbe fektetett beruházként is tekinthető, hiszen kívánatos a mai alap- és MSc képzés tárgyaira építve az osztatlan kutatói képzés bevezetése is, s a mellette megmaradó, könnyített, kisebb mértékű specializálódást nyújtó Bologna-típusú kutatói alapszakokhoz jól illeszkednek az új tanári tárgyak.



Történelmi vetélkedő a kispánai várban. 2015. június 7.



BODORKÓS LÁSZLÓ

A tanárképző központ helye és szerepe a pedagógusképzés akkreditációs eljárásaiban¹

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolása, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezése céljából, a 2011-ben hatályba lépett nemzeti felsőoktatásról szóló törvény tanárképző központ létrehozását írja elő.

A tanulmány arra keresi a választ, hol a helyük, és milyen szerepet tölthetnek be a tanárképző központok a megújuló tanárképzés akkreditációs – és ezzel összefüggésben a képzés minőségének javítását célzó – folyamataiban. A vizsgálat fókuszában elsősorban azok az eljárási és igazgatási szabályok állnak, amelyek a hazai felsőoktatás jelenlegi akkreditálási rendszerének meghatározó elemei. A hatályos eljárások elemző értékelésével néhány – a pedagógusképzés jövőbeli akkreditálási eljárásrendjére vonatkozó – forgatókönyvet azonosít. Az elemzést megalapozó kutatás eredményeire támaszkodva a tanulmány megállapítja, hogy a létrehozott tanárképző központok működése rendkívül heterogén. Ebben a formában konzisztens külső értékelés (akkreditáció) lefolytatásának intézményi hátterét a tanárképző központok jelenleg nem képesek biztosítani.

A tanulmány összegző ajánlása, hogy a jövőben a tanárképző központ és a pedagógusképzési programok együttes értékelése, az intézmény „pedagógusképzési akkreditációja” jelenjen meg új, de a jelenlegi rendszer szerves részét képező elágazásként a hazai felsőoktatás akkreditációs palettáján. Ennek megvalósításában a tanárképző központnak – feladatköre újrafogalmazását követően – meghatározó szereplővé kell válnia.

Kulcsszavak: *tanárképző központ, akkreditáció, minőségbiztosítás, ESG dokumentum, MAB, pedagógusképzési akkreditáció*

¹ A tanulmány *A Tanárképző Központok működési standardjainak és akkreditációs szempontrendszerének kidolgozása* TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében végzett kutatás-fejlesztési program (továbbiakban: projekt) támogatásával készült.

BEVEZETÉS

A 2011-ben hatályba lépett nemzeti felsőoktatásról szóló törvény² rendelkezése szerint: „Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja.” A törvény rendelkezése alapján az érintett intézmények létrehozták tanárképző központjaikat, és az új szervezetek megkezdték működésüket.

A tanárképző központok létrehozása nem történeti hagyományok nélküli. A 19–20. században működő hazai tanárképző intézeteket több vonatkozásban is a tanárképző központ elődeinek tekinthetjük (Pukánszky, 2013). Az új szervezeti forma működését az elődszervezetektől örökölt működési mód hagyományán túl jogszabályok írják le. Az előírások egyik meghatározó eleme a felsőoktatás számára kötelező akkreditációs eljárás, és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) ehhez kapcsolódó működése. A MAB minőséghitelesítést végez, és a követelményeknek való megfelelés vizsgálatát követően „akkreditálja” az adott szervezetet vagy képzési programot.

A tanulmány³ elsősorban arra keresi a választ, hol a helyük, és milyen szerepet tölthetnek be a tanárképző központok a megújuló tanárképzés, pontosabban a pedagógusképzés akkreditációs eljárásaiban. Ezen a ponton megkerülhetetlen, hogy a tanárképzés-pedagógusképzés fo-

galmak jogi értelemben vett tartalmát pontosítsuk. A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény pedagógusképzésről szóló fejezete a pedagógusképzés típusait a következők szerint határozza meg: a) csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés, b) óvó- és tanítóképzés, valamint a konduktor és gyógypedagógus-képzés, c) általános iskolai tanárképzés, d) középiskolai tanárképzés. A pedagógusképzés tehát szélesebb képzési kínálatot fog át, mint a szűken értelmezett tanárképzés területe. Álláspontunk szerint a képzési területről való holisztikus gondolkodás lehet csak alkalmas arra, hogy a pedagógusképzés egészét átfogó akkreditációs eljárás formai és tartalmi kérdéseire egyaránt jó válaszokat kapjunk.

Ahhoz, hogy a tanárképző központok pedagógusképzésben betöltött akkreditációs szerepkörét, tágabban értelmezve, a képzés minőségének javításában való lehetséges közreműködésüket áttekinthessük, azt egy szélesebb összefüggés-rendszerbe kell helyoznünk. Érintjük a minőség tartalmának értelmezésével összefüggő kérdéseket, röviden kiterünk az oktatás minőségértékelésének egyes vitatott elemeire, valamint a felsőoktatás európai elveinek – és a MAB működésén keresztül a hazai minőségértékelés és akkreditáció gyakorlatának – bemutatására is. A tanulmány vizsgálati fókuszában elsősorban azok az eljárási és igazgatási szabályok állnak, amelyek a hazai felsőoktatás jelenlegi akkreditációs rendszerének meghatározó elemei. A jelenleg hatályos eljárások elemző értékelésével néhány – a pedagógusképzés akkreditációs eljárásrendjére vonatkozó – lehetséges forгатókönyvet azonosítunk.

² 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 103. § (1)

³ A tanulmány megállapításai a kutatás-fejlesztési program kutatási eredményeiből következnek.

A tanulmány e háttér bemutatásával együtt sem tekinti azonban céljának, hogy a pedagógusképzés minőségéről folyó szakmai viták tartalmát áttekintse, értékelje, vagy abban állást foglaljon. Gondolunk itt többek között pl. a „tanulási eredmények” a „pedagógus kompetenciák” minőségre gyakorolt hatásmechanizmusának, vagy a „minőségcélok” lehetséges tartalmának feltárására.⁴ Ezeket a kérdéseket csupán olyan mélységben érintjük, mely a tanárképző központok akkreditációs szerepkörének vizsgálatához feltétlenül szükséges. Az eljárásrendre tehát egy lehetséges keretként tekintünk, melynek szakmai tartalmakkal történő feltöltése a „pedagógusképzők” előtt álló kihívás, és egyúttal a közeljövő elvégzendő feladata is.

A tanárképző központok akkreditációs szerepkörének vizsgálatára a fent vázolt háttér keretei között teszünk kísérletet.

AKKREDITÁCIÓ ÉS MINŐSÉG

Az akkreditáció fogalomköre nem esik egybe a minőség fogalmával. Az akkreditálás, fogalmi meghatározása szerint: *olyan tevékenység, amelynek alapján egy erre felhatalmazott szervezet hivatalosan elismeri, hogy egy testület vagy személy alkalmas meghatározott feladatok elvégzésére* (Balogh és Földesi, 2003). Természetesen egy alkalmasság megállapítására kialakított kritériumrendszer minőségi elvárásként is értelmezhető, vagy minőségi elvárásá alakítható. Az akkreditációs eljárás folyamatá-

ban minőségmérési- és értékelési elemek is megjelen(het)nek.

A minőséget középpontba helyező kritériumrendszer kialakítását döntő mértékben a minőségről alkotott képünk befolyásolja, mégpedig az, hogy mit tekintünk minőségnek. A minőség legismertebb, általános érvényű fogalmát az ISO⁵ alkotta meg: *„a minőség annak mértéke, mennyire teljesíti a saját jellemzők egy csoportja a követelményeket”*. Az idézett minőségfogalom lehet segítségünkre abban, hogy meghatározzuk azokat az előfeltételeket, amelyek egy (külső és/vagy belső) minőségértékelésre irányuló eljárás alapelveit alkothatják.

Általánosságban megállapíthatjuk, hogy a minőség, történeti fejlődése során, az igények kielégítésének mértékében tükröződik vissza. A minőség tehát egyfajta „átadott érték” értelmezésben ragadható meg leginkább. Különösen igaz ez a megállapítás az oktatás típusú tevékenységekre. Az átadott értéknek itt magát a tudást tekinthetjük. Az oktatás minősége leginkább a tudásátadás folyamatában ragadható meg. Minőségértékelési és akkreditációs szempontból ennek a tudásátadási folyamatnak a hatékonysága és eredményessége állhat az értékelés középpontjában. Ez az interakció azonban számos, egymással kölcsönhatásban álló szubjektív elemet is hordoz.⁶

Ennek az oktatási folyamat során is azonosítható szubjektív tartalomnak, szélesebb értelemben a minőség szubjektív tartalmának mérhetővé tétele az egységes fogalomalkotás fontos, vagy talán legdöntőbb akadályát jelentette, és jelenti ma is.

az átadott értéknek itt magát a tudást tekinthetjük

⁴ Ennek a mögöttes tartalomnak számos elemét pl. a 2015 őszén záruló TÁMOP-4.1.2.B projekt tematikus elemei részletesen feldolgozták és bemutatják.

⁵ A szabványcsalád elemei: MSZ EN ISO 9000:2005, MSZ EN ISO 9001:2009, MSZ EN ISO 9004:2009

⁶ A konstruktivisták szerint a tanulás és tudás aktív belső konstrukciós folyamat, ill. ennek eredménye, kialakulásában a befogadónak éppolyan kulcsszerepe van, mint az átadónak.

A minőségnek nincs általánosan elfogadott definíciója. A minőség fogalmával kapcsolatos konszenzus a hazai felsőoktatásban sem alakult ki (Polónyi, 2008), a minőségfogalom értelmezése nem egységes, következésképpen a pedagógusképzésben sem az. Ez a körülmény a hazai pedagógusképzésben több – hangsúlyaiban egymástól lényegesen különböző – fogalomértelmezési és minőségértékelési koncepció kialakulását eredményezte. Ezek az eltérő koncepciók részben gazdagították a minőségről alkotott fogalmainkat, de egyúttal megakadályozták, hogy a hazai pedagógusképzés egészéről, egységes kritériumrendszer alapján, átfogó képet alkothassunk (Stéger, 2013). Itt jegyezzük meg, mint ahogy erre az előzőekben már utaltunk, hogy a konszenzuális minőségfogalom hiánya és a minőségmérés tárgyának bizonytalansága a felsőoktatás minőségmérésének legproblematiszabb területe.⁷ A felsőoktatás egészére érvényes, minőséggel kapcsolatos külső elvárásrendszer ma a MAB szerepvállalásán keresztül van jelen a hazai felsőoktatásban (Bazsa és Szántó, 2008). Ennek a szerepvállalásnak két meghatározó területe az *intézmények és a karok* működésére, és ettől elkülönülten a képzési *programok* tartalmának értékelésére irányuló eljárások. Az eljárások kritériumrendszere kidolgozott és nyilvános,⁸ így minden érintett számára hozzáférhető.

Az akkreditációs eljárások lényegi eleme a visszacsatolás. A minőségme-

nedzsmen-rendszerek vizsgálatából adódó tapasztalatok igazolják, hogy a minőség-megközelítések különbözősége ellenére, mérések és visszacsatolások minden minőségügyi rendszerben léteznek. Az akkreditáció ebben a tekintetben mérés-értékelés, és a feltárt hiányosságokra vonatkozó minőségfejlesztési javaslatokkal együtt ugyanakkor visszacsatolás is. Az akkreditációt tehát a szervezeti minőségkultúra integráns részének tekinthetjük.

OKTATÁS ÉS MINŐSÉG – VITATOTT ELEMELK

Az oktatás szolgáltatási tevékenységként történő értelmezése, minőség szempontú megítélése ellentmondásos. Egyes vélemények szerint a tanítás-tanulási folyamat, a tanár-diák viszony sajátosságai miatt, nem tekinthető szolgáltatási tevékenységnek. Az elmúlt két évtized során a témát érintő számos vitának lehettünk tanúi. Az oktatás minőségmenedzsmen típusú megközelíté-

sének ellenzői legfontosabb érveként a tanítás-tanulás mechanikussá válását, az oktatói autonómia korlátozását, így a minőségmenedzsmen rendszerek bevezetésének kocká-

zataként az oktatás lényegének elvesztését vizionálták (Csoma, 2003). A minőségmenedzsmen-rendszerek bevezetésének szükségességéről folyó vita súlypontja – részben az EU ebben a kérdésben is egyre karakte-

az akkreditációs eljárások
lényegi eleme
a visszacsatolás

⁷ Ezeknek a problémáknak a feloldásához jelentős mértékben hozzájárulhat a tanulási eredményeket középpontba helyező Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR), illetve ennek hazai adaptációja, a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR).

⁸ www.mab.hu

resebbé váló oktatáspolitikájának és iránymutatásainak⁹ hatására – tartalmi kérdésekre tevődött át.

A minőségcélok tartalmáról folyó vita azonban máig lezáratlan. Az intézmények esetenként a hallgatóközpontúság, a tanítás-tanulás eredményességének növelése helyett a különböző felsőoktatási rangsorokban elfoglalt (vélt vagy valós piaci előnyöket biztosító) pozíció erősítését tűzik ki célul (Halász, 2010). Nincs tudomásunk ügydöntő bizonyítékokról, amely a célok helyességéről folyó vitát eldönthetné, azonban az akkreditáció fejlesztéséről való gondolkodás állásfoglalásra kész-tet. A minőségközpontú gondolkodás szükséges előfeltételének tartjuk, hogy a tanítás-tanulás eredményességére való törekvés mögött egy szabályozott, folyamatosan mért és értékelt rendszer álljon. A minőség tehát nem lehet valami utólagos, a dolgot teljessé tevő „marcipándísz a tortán”. A minőség szemléletnek a folyamatok szabályozottságán keresztül is minden pillanatban jelen kell lennie.

A tanulás során a minőség az „érték átadója” és az „érték átvevője” együttműködése során jön létre. Annak az állításnak az igazolása, hogy az érték átvevője – a felsőoktatásban a hallgató – közvetlen hatással van a létrejött minőségre, külön érvelést talán nem igényel. Az utólagos javítás lehetősége erősen korlátozott és rendkívül költségigényes. Az oktatási folyamat során történt hiba, különösen annak egy későbbi szakaszban történő azonosítása, a teljes folyamat eredményességét kudarcra ítélni (het)i. Ezek-

nek a hibáknak többféle oka lehet, de a folyamatban résztvevők közös érdeke, hogy ezeket a kockázati elemeket minimalizálják. A minőségmenedzsment számos módszertani megoldást kínál a hibák minimalizálására.¹⁰

A „megfelelő teljesítés” valószínűsége a támogató folyamatok szerveztségével növelhető, erre az intézményi stratégiák tervezési és megvalósítási technikái számos megoldást kínálnak (Dinya, 2011). Több külföldi példát találhatunk arra vonatkozóan is, hogy a sikeres tanítási-tanulási teljesítmények mögött tudatosan kialakított folyamatmodellek állnak.

Reális célkitűzés lehet tehát a pedagógusképzésben (is) a minőségbiztosítás¹¹ bevezetése, és ezen keresztül egy önmagát fenntartani és fejleszteni képes intézményi minőségkultúra megvalósítása is. A minőségbiztosítás kulcsszava a bizalom. Bizalmi elven működik mindennapi életünk számos területe: a közlekedés, az egészségügyi ellátás, mindaz, aminek eredményességéről közvetlenül és azonnal nem tudunk meggyőződni vagy véleményt alkotni. Ebben a tekintetben az oktatás sem kivétel. A résztvevők közötti bizalom kiépítését a sikeres teljesítés egyik meghatározó előfeltételének tekinthetjük.

Az elmúlt két évtized számos társadalmi-gazdasági változást eredményezett. Az egész életen át tartó, az élet minden területére kiterjedő tanulás (*lifelong learning*, *life-wide learning*) térnyerése (Csapó, 2008) az oktatásban is paradigmaváltást hozott. A változások következménye, hogy az ok-

a minőségbiztosítás kulcsszava a bizalom

⁹ Ide sorolhatók pl. az Európai Unió (EU) 2010–2020 közötti 10 éves stratégiája, az Európa 2020 átfogó stratégia, és az ennek oktatási vetületét kibontó további stratégiai dokumentumok is.

¹⁰ Pl. az FMEA eljárás (a hibák kockázati feltárása a folyamat során).

¹¹ Minőségbiztosítás (quality assurance): a minőségmenedzsment-tevékenység azon része, amely a bizalomkeltésre összpontosít az iránt, hogy a minőségi követelmények teljesülni fognak.

tatás számos intézményi privilégiuma megszűnt, vagy megszűnni látszik. A felsőoktatás eddig alárendelt – esetenként kiszolgáltatott – szereplői, elsősorban a hallgatók, de a társadalom és a munkaerőpiac képviselői is egyre jelentősebb érdekérvényesítési igényeket fogalmaznak meg.

Kétségtelen, hogy ezek a törekvések az esetek egy részében kevésbé formalizáltan, hallgatói visszajelzéseként, míg más esetben pl. fenntartói elvárásként, követelményként artikulálódnak. Közös bennük, hogy megjelenési formájuktól függetlenül értelmezhetők minőségelvárásként is, hiszen azt az „érték” leendő átvevője fogalmazza meg. Tudjuk, és ismerjük azokat az álláspontokat, hogy ez a „külső kör” nem képzett és beavatott, nem ismerheti (fel) a saját érdekeit, így beleszólása az oktatási folyamatokba aligha lehet megalapozott. Ha elfogadjuk ezt a kirekesztéssel járó gondolkodási logikát, akkor annak a kockázatát is fel kell vállalnunk, hogy a megfogalmazott igényekre adott válaszok elmaradása következtében az oktatás piacképessége sérül, azaz előbb-utóbb nem lesz kinek eladni a „terméket”. Az eladhatatlan terméknek pedig nincs minősége.

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁS MINŐSÉGÉRTÉKELÉSÉNEK TRENDJEI

A hazai felsőoktatás átalakításának irányát a bolognai nyilatkozat határozta meg. Az 1999-ben elindított folyamat

eredményeképpen az egyes országok felsőoktatási rendszerei az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) részévé váltak. Az egységes struktúra három legfontosabb irányelve: a hasonlóan felépülő többciklusú képzés bevezetése, a képzések kölcsönös elismerhetőségét biztosító kreditrendszer megalkotása, valamint a felsőoktatási intézmények és országok közötti mobilitás elősegítése (Hrubos, 2008). Az elmúlt közel két évtized során számos stratégiai dokumentum született, mint pl. az Európa 2020 átfogó stratégiához kapcsolódó, Oktatás és képzés 2020 címet viselő oktatási stratégia. Stéger szerint „*az EU kulcsszereplővé vált a tanárpolitikával kapcsolatos ügyek területén az elmúlt évtizedben: prioritásokat alakít ki, tagállamok figyelmét hívja fel, és saját magával szemben is elvárásokat fogalmaz meg egy olyan politikai területen, ami korábban mindig is nemzetinek minősült*” (Stéger, 2015, 5. o.). Az EU egységes oktatási stratégiájához való illeszkedés követelménye teremtette meg azt az igényt, hogy a képzési programok és a programokat megvalósító intézmények minőségértékelésének rendszerei is kiépüljenek (Kováts, 2014).

A minőségmenedzsment-rendszerek kialakítására vonatkozó általános érvényű elvárásokat a Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)¹² című dokumentum tartalmazza. Az ESG-dokumentumban foglalt alapelvek és iránymutatás „röviden” az alábbiakat tartalmazza:¹³

¹² Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (A felsőoktatás minőség-biztosításának európai sztenderdjei) Helsinki: ENQA, 2005. Interneten lásd: <http://www.enqa.net/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>. Újabb kiadása: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf

¹³ A hivatalos magyar fordítás még nem készült el, a szövegfordítás részben belső MAB-dokumentáción alapul.

Alapelvek:

- a minőségbiztosítás elsődleges felelőse a felsőoktatási intézmény,
- a minőségbiztosítás legyen képes az eltérő felsőoktatási rendszerek, intézmények, programok és hallgatók különbözőségeire egyaránt reagálni,
- a minőségbiztosítás támogassa a minőségkultúra fejlesztését,
- a minőségbiztosítás vegye figyelembe a hallgatók és minden érintett fél, valamint a társadalom elvárásait egyaránt.

Iránymutatás (a belső minőségbiztosítás meghatározó területei):¹⁴

- 1) Minőség(biztosítási) politika
- 2) Képzési programok kialakítása és jóváhagyása
- 3) Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés (assessment)
- 4) Hallgatók felvétele, előrehaladása, elismerése és képesítése (certification)
- 5) Oktatók
- 6) Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások
- 7) Információ menedzsment
- 8) Nyilvános információk
- 9) Képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése (monitoring) és rendszeres értékelése (periodic review)

10) Rendszeres (cyclical) külső minőségbiztosítás

Aláíró országként a dokumentumban foglaltakat felsőoktatási rendszerünk minőségértékelésének és akkreditációs rendszerének kialakítására meghatározó iránymutatásként fogadtuk el. A MAB jelenlegi intézményakkreditációs eljárásainak¹⁵ tartalma és kritériumrendszere ennek a dokumentumnak az ajánlásaira épül.

A tanárképző központok felsőoktatási környezetének (intézmények és karok) akkreditációja az iránymutatásban rögzített területek működésének értékelésén alapul. Nehéz lenne megalapozott érvet vagy ellenvetést megfogalmazni arra vonatkozóan, hogy a tanárképző központokat, amennyiben értékelésükre sor kerül, ebből a szempontrendszerből kivonjuk, vagy értékelésükre más, önálló szempontrendszer alapján kerüljön sor.

AKKREDITÁCIÓ A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Az Eurydice *Minőségbiztosítás az európai pedagógusképzésben* címet viselő jelentése (Eurydice, 2006) a pedagógusképzés¹⁶ minőségére összpontosító értékelésből származó adatokat dolgoz fel. Az adatok referenciaéve a 2005/2006-os tanév, a vizsgálat 30 ország működési gyakorlatát elemzi. Az adatgyűjtés olyan aspektusokra tér ki, mint pl. a pedagógusképzés tartalma és (meg)szervezése, az oktatóktól elvárt képesítések, illetve a hallgatók értékelése vagy teljesítménye.

A jelentés megállapítja, hogy „Luxemburg kivételével a jelen felmérésben figyelembe vett

¹⁴ Az eredeti dokumentum 7 standardot (területet) ír le. A megújítást követően 10 standardra bővített ajánlás elemeinek adaptálása a hazai akkreditáció eljárásrendjébe folyamatban van.

¹⁵ Bővebben: www.mab.hu.

¹⁶ A jelentés az elemi és általános középiskolai (az ISCED 1-3.) szintjein oktatók képzését vizsgálja, a pedagógusképzés fogalom használata itt csak részben fedi a nemzeti felsőoktatásról szóló tv. 102. § fogalomkörét.

valamennyi ország rendelkezik hivatalos rendszerrel a pedagógusképzés értékelésére. Ezen értékelési eljárások szabályozottságának mértéke azonban országonként eltérő” (Eurydice, 2006, 67. o.). Minden, a vizsgálatba bevont országban külső és belső értékelés egyaránt működik; csaknem valamennyi ország rögzíti, hogy a külső értékelésnek a belső értékelésen kell alapulnia. A belső értékelés kevésbé szabályozott, a vizsgálatba bevont egyes országokban erre vonatkozó szabályozás egyáltalán nincs. A külső értékelés jogszabályokon, illetve az értékeléshez rendelt szempontrendszeren alapul. A vizsgált országok közül 24 országban vagy régióban a pedagógusképzés értékelése a felsőoktatás egészének értékelésére szolgáló általános előírások szerint történik, 6 országban a pedagógusképzés értékelésére általános és speciális szabályok is vonatkoznak. A jelentés a magyarországi akkreditációs eljárás akkori gyakorlatának, a MAB eljárásainak bemutatására is kitér.

A MAB, a felsőoktatás európai és hazai környezeti változásaihoz igazodva, az elmúlt évtized során egy koherens, minden érintett számára átlátható, egyre pontosabban leírt, jól kezelhető rendszert épített ki. A bevezetett akkreditációs rendszert a felsőoktatási intézmények megismerték, alkalmazzák, ciklikus önértékelésük során egyfajta igazodási pontként kezelik. Az akkreditációs önértékelés mellett nincs tudomásunk bármely más, a felsőoktatási intézményrendszer egészét, illetve a képzési programokat érintő olyan átfogó értékelési rendszerről, amely az intézményeket ciklikusan, időről időre, ilyen léptékű belső önvizsgálatra ösztönözné. A kialakított rendszer a hazai felsőoktatás egészének minőségéről is – összehasonlítha-

tó módon – képet tud adni, és nem utolsósorban illeszkedik az Európai Felsőoktatási Térség minőség szempontú elvárásaihoz is. A MAB által kialakított rendszer alapnak és kiindulópontnak tekinthetjük a pedagógusképzés akkreditációs rendszerének fejlesztéséhez. A MAB tevékenységének két meghatározó eleme, mint arra már utaltunk, az *intézményakkreditáció* és a *programakkreditáció*. A MAB az összes felsőoktatási intézményre kiterjedően, egységes elvek és eljárási szabályok alapján az intézményműködéssel, az intézményi minőségfejlesztéssel kapcsolatos minőséghitelesítést, valamint a képzés és a tudományos tevékenység minőségének hitelesítését két különböző, időben egymástól függetlenül futó akkreditációs eljárásban végzi.

Az intézményakkreditáció a szervezeti működés értékelésére irányul, az ESG-n alapul, és a folyamat eredményeként intézményi/kari akkreditáció történik. Ebben az eljárási szakaszban ez 5 éves, ciklikus külső értékelést jelent. A szervezeti értékelés során külön a tanárképző központ minőségértékelésére, akkreditációjára jelenleg nem kerül sor. Az eljárás nem tartalmaz a tanárképző központ(ok) értékelésére vonatkozó szempontrendszert.

A pedagógusképzési szakok átfogó

megismerték, alkalmazzák, ciklikus önértékelésük során egyfajta igazodási pontként kezelik

programakkreditációs eljárása tapasztalat nélküli,¹⁷ ezen a területen csupán a szakindítás („előakkreditáció”) tapasztalatai állnak rendelkezésre. Ezek a tapasztalatok is korlátozottnak te-

kinthetők. Az elmúlt évtized során, a képzési területet érintő változások – gondolunk itt az osztott, majd osztatlan képzési struktúra bevezetésére –, számos ideiglenes, egyszeri megoldást kényszerítettek ki. Az átalakí-

¹⁷ Az új típusú, osztatlan képzés egy ciklusa még nem ért véget.

tás során kevésbé érintett *óvodapedagógus, tanító, konduktor, gyógypedagógia* szakokon folyó képzések átfogó értékelésére, párhuzamos akkreditációs eljárás keretében, 2012-ben sor került.

A 2015. évi hallgatói jelentkezési adatok azt mutatják, hogy a pedagógus képzési terület a jelentkezések száma alapján a rangsor harmadik helyét foglalja el. Ez a jelzésértékű adat is erősíti – sok más, jelentős súlyú szemponttal együtt – azt a meggyőződést, hogy a pedagógusképzés megalapozottan áll az oktatáspolitikai figyelem egyik fókuszában. Ez a kiemelt figyelem a képzési terület jogi szabályozásában is megjelenik.

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény rendelkezik a pedagógusképzés szervezéséről, a tanárképző központ létrehozásáról.¹⁸ A tanárképző központ létrehozásakor az alábbi feltételek figyelembevételével kell eljárni:

103. § (1) Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja, amelynek vezetője főigazgató. Intézményenként egy tanárképző központ létesíthető.

(2) A tanárképző központ koordinálja különösen a hallgatói meghallgatást, kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditelismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatát, és szervezi, ellenőrzi, va-

lamint értékeli az iskolai gyakorlatot. Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.

(3) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények – a tanárképző központon keresztül – részt vesznek a pedagógus-továbbképzésben, a pedagógiai kutatásokban, a pedagógusok minősítési eljárásában.

a pedagógusképzés megalapozottan áll az oktatáspolitikai figyelem egyik fókuszában

A tanárképző központok jogszabályban rögzített feladat- és hatáskörét a jelenlegi akkreditációs rendszerhez illesztve azt láthatjuk, hogy a központ működése a MAB-eljárás egyik ágá-

hoz sem rendelhető egyértelműen.¹⁹ Ennek oka, hogy a jogszabályi rendelkezések alapján a tanárképző központ működésében részben a felsőoktatási intézmény, részben a képzési program értékeléséhez kapcsolódó elemek is megjelennek. A tanárképző központ tehát, feladat- és hatáskörét illetően a MAB jelenlegi két eljárása – az intézményakkreditáció és a programakkreditáció – közé ékelődően helyezhető el, mindkét eljáráshoz illeszkedő kapcsolódási pontokkal.

TANÁRKÉPZŐ KÖZPONTOK A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSÁBAN

A pedagógusképzés hazai intézményrendszerének – az akkreditációs feladatok nagyságrendjének megítélése szempontjából is lényegesnek tekinthető – néhány statisztikai adata:

¹⁸ A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény XXIX. fejezetében, A művészeti felsőoktatásra, pedagógusképzésre vonatkozó külön rendelkezések címmel, a 62. pont

¹⁹ A projekt során elvégzett bővebb – itt terjedelmi korlátok miatt nem bemutatható – összehasonlító elemzésekre alapozva.

- A pedagógusképzést folytató intézmények száma a nyilvántartott szakok alapján összesen 42, amelyből 22 intézmény rendelkezik karral, 20-nak pedig nincs kara.²⁰
- A statisztikai adatok alapján pedagógusképzésben a kari struktúrával rendelkező 22 intézmény 61 kara érintett.²¹
- Jelenleg több mint harminc tanárképző központ működik országwide. (A képzési programok nyilvántartása alapján valószínűsíthető, hogy a jogszabályi előírások alapján mely intézmények kötelezettek tanárképző központ létrehozására, de ennek megtörténtéről jelenleg hitelt érdemlő adat nem áll rendelkezésre).

A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények, a tanárképző központokra vonatkozó rendelkezések szabad értelmezésével (amit jogszabály nem tilt, azt szabad), a központok létrehozásában egymástól jelentősen különböző szervezeti megoldásokat választottak.²² Példaként említjük, hogy eltérések vannak a szervezeti hierarchiában elfoglalt helyet illetően, a feladatellátási körben²³ és a megnevezésben is. A projekt megvalósítása során – a működés egészének feltárására irányuló – online kérdőívvel megkeresett több mint harminc intézményből 17 visszajelzés érkezett. A felmérés általánosítható tapasztalatait az 1. táblázatban bemutatott válaszok tartalma jól reprezentálja.

1. TÁBLÁZAT

Az online kérdőívek válaszai

| A kérdés lényegi tartalma | Beérkezett válaszok |
|---|--|
| 1. kérdés: Működést szabályozó dokumentum megléte | A válaszadók 52%-a azt nyilatkozta, hogy nincs a TK működését szabályozó dokumentum |
| 2. kérdés: A TK szervezeti helye | A 17 válaszadó szervezetből 8 működik rektor közvetlen irányítása alatt, a többi egyéb szervezeti beágyazottságban |
| 8. kérdés: A TK munkatársainak száma | 0-24 fő közötti |
| 16. kérdés: Elégedettség a TK működési hatékonyságával | A válaszadók csupán 53%-a elégedett a TK működési hatékonyságával |
| 18. kérdés: Elégedettség a munkatársak létszámával | A munkatársi létszámot a válaszadók 59%-a minősítette nem elegendőnek |
| 21. kérdés: A TK befolyása a képzés humán erőforrásainak kiválasztására | A válaszadók 69%-a ezt a befolyást esetinek minősítette |

Forrás: Bodorkós, Bús és Csapó, 2015.

²⁰ Az OH adatközlése alapján (2015. július).

²¹ Az OH adatközlése alapján (2015. július).

²² A projekt során megvalósított online felmérést és interjúkat feldolgozó dokumentum erre részletesen kitér.

²³ Intézménytől függően a tanárképző központ esetenként a teljes pedagógusképzési koordinációt ellátja, de erre vonatkozóan a jogszabály kötelezettséget nem ír elő.

Megalapozottnak tűnik az a megállapítás, hogy a pedagógusképzés minőségértékelésének és akkreditációjának szempontjából kiemelt jelentőségűnek – szervezeti és tartalmi csomópontnak – tekinthető tanárképző központok működése rendkívül heterogén. Ebben a formában, azaz a legalapvetőbb szervezeti és működési standardizálás hiányában, konzisztens külső értékelés (akkreditáció) lefolytatásának intézményi háttérét a tanárképző központok jelenleg – bár ez jogszabályi feladataikból következően kívánatos és akár szükségyszerű is lenne – nem képesek biztosítani.

Az akkreditációs kihívások megítéléséhez további adalékkal szolgálhatnak a további adatok is. A nyilvántartásba vett tanárképzések statisztikai adatai²⁴ az alábbi képet mutatják:

- Közismereti mestertanári képzések száma: 1458
- Szakmai mestertanári képzések száma: 1495
- Mester szinten meghirdethető új típusú tanárképzés száma: 111
- Közismereti osztatlan tanári képzéses száma: 1870
- Szakmai osztatlan tanári képzések száma: 281

A jogalkotói szándékból és a tanárképző központ koordinációs feladatköréből az következik, hogy érdemes lenne a szervezeti struktúrában az intézmények legfelső szintjére tenni ezeket. Hangsúlyozzuk, hogy a tanárképző központ szervezeti helyéről jogszabály nem rendelkezik, azt a felsőoktatási intézmény saját szervezeti struktúrájában bárhol elhelyezheti. Ebben a tekintetben az alábbiakban bemutatott mo-

dell tehát elméleti, csupán a tanárképző központ számára törvényben előírt feladatok végrehajtási logikáján alapul.

A pedagógusképzések szervezéséhez rendelhető szervezeti struktúra legfelső szintjét (1) a felsőoktatási intézmények alkotják. Az intézmények akkreditációs felülvizsgálata, pedagógusképzésben betöltött szerepüktől függetlenül, az

intézményakkreditációs eljárás során, ciklikusan megtörténik. A pedagógusképzést folytató intézmények következő (2) szervezeti szintjén helyezked(het)nek

el a tanárképző központok. A tanárképző központ belső és külső értékelésével/akkreditációjával kapcsolatos szabályozás nincs, a működés értékelésének formális eljárásai jelenleg még nem kidolgozottak. A struktúra harmadik szintjét (3) a képzési programokat megvalósító karok (vagy egyéb szervezeti egységek) alkotják. A karok akkreditációs felülvizsgálata, pedagógusképzésben betöltött szerepüktől és ennek a szerepnek a tartalmi értékelésétől függetlenül, az intézményakkreditációs eljárás során ugyancsak megtörténik. A negyedik szint (4) a programok tényleges megvalósításának értékelése, amely a MAB programértékelési eljárásaihoz kapcsolódik.

Akkreditálási eljárás tekintetében tehát a (2) szinten elhelyezett tanárképző központ kivételével minden szint értékelésének – a MAB intézményi vagy programakkreditációs eljárásához kapcsolódóan – már jelenleg is kidolgozott és működő eljárási rendje van.

a tanárképző központok működése rendkívül heterogén

²⁴ Az OH adatközlése alapján (2015. július) egy nyilvántartott szakot az intézmény – képzési név – telephely – nyelv – munkarend adatkombináció határoz meg.

A FEJLESZTENDŐ TERÜLETEK KONCEPCIONÁLIS ELEMEI

A tanárképző központok külső értékelésére vonatkozó lehetőségek mérlegelését követően az alábbi forgatókönyveket – mint lehetséges fejlesztési irányokat – azonosíthatjuk:

1) A tanárképző központ továbbra sem szerepel minőségértékelési és akkreditációs eljárásokban, a tanárképző központ működésének értékelése az intézmény hatáskörében marad.

Kockázati elem: A tanárképző központ feladat- és hatáskörében kiszolgáltatottá válik az intézményi szándékoknak és belső erőviszonyoknak, a tanárképző központ működése formálissá válhat. A képzési programok jelenlegi ciklikus értékelési gyakorlatát változatlan formában fenn kell tartani, de a programok értékelésében – a vélelmezhetően jelentősen eltérő működésű – tanárképző központok közreműködő szerepe nem lesz értékelhető.

2) A tanárképző központ működésének értékelése kapcsolódik a programértékelési eljáráshoz, minden képzési program értékelésének része lesz a tanárképző központ működésének értékelése is.

Kockázati elem: A tanárképző központ működésének minden képzési program felülvizsgálatához kapcsolódó értékelése jelentős adminisztrációs többletterhet jelent (jelenleg megbecsülhetetlen az ezzel járó logisztikai, munkaterhelési többletterhet, az értékelések konzisztenciája rendkívül bizonytalan).

3) A tanárképző központ működésének értékelése az intézményértékelési eljárás

rúhoz kapcsolódik. A szervezeti működés felülvizsgálatára az intézményakkreditáció rendszerében, 5 évente kerül sor.

Kockázati elem: A tanárképző központ szervezeti működése a programok értékelése nélkül nehezen, vagy csak korlátozott mértékben értelmezhető. A jelenlegi tapasztalatok szerint²⁵ a szervezeti erőforrások döntő részét a képzési programokat megvalósító karok (vagy egyéb szervezeti egységek) adják.

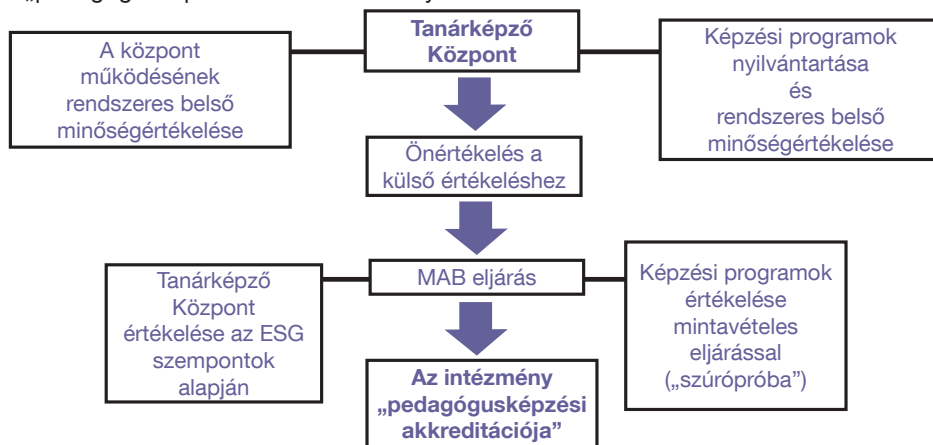
4) A pedagógusképzés akkreditációja új elemként jelenik meg a felsőoktatás minőségértékelésének és akkreditációjának palettáján. A tanárképző központ és a pedagógusképzési programok együttes értékelése és akkreditációja az akkreditációs eljárás új ágát jelenti. A tanárképző központ a pedagógusképzések intézményi letéteményesévé válik, a külső értékelés számára „akkreditációs transzparenciát” biztosítva.

Kockázati elem: Új, részleteiben nem kidolgozott rendszer bevezetésének kockázatai. Utalunk itt elsősorban azokra a kihívásokra, melyek a pedagógusképzés fragmentáltságával írhatók le: pl. az esetenként elkülönülő diszciplináris, pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani, gyakorló iskolai megközelítések különbözőségére. A komplexitás megteremtése – és a tanárképző központok szerepkörének újragondolása – az eljárás kidolgozása előtt álló legnagyobb kihívás. A képzési programok nagy száma ebben az eljárási módozatban sem teszi lehetővé a részletes programszintű értékelést, valószínűsíthetően mintavétel típusú eljárás kidolgozása válik majd szükségessé ezen a területen.

²⁵ A megállapítás a projekt során megvalósított online felmérés eredményeire utal.

1. ÁBRA

A „pedagógusképzési akkreditáció” folyamata



Forrás: Bodorkós, Bús és Csapó, 2015.

2. TÁBLÁZAT

A szervezeti és programértékelési eljárások szempontrendszerei

| A szervezeti működés belső minőségbiztosítására vonatkozó ESG-ajánlások | A programok értékelésére vonatkozó MAB-szempontrendszer meghatározó elemei |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Minőség(biztosítási) politika 2) Képzési programok kialakítása és jóváhagyása 3) Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés 4) Hallgatók felvétele, előrehaladása, elismerése és képesítése 5) Oktatók 6) Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások 7) Információmenedzsment 8) Nyilvános információk 9) Képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése 10) Rendszeres külső minőségbiztosítás | <ol style="list-style-type: none"> 1) A képzés tartalma <i>(részben átfedésben az ESG 2. és 9. tartalmával)</i> 2) A képzés személyi feltételei 3) A szakindítás tudományos háttere <i>(részben átfedésben az ESG 5. tartalmával)</i> 4) A szakindítás infrastrukturális feltételei <i>(részben átfedésben az ESG 6. tartalmával)</i> 5) A képzési létszám és kapacitás <i>(részben átfedésben az ESG 7. tartalmával)</i> |

Forrás: Bodorkós, Bús és Csapó, 2015.

Az érdemi előrelépés lehetőségét a 4) pontban foglaltak megvalósításában látjuk. A tanárképző központ működésének értékeléséhez olyan – a jogszabályi előírásokhoz illeszkedő, az intézményi és programértékelési szempontrendszer felhasználásával kialakított – rendszer a kívánatos, amely azonos időben a tanárképző központ működésének és a programok ciklikus felülvizsgálatának elvégzésére egyaránt alkalmas.

A 4) pontban megfogalmazott ajánlás folyamat-tartalmát az 1. ábra mutatja be. Az ESG iránymutatása *belső* és *külső* minőségértékelési elvárásokat fogalmaz meg. Az akkreditációs eljárásrend kialakítására vonatkozó ajánlás tehát arra az alapvetésre épül, hogy a külső minőségértékelés a belső minőségértékelési eljárásokon alapul.

Az értékelés szempontrendszerének meghatározó elemeit, az ESG-ajánlások és a MAB jelenlegi programértékelési eljárásainak figyelembevételével a 2. táblázat mutatja be.

A fentiekben bemutatott belső és külső értékelési eljárások lényegi tartalma az alábbiakban foglalható össze:

A tanárképző központ belső minőségértékelési tevékenysége két elemből áll: egyrészt a központ rendszeresen értékeli saját szervezeti működését (az ESG szempontrendszer alapján), másrészt a képzést ténylegesen végzők bevonásával gondoskodik a képzési programok rendszeres értékeléséről is. Ezeket a belső értékelési eredményeket – kialakított belső minőségmenedzsment rendszerének szabályai szerint – nyilvántartja, és a feltárt hiányosságok alapján javító intézkedéseket kezdeményez. Megjegyezzük, hogy akkreditációt megalapozó tevékenységként a fenti folyamat csak akkor lesz eredményes, ha a központok szervezeti működésének támogatása és egységesítése érdekében ajánlások kidolgozására kerül sor.

A külső minőségértékelési eljárást megelőzően a központ, a belső minőségértékelés akkreditációs időszakot átfogó eredményei alapján, összeállítja a képző intézmény pedagógusképzési tevékenységének önértékelési anyagát, és azt a külső minőségértékelő (MAB) rendelkezésére bocsátja. A külső minőségértékelés az önértékelésre és a helyszíni látogatás tapasztalataira épül, és fókuszában kettős. Részben értékeli a tanárképző központ mint szervezet működését (az ESG szempontrendszere alapján), illetve értékeli a képzési programokat, szűrőpróbaszerűen, mintavételes eljárással.

Az akkreditációs eljárás eredménye a képzést folytató intézmény pedagógusképzési alkalmasságának megállapítása, azaz az intézmény „pedagógusképzési akkreditációja”.

KONKLÚZIÓK

- A pedagógusképzést érintő minőségértékelés- és fejlesztés jövőbeli iránya a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény pedagógusképzésről szóló fejezetében meghatározott képzések teljes spektrumát fogja át, és azt egymásra épülő, összetartozó, egységes egészként kezelje.
- Az intézmény „pedagógusképzési akkreditációja” jelenjen meg új elemként a felsőoktatás minőségértékelésének és akkreditációjának palettáján, a tanárképző központ és a pedagógusképzési programok együttes értékelése és akkreditációja az akkreditációs eljárás új – de a jelenlegi rendszer szerves részét képező – elágazásaként.
- A tanárképző központok – hatáskörük és felelősségi körük meghatározásával – váljanak a pedagóguskép-

ző programok intézményi megvalósításának meghatározó szereplőjévé. Ezt a meghatározó szerepkört szükség szerint jogszabályi változások erősítik meg és tegyék egyértelművé, valamint belső intézményi dokumentumok rögzítsék. A tanárképző központ felelősségi- és hatásköre, a külső

értékelés számára biztosított „akkreditációs transzparencia” feladatait is foglalja magában.

- A tanárképző központok a fentiekben meghatározott szerepkörükből következően hajtsanak végre folyamatos belső minőségértékelést, és nyilvántartási rendszerükön keresztül biztosítsanak teljes áttekinthetést a külső minőségértékelők számára az intézményben folyó pedagógusképzésekről.
- A tanárképző központok rendelkezzenek mindazon szabályzatokkal, melyek az előzőekben hivatkozott folyamatokat teljes körűen lefedik és minden érintett számára egyértelmű útmutatást adnak.
- A tanárképző központok fenti feladatainak végrehajtásához álljon rendelkezésre a szükséges pénzügyi és inf-

hajtsanak végre folyamatos belső minőségértékelést

rastrukturális (informatikai) feltételrendszer.

- A MAB alakítson ki és vezessen be olyan értékelési rendszert, amely – a pedagógusképzés szakmai elvárásaival és az az ESG-elvekkel összhangban – a látogató bizottság szakértői összetételén, az eljárás lefolytatásán keresztül biztosítja a képzési terület időszakos külső minőségértékelését, összehasonlíthatóságát és transzparenciáját.

- A külső minőségér-

tékelés eredményei járuljanak hozzá a pedagógusképzés oktatáspolitikájának kialakításához, és a képzési területet érintő szakmai fejlesztések megalapozásához.

A pedagógusképzést folytató intézmények pedagógusképzési tevékenységének tanárképző központokon keresztül történő minőségértékelése és az intézmény „pedagógusképzési akkreditációja” számos előnyt kínál: a hazai pedagógusképzés egészére vonatkozó kritériumrendszert, összehasonlíthatóságot, és ebből következően stratégiafejlesztési irányok meghatározásának lehetőségét is. A képzési területről érkező jelzések ma ezek hiányáról számolnak be, és ezek a hiányok a továbblépés, a fejlődés gátjai is.

IRODALOM

- Balogh Albert és Földesi Tamás (2003): *A minőségügy nemzetközi értelmező szótára*. EOQ Magyar Nemzeti Bizottság, Budapest.
- Bazsa György és Szántó Tibor (2008): Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon. *Educatio*, 17. 1. sz. 36–50.
- Bodorkós László, Bús Enikő és Csapó Benő (2015): *A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. Projektösszegző tanulmány*. Kézirat. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt (OFI-MAB), Budapest
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.

- Csoma Gyula (2003): Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) – Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája(?) I-II. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. és 7-8. sz.
- Dinya László (2011): Stratégiai gondolkodás és menedzsmentszemlélet a modern felsőoktatásban. In: Borsa Melinda, Horváth Tamás és Simon István (szerk.) *AVIR tanulmánykötet*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest. 35–70.
- ESG (2015): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) Approved by the Ministerial Conference in May 2015. Letöltés: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/> (2015. 11. 03.)
- Eurydice (2006): Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Letöltés: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (2015. 11. 03.)
- Halász Gábor (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. Letöltés: http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf (2015. 11. 03.)
- Hrubos Ildikó (2008): A minőségkultúra ügye az európai felsőoktatási térségben. *Educatio*, 17. 1. sz. 22–35.
- Kováts Gergely (2014): *A felsőoktatási minőségügy aktuális trendjei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Polónyi István (2008): A felsőoktatás minőségügye. *Educatio*, 17. 1. sz. 5–21.
- Pukánszky Béla (2013): A tanárképzés történeti hagyományai Magyarországon. In: Deák Máté, Erostyák János, Fischer Ferenc, Gerner Zsuzsanna és Kaposi József (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről* (első kötet). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 103–128.
- Stéger Csilla (2013): Tanárképzők – a rejtett professzió. In: Deák Máté, Erostyák János, Fischer Ferenc, Gerner Zsuzsanna és Kaposi József (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről* (első kötet). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 129–150.
- Stéger Csilla (2015): Az Európai Unió tanárpolitikája és kapcsolatos tevékenységei – áttekintés és elemzés. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Konferenciakötet. NymE RPSzKK, Szombathely. 5–24.

JOGSZABÁLYOK, SZABÁLYZATOK

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

19/2012. (II. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről

79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet az Ftv. végrehajtásáról

307/2006. (XII. 23.) Korm. rendelet az Oktatási Hivatalról

Az intézményakkreditációs eljárás és értékelési szempontok. A MAB 2013/8/IV/1. sz. határozat

Önértékelési útmutató intézményakkreditációs eljárásban 2014/2015. A MAB 2013/8/IV/2. sz. határozata. Technikai frissítés: 2014. július 10.

A párhuzamos programakkreditációs eljárás és értékelési szempontok. A MAB 2013/8/V. sz. határozata. Technikai frissítés: 2015. január 21.

Eljárásrend a párhuzamos programakkreditációhoz. 2011/9/III.A sz. MAB határozat

Útmutató önértékelés készítéséhez a párhuzamos programakkreditációs eljárásban. Az eljárásrend a párhuzamos programakkreditáció c. dokumentum 1. sz. melléklete. 2011/9/III.B sz. MAB határozat

Kézikönyv a párhuzamos programakkreditáció látogató bizottságainak munkájához. Az eljárásrend a párhuzamos programakkreditáció c. dokumentum 2. sz. melléklete. 2011/9/III.C sz. MAB határozat

STÉBER ANDREA – KERESZTY ORSOLYA

Az informális tanulás értelmezései a XXI. században

ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányunkban az informális tanulást mint a felnőttkori tanulás egyik meghatározó formáját vizsgáljuk. Áttekintést adunk arról, hogy az informális tanulás milyen módon, milyen színtereken jelenik meg, és hogyan értelmezik a legújabb nemzetközi, elsősorban angol nyelvű szakirodalmakban, és az Európai Unió szakpolitikájában. Az informális tanulás elmélete alakulásának főbb állomásait az 1970-es évek tengerentúli kutatásaitól kezdődően napjainkig vizsgáljuk. Külön figyelmet fordítunk arra, hogy hogyan, milyen szempontok szerint kategorizálják és tematizálják a fogalmat a különböző kutatások, és hogyan reflektálnak a szakirodalom megállapításaira az uniós dokumentumok. Utóbbiak vizsgálatát azért is tartjuk fontosnak, mert ezek jelenítik meg a közös európai értékeket, válnak irányelvekké, s indítanak politikai, társadalmi akciókat. Mindezek alapján felvázoljuk, hogy milyen főbb tendenciák azonosíthatók az informális tanulás területén. Úgy véljük, hogy a nagyfokú társadalmi változásokkal, vagy például a globalizációval összefüggésben elkerülhetetlenné válik újragondolni a tanulást, s így az informális tanulás kérdéskörét is, kiváltképpen akkor, amikor a tanulás ezen formája a generációkutatások szerint is egyre nagyobb teret nyer.

Kulcsszavak: *informális tanulás, nonformális tanulás, felnőttkori tanulás*

Az élet egészét átfogó tanulás (lifelong learning és life-wide learning) elméletével és gyakorlatával foglalkozó írások egyik fontos problématerülete az informális tanulás mibenléte, megvalósulása és mérése. A tanulás e formájáról a nemzetközi szakirodalomban már az 1950-es évektől folyt diskurzus, többek között Knowles (1950) és Coombs (1974) írásai mentén az Egyesült Államokban. Európa országaiban az informális tanulás jelentőségének felismerésé-

ben oktatás- és szakpolitikai szinten az Európai Bizottság *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000) című agendája tekinthető mérföldkönek. A társadalmi változásokkal, például a globalizációval összefüggésben szükségszerű újragondolni az informális tanulás különböző kontextusokra megalkotott definícióit, hiszen az infokommunikációs eszközök fejlődésének köszönhetően ma már az információkhoz való hozzájutás, azok feldolgozása kontex-

tustól függetlenül, a munkahelyen és a szabadidőnkben folyamatosan történik.¹

Kutatásunkban arra koncentráltunk, milyen szempontok szerint kategorizálják a fogalmat a szakirodalomban, hogyan reflektálnak (reflektálnak-e?) a szakirodalom megállapításaira az uniós dokumentumok, és ez alapján milyen főbb tendenciák vázolhatók fel az informális tanúlással kapcsolatban.

AZ INFORMÁLIS TANULÁS ÉRTELMEZÉSÉNEK SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉSE

A tengerentúlon már az 1950-es években megfogalmazódott, és a későbbiekben számos kutató is megerősítette, hogy az informális tanulás a felnőttkori tanulás meghatározó formája (Knowles, 1950, 1975; Coombs, 1974; Marsick, 1991; McGivney, 1999; Mezirow, 1991; Livingstone, 1999; Tough, 1971, 1979, 2002; Hager, 1998 és Watson, 1999), különösen a munkahelyi tanúlással összefüggésben (Marsick és Watkins, 1990, 2003; Marsick, 2006).

Knowles az informális tanulás lényegének a proaktív, intézménytől független tanulási folyamatokat, az informális atmoszférát, a tanulási folyamat flexibilitását tartotta. A tudatosság vagy a szándékosság mértéke szerint különítette el a típusait, nem szándékos tanulásra (implicit), véletlenszerű tanulásra (reaktív), szándékos nem szisztematikus tanulásra és tudatos, elkö-

telezett, szisztematikus tanulásra (Knowles, 1975). Knowles elméletében a felnőttkori tanulás jelentős mértékben azonosítható az önirányított tanúlással,² mert utóbbi „olyan folyamat, amikor az egyén mások segítségével nélkül fogalmazza meg tanulási szükségleteit, kitűzi a céljait, kiválasztja tanárait és a szükséges taneszközöket, valamint értékeli saját tanulási teljesítményét” (Knowles, 1980, idézi: Pordány, 2006). Knowles (1980) szerint a sikeres felnőtt élet feltételezi az egész életen át tartó, folyamatos, hatékony és kreatív önirányított tanulást; a motivációk, az attitűd és a képességek folyamatosan fejlesztése mellett (Pordány, 2008).

Kanadában Tough már az 1960-as évek végén dokumentálta, hogy szinte minden felnőtt részt vesz önirányított tanulási folyamatokban, amely túlmutat az iskolán, illetve a képzési programokon. A 70-es években Tough (1971, 1979) vizsgálatai alátámasztották, hogy a felnőttek több mint kétharmada szándékos tanulási erőfeszítéseket tesz az intézményesített felnőttképzésen kívül, önirányító módon. A felnőttkori tanulás 20%-át vezették oktatók vagy szakemberek, ez a felnőttkori tanulás jéghegyének csúcsa, az önirányított tanúlással pedig nem foglalkoztak megfelelő módon, így az rejtve maradt (idézi: Livingstone, 2001). Az autonóm (önirányított) tanulás³ az informális tanulás részét képezi, de gyakorisága jóval kisebb, mint a véletlen, spontán tanulásnak, emellett pedig a felnőttkori formális és nem formális tanulásban is jelen van (Juhász, 2012).

¹ Például az újmédiából történő ismeret- vagy tudásszerzésre gyakorta nem tekintünk tanulásként. Az újmédia a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus, ami magába foglalja a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat, a mobiltelefonos és a digitális műsorszórás révén létrejött interaktív televíziózási megoldásokat is. (Forgó, 2009)

² Ehhez lásd: Kovács, 2013.

³ Az autonóm tanulást maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, önirányított tanulási programot valósít meg, saját akaratából felfrissíti, bővíti már megszerzett tudását. Ez kapcsolódhat a munkához, a tanulási tevékenységéhez vagy az illető hobbiájához is (Forray és Juhász, 2008). Jarvis (2010) szerint az informális tanuláson belül egyre nagyobb teret nyer az önirányított tanulás.

Az 1970-es években *Coombs* és *Ahmed* azonosították a tanulási formák hármass felosztását, akkor még nevelési színtereként.⁴ *Mezirow* (1991) szerint az informális tanulás sokszor szabálytalan időbeli és térbeli mintázatokban fordul elő, ennek ellenére hatással lehet az élet alakítására, bármely helyen rövid idő alatt képes befolyásolni tudásunkat, előidézve a „perspektivikus transzformációt”. A transzformatív tanulás folyamatában az egyén egy meglévő, azután egy új értelmezési sémán belül tanul, tehát meg tudja változtatni a meglévő értelmezési sémáit, ezáltal pedig az egyén meg tudja változtatni az egész értelmezési perspektíváját is. *Marsick* és *Watson* (1999) is az informális tanulás strukturálatlanságát emelik ki, amely a hirtelen fellépő tanulási szükségletből fakad, kiváltója pedig valamilyen külső vagy belső folyamat. Az informális tanulási szituációt három elem egyidejű fennállása teremti meg. Ezek: az emberek szükségletei, a motivációjuk megléte/felebredése és az adódó lehetőségek. A véletlenszerű/nem szándékos tanulás megjelenik az informális tanulás koncepciójában, azonban erre mellékhatásként megjelenő tanulási jelenségként tekintenek (*Marsick* és *Watson*, 1999, idézi: *Kleisz*, 2009).

McGivney (1999) négy típusba kategorizálta az informális tanulást. E négy kategória a rögtönzött, az önirányított, a szándékos és a tervezett. A kezdeményezésnek három módját írta le: a tanulást kezdeményezheti maga a személy, de lehet akár egy kollektív folyamat is (pl. helyi közösségi tevékenység), és lehet külső tényezők (pl. oktatási szolgáltatók, cégek) által kezdeményezett. Ez alapján az

informális tanulás magába foglal számos különböző tanulási módszert, stílust, elrendezést. A tanulás lehet véletlen vagy eltervezett is, amit kezdeményezhet maga az egyén, lehet közösségi folyamat, vagy külső erők is beindíthatják, képzeljünk vagy kimondott igényekre, érdeklődésre, problémára adott válaszként (*McGivney*, 1999, idézi: *Horváth H.*, 2011a).

Marsick és *Volpe* 1999-es munkájukban az informális tanulás megjelenési formáinak főbb jellemzőit a következőkben foglalták össze (*Marsick* és *Volpe*, 1999, idézi: *Yu-Mei Lin* és *Pei-Chen Lee*, 2014): (1) Az informális tanulás kötődik a mindennapi élet eseményeihez, gyakran akár az emberi érzékek működése által is jelen van, hiszen az érzékelés által történő tapasztalás közben is egyfajta tanulás zajlik. (2) Az informális tanulást külső vagy belső ösztönzők indukálják. (3) Az informális tanulásra nem jellemző a magas fokú tudatosság és strukturáltság a formális tanuláshoz képest. (4) Bármely esemény kiválthatja a tanulást. (5) A tanulási folyamat magába foglalja a reflexiót a cselekvésre, tudatos önreflexió nélkül is (*Yu-Mei Lin* és *Pei-Chen Lee*, 2014).

Schugurensky (2000) az informális tanulás koncepciójában három típus elkülönítését javasolta: önirányított tanulás, véletlen tanulás és a szocializáció. Az informális tanulás főbb jellemzőit e három típus elemzése alapján összesítette. Az informális tanulás egyik pólusa a szándékos, a másik pedig a tudatosság: az önirányított tanulás, illetve a szocializáció. A véletlen tanulás a kettő között helyezkedik el. Az informális tanulás egyé-

⁴ Az informális nevelés színterének a mindennapi környezet közegét tartották, amelyben egyéni tanulási tevékenységek zajlottak, például a média segítségével vagy éppen a munkahelyi tevékenységek közben (*Coombs* és *Ahmed*, 1978).

ni és csoportos szituációban is gyakran előfordulhat, bárhol (munkahely, vallási közösség, család stb.) és bármikor, a születéstől egészen a halálig. A felnőttek különböző forrásokból tanulnak, iskolába járnak, de tanulnak egyszerűen könyvekből, újságokból, a TV-ből, az internetről,

a barátoktól, rokonoktól, saját tapasztalataiktól is. A nem szándékos és nem tudatos tanulásból származó tudás évekkal később, de akár azonnal is hasznosulhat. Jelleget tekintve az informális tanulás lehet additív vagy transzformatív. Additív akkor, ha az a tudás a képességek fejlesztésére irányul és azt bővíti, illetve erősíti a már meglévő ismereteket. Transzformatívnak akkor tekinthetjük, ha tanulási élmények hatására zajlik, kihívást jelent az új feltételezések és értékek megértése, ezek pedig teljes mértékben megváltoztatják a meglévő előzetes tudást és álláspontot. Az informális tanulás kiegészítheti vagy megerősítheti a formális vagy nem formális oktatás keretében szerzett tudást, de ellentmondást is okozhat. A három tanulási módból az egyik által szerzett tudás erősítheti vagy éppen gyengítheti a másik két módon szerzettet, és ellentmondásos tanulási tapasztalatok is előfordulhatnak a tanulás e három formája között (Schugurensky, 2000).

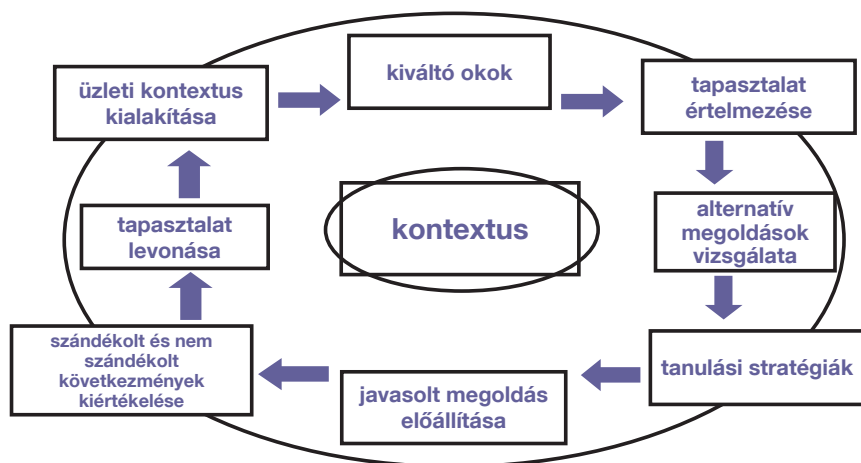
Livingstone (2001) szerint informális tanulás minden olyan tevékenység, amely törekvés a megértésre vagy tudás és készségek szerzésére, anélkül, hogy ezt külsőleg előírt tantervi követelmények meghatároznák. A tanulás feltételeit, a céljait, tartalmát, eszközeit, időtartamát az egyének és a csoportok választják meg, és a tanulást saját maguk vállalják. Livingstone (2001) úgy véli, az önirányított informális tanulás koncepciójában a mai napig nem tulajdonítanak nagy jelentőséget a szándékos és a diffúz tanulási formák megkülön-

böztetésének, pedig a tanulás szándékoságát célszerű megkülönböztetni a hétköznapi felfogástól, az általános szocializációtól vagy az akaratlan tanulástól a résztvevők tevékenységeinek tudatos azonosítása révén. Vizsgálatában az informális tanulást az élet különböző te-

rületeihez kötődő tevékenységtípusok szerint kategorizálta. Négy fő kategóriája közül három munka alapú tevékenység köré rendeződik, ez a foglalkoztatáshoz kapcsolódó informális tanulás, a háztartási munkához kapcsolódó informális tanulás, a közösségi és önkéntes munkához kapcsolódó informális tanulás. A negyedik kategória az, amelybe az egyéb, általános érdeklődéshez kapcsolódó informális tanulás sorolható, mint a szabadidős tevékenységek, a spiritualitás, a sport, a számítástechnika vagy éppen a háziállatokról való gondoskodás. Ez arra enged következtetni, hogy az informális tanulás legnagyobb részben a munka alapú tevékenységekhez kötődik, kisebb részben pedig a szabadidős tevékenységekhez, ahogy arra számos meghatározás is utalt (Coombs és Ahmed, 1974; CEDEFOP, 2000 és Livingstone, 2001).

A felnőttkori tanulás szempontjából az informális tanulás esetében a tanuló-központúságot és az élettapasztalat fontosságát hangsúlyozza a tanulás folyamatában Marsick és Watkins (2001), melyek alapján felnőttkorban a véletlenszerű informális tanulási folyamatok leginkább a munkahelyen fordulnak elő. Jellemzően más tevékenységek melléktermékeként (by-product) jelenik meg a tanulás, mint például egy feladat megoldásánál, egy társadalmi interakció folytán, vagy a formális tanulás során szerzett tapasztalat által. A munkahelyen általában az önálló tanulás, az e-learning, a coaching, a mentoring biztosítja a tanulási lehetőséget. Marsick, Watkins és Cseh

1. ÁBRA



Forrás: Marsick és Watkins, 2001, 29. o., saját szerkesztés

(1999) megalkotta a munkahelyi környezetben zajló informális tanulás, mint folyamat koncepcióját (1. ábra), amelynek alapját Dewey (1938), Argyris és Schön (1974, 1978), valamint Mezirow (1991) elméletei adták (Marsick és Watkins, 2001).

A kör közepe azt reprezentálja, hogy a tanulás túlmutat az élet vagy a munka hétköznapi szituációin, és egy új élettapasztalat kihívást, megoldandó problémát vagy egy jövőbeli állapot vízióját nyújthatja. A külső kör azt a kontextust jelenti, amelyben a tapasztalás történik, ez a személyes, társadalmi, gazdasági/üzleti és kulturális kontextusa a tanulásnak, amely kulcsszerepet játszik annak befolyásolásában, hogyan értelmeznek az emberek egyes szituációkat, választási lehetőségeket és a megvalósult tanulást. A tanulási modell integrálja a véletlenszerű tanulási folyamatot is.

Tough 2002-es kutatása szerint a felnőttkori tanulás 20%-a intézményhez fű-

ződő, a fennmaradó 80% azon kívüli informális tanulási tevékenység volt. Jéghegyként ábrázolva, a felszín alatti 80%-ban háromféle tanulás jelent meg a szervezetség módja szerint. 73%-ban a tanuló saját tervezése és szervezése által valósult meg a tanulás, 3%-ban rokonok, barát vagy munkatárs új dologra tanította az egyént, 4%-ban pedig valamilyen csoportban a társak által, vagy a csoporttársakkal együtt tanultak új dolgot szakmai segítség nélkül (Tough, 2002). A szervezetség módjából arra következtethetünk, hogy a strukturáltság mégis jelen van az informális tanulásban, ettől függetlenül az informális tanulás nem mindig szervezett, sok esetben továbbra is véletlen.

Colley, Hodkinson és Malcolm (2002) az informális és a formális tanulás különbségeinek, főbb jellemzőinek rendszerezése, szembeállítására mentén próbálta definiálni a két tanulási formát, melynek során a klasszikus szempontokon túl (tanári te-

1. TÁBLÁZAT

Az informális tanulás típusai

| Idő | Implicit (rejtett) tanulás | Reaktív tanulás | Tanácskozó / szándékos tanulás |
|------------------------------|--|---|--|
| Múltbeli esemény | rejtett kapcsolat a múltbeli emlékek és a friss tapasztalatok között | tömör, gyors, majd nem spontán reakció az elmúlt történésekre, eseményekre, tapasztalatokra | az elmúlt tevékenységek, kommunikáció, események és tapasztalatok megvitatása és áttekintése |
| Jelenlegi tapasztalat | az epizodikus memóriába belépő élmények, tapasztalatok szelektálása | a tények, ötletek, vélemények, benyomások megjegyzése, a cselekvések hatásainak megfigyelése, kérdezősködés ezekről | elkötelezettség a döntéshozatalban, problémamegoldás, tervezett informális tanulás |
| Jövőbeni viselkedés | nem tudatos elvárás | a jövőben lehetséges tanulási lehetőségek felismerése | tanulási lehetőségek tervezése, a jövőbeli események felsorolása |

Forrás: Eraut (2004, 251. o.)

kintély alakulása, tanulás környezete, kontroll, értékelés módjai) kiemelik például a tanulási eredmények mérésének kérdését, a hatékonyság alakulását, valamint az egyéni/közösségi élmény relevanciáját is. Eraut (2004) az informális tanulás megjelenési formáit a szándékosság fokozatai és az időbelisége alapján írta le (1. táblázat).

A tanulás típusai közötti különbséget a szándék erőssége határozza meg Eraut (2004) szerint. A tanulás többsége tapasztalatokból, implicit módon történik. Az explicit tanulás tudatosult, látható, de ez nem azt jelenti, hogy ne lennének benne implicit tanulási folyamatok is. Gyakran a

formális oktatási környezetén kívül zajló explicit tanulás sem tervezett: ezt nevezzük reaktív és kereső/szándékos tanulásnak. A reaktív tanulás nem szándékos, akkor fordul elő, amikor egy cselekvésben nincs sok idő a gondolkodásra. A kereső/szándékos tanulásnál meghatározott a tanulási cél és az idő (Tough, 1971), az új ismeretek megszerzése szándékos tevékenységek, például problémamegoldás által történik, a tanulás pedig lehetséges melléktermék. (Eraut, 2004) Hager és Haliday (2006) az informális tanulással kapcsolatos kutatásaik során azt tartják a legmeghatározóbb jellemzőjének, hogy határozatlan és esetleges, különleges és egyedi, tehát nem tervezett, strukturálatlan, és legtöbbször a szabad-

2. TÁBLÁZAT

A tanulás formális, nem formális vagy informális jellege

| | Szervezett formában zajlik-e a tanulás? | Vannak-e jól definiált tanulási célok? | Szándékol-e a tanulás? | Milyen a tanulás időtartama? | Eredményez-e a tanulás kvalifikációt? |
|--------------|---|--|------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Formális | Igen | Igen | Igen | Általában hosszú és teljes idejű | Csaknem mindig igen |
| Nem formális | Igen vagy nem | Igen vagy nem | Igen vagy nem | Általában rövid vagy részidős | Általában nem |
| Informális | Nem | Nem | Nem | Nem ismert | Nem |

Forrás: Werquin, 2007, idézi: Halász, 2008

idős tevékenységek és a munkával kapcsolatos tanulás során zajlik. (Golding, Brown és Foley, 2009).

Az OECD öt dimenzió együttes vizsgálata alapján tesz különbséget a tanulás formái között; ezek a dimenziók: (1) a tanulás szervezettsége, (2) a tanulási célok világos meghatározása, (3) a tanulás szándékolttsága, (4) a tanulás időtartama és végül (5) az, hogy a tanulás kvalifikációhoz vezet-e. (2. táblázat)

Halász (2008) egyetért Werquinnel (2007), mely szerint a formális és az informális tanulás e dimenziók mentén általában könnyen leírható, nehézséget a nem formális tanulás jelent, például a szakértők egy része a szervezett képzési programok keretében folyó és kvalifikáció megszerzését célzó tanulást formális tanulásnak tekinti akkor is, ha az a munkahelyen történik. (Werquin, 2007, idézi: Halász, 2008) A fenti dimenziós felosztás szerint az önirányított tanulás nem lehet informális tanulás, vagy azért, mert van tanulási célja, vagy azért,

mert szándékos. Ugyanakkor – ahogy látható volt – Knowles (1975), Tough (1979, 2002), illetve Marsick, Watkins és Jarvis elmélete szerint az informális tanulás is lehet szándékos. Jarvis (2010) szerint az informális tanuláson belül egyre nagyobb teret nyer az önirányított és önszerveződő tanulás, amely színtereinek sokasága szinte nem is számszerűsíthető.

AZ INFORMÁLIS TANULÁS SZÍNTEREI

Az informális tanulás fogalmi, tipológiai áttekintése részben láthatóvá tette az informális tanulás kutatásának nehezítő tényezőit, amely legtöbbször az elméleti keretek különbségeiből fakad. Az elméleti meghatározások eltérése miatt nehéz általánosan használható mérési mutatókat megállapítani, és önmagában számszerűsíteni az informális tanulást. Az informális tanulás kutatásának másik aspektusa a tanulás

a munkavégzésben folyamatosan jelen van a tanulás, általában informális módon

színtereinek mint informális tanulási környezeteknek a vizsgálata. A legfőbb tevékenységkör, amellyel az informális tanulás kapcsolatba hozható, a szabadidő és a munka világa. Mint azt már az előzőekben több fogalmi meghatározás is mutatta, a munkavégzésben folyamatosan jelen van a tanulás, általában informális módon. Ha nemcsak a munkatevékenységet, hanem általában a munkához kapcsolódó tanulást értjük munkahelyi tanuláson, akkor egyes elméletek szerint a tanulás formális, nem formális és informális formát is ölthet a munkahelyen (Kooiken, Ley és de Hoog, 2007). A formális tanulás behatároltsága miatt a munka világában a nem formális és az informális tanulás vált hangsúlyossá (Erdei, 2009), ráadásul az információs kor erősítette a tanuláshoz a munka melléktermékeként való megjelenését (Nieuwenhuis és Van Woerkom, 2007). Ezzel összefüggésben az informális tanulás a tudás és készségek megszerzésének legelterjedtebb módjává is vált ebben a környezetben (Kim és McLean, 2014). Már jóval korábbi kutatások is megjelenítették a tanulás ezen formájának túlsúlyát a munkahelyen, egyes kutatások szerint a tanulás 70 %-a (Leslie és mtsai, 1998, idézi: Kim és McLean, 2014), Marsick és Watkins (1990) szerint 80%-a, míg Sorohan (1993, idézi: Kim és McLean, 2014) szerint az előbbinél is magasabb, 90%-a informális tanulás-ként valósul meg. Az informális tanulás struktúráját és szándékosságát vizsgálva a munkahelyi környezetben ez egyértelműen nem meghatározható, ellenben, amennyiben a tanulás önrányított, úgy szándékos is.

A szabadidőben zajló informális tanulás szinte kimeríthetetlen lehetősége-

a szabadidőben zajló informális tanulás szinte kimeríthetetlen lehetőségeket rejtő tanulási forma

ket rejtő tanulási forma, ebben valósulhat meg az egyén autonóm tanulása a mindennapokban (H. Horváth, 2011, 62. o.)

Coombs (1973). informális tanulás-meghatározása szerint olyan, az egész életen át tartó folyamat, amely során minden egyén a napi tapasztalatain és a környezetében előforduló tanító hatásokon keresztül, – például a családban,

a szomszédokkal való érintkezés és a tömegkommunikáció révén, a munkában attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást sajátít el (Pordány, 2006). Ez a definíció a szabadidő több színterét felsorakoztatja, viszont az informális tanulás szabadidőben megvalósuló formáiról nagy, átfogó vizsgálat nem készült. Ennek oka többek között az, hogy a szabadidős tevékenységek olyan sokfélék és olyan sok helyszínen történnek, hogy azok strukturálása és azonosítása az informális tanulás vonatkozásában a teljesség igényével kétségtelenül kivitelezhetetlen lenne. Ellenben a szabadidő egyes területein számos kutatást folytattak az informális tanulásra vonatkozóan, hazánkban például az informális tanulás történeti színtereinek aspektusában, úgymint a sport vagy éppen a cserkészlet (Horváth H., 2011b).

AZ INFORMÁLIS TANULÁS AZ EURÓPAI UNIÓ SZAKPOLITIKÁJÁBAN

A nemzetközi szakirodalomhoz és a tudományos világhoz képest az Európai Unió szakpolitikájában később jelent meg az informális tanulás. Az 1997-es Hamburgi Nyilatkozatban a felnőttoktatás fogalmi

magyarázatában jelentek meg az informális tanulás értelmezései. A meghatározás szerint: „a felnőttek tanulása magába foglalja az iskolarendszerű oktatást, a kötetlen tanulást, valamint az eseti tanulási lehetőségek széles skáláját, amelyek egy multikulturális társadalomban hozzáférhetőek, ahol az elméletre és a gyakorlatra alapozott tanulási formákat egyaránt elismerik” (idézi: *Harangi, Hinzen és Sz. Tóth*, szerk. 1998, 9-10. o.). Az informális tanulás maga, mint fogalom, uniós szinten elsőként az Európai Bizottság *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000) című ajánlásában jelent meg. E terület definiálásában azóta ez a legszélesebb körben elfogadott és hivatkozott meghatározás, mely szerint „az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását” (*Memorandum*, 2000). A dokumentumban az informális tanulás a tanulás legősibb formájának és a gyermekkori tanulás legfőbb módjának tekintik, ellenben megjegyzik, hogy a tanulásról való közgondolkodásban az informális tanulás nem magától értetődően része a tanulásnak. Az „egész életen át tartó” tanulás kontextusában az egész élet során történő folyamatot hangsúlyozzák, így a tanulás, mint tevékenység folyamatosan vagy időszakosan ismétlődő. Az informális tanulás meghatározó jelenlétét bizonyítja a mindennapi életben az „élet egészét átfogó” megfogalmazás is, amely emellett a tanulási formák egymást kiegészítő jellegét is hangsúlyozza. Az ajánlás hat kulcsüzenete közül a negyedik, „a tanulás értékelése“

üzenet kiemelten érinti az informális tanulást. Az üzenetek célja a tanulásban való részvétel és a tanulás eredményének értelmezési és értékelési módozatain való javítás, különösen a nem formális és informális tanulás területén. Az informális tanulást és a nem formális tanulást általában együtt kezelik, mint olyan tanulási folyamatot, amely az előzetes tudás elismerésével, annak beszámításával végződik.

Az Európai Tanács által 2000-ben megfogalmazott *Lisszaboni stratégia* céljai elérésének egyik stratégiai pillére az oktatás, melynek fejlesztéséhez megalkották az *Oktatás és Képzés 2010* stratégiai keretprogramot. A tagállamoktól átfogó és koherens stratégiát vártak, mely a rendszerek minden szintjére és dimenziójára kiterjed, a formálisra és a nem formálisra egyaránt. Ebben nem tüntették fel külön az informális tanulás dimenzióját, ellenben az *Oktatás és Képzés 2010* kulcsüzeneteiben, úgymint

az egyén képes legyen magabiztosan és kritikusan használni az információs technológiákat a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén

„az egész életen át tartó tanulás konkrét realitássá kell tenni” üzenet részletezésében már utalnak a nem formális és az informális tanulás fontosságára, és azok eredményeinek elismerésére. A stratégiai szintű megjelenés ellenére évekkel később az Európai

Parlament és Tanács az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlásában (2006/962/EK) nem jelent meg külön az informális tanulás, ugyanakkor számos kapcsolódási pontot találhatunk a kulcskompetenciákkal. A digitális kulcskompetencia lényegi eleme például, hogy az egyén képes legyen magabiztosan és kritikusan használni az információs technológiákat a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az egyén informális tanulásának lehetőségét is meghatározza, hiszen ehhez a kompetenciához

tartozó készség az információk megkeresésének, összegyűjtésének és feldolgozásának képessége, azok kritikus és szisztematikus alkalmazása, illetve az IKT-eszközök alkalmazása információ előállítására, az internet alapú szolgáltatások elérésére és kutatásban való hasznosítására. Az ötödik kulcskompetencia a tanulási készségek elsajátítása, szintén vonatkoztatható önmagában az informális tanulásra, azon belül pedig az önirányított tanulásra, mert a tanulás elsajátítása „az a képesség, amellyel az egyén a tanulásra törekszik és azzal foglalkozik, megszervezi saját tanulását, beleértve az idővel és információval való hatékony gazdálkodást is mind az egyéni, mind a csoportos tanulás során. Ez a kompetencia az új tudás és készségek megszerzését, feldolgozását és asszimilálását, továbbá útmutatások keresését és alkalmazását jelenti” (2006/962/EK). A szociális és állampolgári kompetencia is támogatja az egyén informális tanulását, hiszen „magába foglalja a viselkedés minden olyan formáját, amely arra teszi képessé az egyént, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, különösen az egyre sokfélebb társadalomban” (2006/962/EK). A nyolcadik kulcskompetencia a kulturális tudatosság és kifejezőképesség, amely az élmények és érzések kreatív kifejezése a különböző művészeti ágakban változatos kifejezési formákon keresztül, például a zene, az előadóművészet, az irodalom vagy a képzőművészet által.

A *Cselekvő ifjúság (2007–2013)* program keretében az Európai Parlament és a Tanács egy olyan kezdeményezésről határozott, amelynek céljai kiegészítik más programok céljait, különösen az egész életen át tartó tanulás területén, beleértve a szakképzést, az informális tanulást és az önképzést is. A program céljai között szerepelt az európai dimenzióval rendelkező informális képzési és önképzési lehetőségek biztosítása

és az aktív polgársággal kapcsolatos innovatív lehetőségek megteremtése, illetve az informális tanulás, különösen a program által elsajátított készségek elismertetésének megkönnyítése. (719/2006/EK határozat)

Ezek után az európai uniós dokumentumok továbbra sem tértek ki külön az informális tanulásra, például sem a *Nyilatkozat a felnőttek tanulásáról – Tanulni soha nem késő*, sem pedig a *2007. évi Akcióterv a felnőttek tanulására* című dokumentumban. A *CONFINTEA VI. páneurópai konferencia* (2008) ajánlásában javaslatot tettek arra, hogy a szakpolitikai keretek jelelnék meg a felnőttkori tanulás és oktatás (ALE) formális, nem formális és informális tereit, tevékenységeit.

2009-ben megszületett az *Oktatás és képzés 2020* (2009/C 119/02) új oktatási stratégiai keretprogram, amely az oktatási és képzési rendszerek egészére, valamenyny – formális, nem formális és informális – tanulási keretre és – a kisgyermekkori neveléstől és az alapfokú oktatástól a felsőoktatásig, a szakoktatásig és szakképzésig, valamint a felnőttkori tanulásig – a tanulás valamennyi alrendszerére és szintjére kiterjed. A stratégiában az informális tanulást csak „az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása” célkitűzés alatt tárgyalják, a rugalmasabb tanulási utak kialakításához kapcsolódóan ajánlják a nagyobb nyitottságot a nem formális és informális tanulás irányába (*Oktatás és képzés 2020*, 2009/C 119/02).

A Tanács 2011-ben kiadta állásfoglalását a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról (2011/C 372/01), amelyben egyetértettek az *Oktatás és képzés 2020* megfogalmazott stratégiáival, így ebben a dokumentumban is az informális tanulás (eredményei) elismerésének további ösztönzésére hívták fel a figyelmet. Javasolták olyan rendszerek létrehozását, amelyek a nem formális és az in-

formális tanulást érvényesítik és „ösztönözik, hogy azokat a különböző korú és képességi szintű felnőttek, valamint a vállalkozások és egyéb szervezetek is igénybe vegyék” (2011/C 372/01). Emellett a felnőttek kreativitásának és innovációs készségének fejlesztését és tanulási környezetük javítását is célul tűzték ki, amelynek megvalósításához javasolták, hogy a tagállamok növeljék a kulturális intézmények, a civil társadalom és a sportszervezetek – mint a nem formális és az informális tanulás kreatív és innovatív helyszíneinek – szerepét.

Az Európai Unió szakpolitikájában az informális tanulás állandóan jelen van, különösen eredményeinek elismerése, validálása tekintetében. Az akciótervekben a stratégiák megvalósításának egyik lehetséges eszközeként jelenik meg, ennek megfelelően az informális tanulás uniós dokumentumokban való megjelenésétől (*Hamburgi Nyilatkozat*, 1997) eltelt tizenhét évben (hol kisebb, hol nagyobb) hangsúlyt kapott. Jelenleg még az informális tanulás eredményei elismerésének ösztönzésénél tartunk (2011/C 372/01), mert számos tagországban ez a szemlélet még nem tudott érvényre jutni politikai, társadalmi vagy gazdasági okok miatt, vagy szemléletbeli különbségek nehezítik az országokon átívelő megvalósulást. Mivel az Európai Unió oktatáspolitikájában a szubszidiaritás elve érvényesül (*Farkas*, 2014) a tagországok oktatási rendszereit nem lehet jogi szabályzással egységesíteni, csak ajánlásokat tenni, és közösen kialakított keretrendszerekben gondolkodni.

Az EU-s szakpolitikai dokumentumok áttekintése alapján láthatjuk, hogy az informális tanulás legtöbb esetben a tanulás,

a tanulási eredmény elismerésének kérdéskörében jelenik meg a nem formális tanulás vonatkozásában vagy azt kiegészítve. A nem formális tanulás eredményeinek elismerésével elsőként a *Fehér Könyvben* (1995) foglalkoztak, azóta a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismerése, validációja⁵ a szakpolitikai dokumentumok állandó szereplője, például a *Memorandum* (2000) negyedik kulcsüzenete is erről szól, és ezt tárgyalja ugyanabban az évben a *CEDEFOP Making learning visible* kiadványában. A szakképzésért és szakoktatásért felelős európai miniszterek és az Európai Bizottság 2002-ben a *Kopenhágai Nyilatkozatban* a legfontosabb prioritások közé sorolták a szaktudások és szakképzettségek elismerése terén a közös elvrendszer kialakítását a nem formális és formális tanulás érvényesítése terén az egyes országokban, „a különböző szinteken létező megközelítések közötti nagyobb kompatibilitás kialakítása céljából”. 2008-ban az Európai Parlament és a Tanács ajánlást tett az egész életen át tartó tanu-

az informális tanulás
eredményeinek elismerésének
ösztönzésénél tartunk

lás *Európai Képesítési Keretrendszerének* létrehozására (2008/C 111/01). Az EKKR célja, „hogy közös viszonyítási keretrendszer hozzon létre, amely megfeleltetési eszközként szolgál a különböző képesítési

rendszerek és szintjeik között a közoktatásban, a felsőoktatásban, illetve a szakoktatásban és szakképzésben. Ez javítani fogja a polgárok különböző tagállamok gyakorlatával összhangban kiállított képesítéseinek átláthatóságát, összehasonlíthatóságát és átvihetőségét.” (2008/C 111/01)

Az EKKR tehát olyan referenciakeret, amely a tanulási eredményeket (tudás, készség, képesség és kompetenciák) ismeri

⁵ A validáció témaköréhez lásd: *Benkei-Kovács*, 2013.

el, függetlenül attól, hogy azokat mely országban, formális, nem-formális vagy informális tanulás eredményeként szerezték meg (Farkas, 2014). A keretrendszer a képzéseket a tanulási eredmény alapján nyolc szintbe sorolja. Ez a tanulási eredményeken alapuló szemlélet lehetővé teszi a nem formális és az informális módon szerzett tudás elismerését, egyenrangú módon történő kezelését, hiszen nem maga a tanulási folyamat kap hangsúlyt, hanem annak eredménye, ezért a keretrendszer megteremtheti az önirányított tanulás eredményei elfogadásának lehetőségét, amely nagy lendületet adhat az életen át tartó tanulás teljesebb körű megvalósulásában. Az EKKR elméleti keretrendszerre nagy lehetőséget jelent a nem formális és informális tanulás eredményeinek elismerésére, de ennek gyakorlati implementációja még sok tagállamban várat magára.

ÖSSZEGZÉS

Az európai uniós dokumentumokban az informális tanulás a nem formálissal együtt jelenik meg, sok esetben külön nem is térnek ki rá. A nem formális tanulás a szakpolitikákban részben gazdasági, részben pedig oktatási vonatkozásban kerül elő, a nem formális környezetben szerzett szaktudás, szakértelem elismerésének, validációjának kérdéséhez kapcsolódva, amely nagy figyelmet kap az oktatáspolitikában, hiszen összefügg a szakképzési rendszerekkel, hatással van a munkaerőpiac folyamataira és a gazdaságra is. Ebben az értelemben az informális tanulás a nem formális tanulás „kísérőjeként” legtöbbször a munkához kapcsolódóan említődik az

EU-s dokumentumokban, a szabadidős tevékenységszférához kötve kevésbé.

A szakirodalom elemzése során a tanulási formák rendszerezésének számos kérdéses területét azonosítottuk, ezek közül a legérdekesebb talán az informális és a nem formális tanulás határvonalának meghatározása, illetve az informális tanulás és az önirányított tanulás kapcsolatának vizsgálata volt. Az elméle-

tek közös értelmezési dimenziója volt a tervezettség – véletlenszerűség, a szándékoság foka. Az önirányított informális tanulás koncepciójában a mai napig nem tulajdonítanak nagy jelentőséget a szándékos és a diffúz tanulási formák megkülönböztetésének, pedig célszerű különbséget tenni a tanulás szándékosága szerint.

Az informális tanulás szakirodalmának vizsgálata alapján megállapítható, hogy az különböző tevékenységekhez, leggyakrabban munkatevékenységekhez kapcsolódik, legtöbbször még a szabadidőben is. Többek között ezért is aktuális kérdés az informális tanulás elismerése, és egyben kihívás is a felnőttek tanulását támogató szakemberek és lényegében az egész felnőtt társadalom számára. A generációkutatások (Tari, 2010) eredményeit figyelve a közeljövőben mind a társadalmi, mind pedig az életmódváltozások okán a munkaidő és a szabadidő határa elmosódik, s tevékenységeink is lazább, informálisabb „keretek” közé kerülnek. A különböző felnőttképzési statisztikák nem feltétlenül azt jelentik, hogy nem tanulnak a felnőttek, sokan közülük tanulnak, de ezt informális módon teszik, s mint ahogyan ez az informális tanulásra jellemző, sokszor nem is tudatosan.

A kutatás jövőbeni irányaként körvonalozódik az informális tanulás strukturálása munkatevékenység alapú megközelítés-

ezért a keretrendszer megteremtheti az önirányított tanulás eredményei elfogadásának lehetőségét

ben. Ugyan az informális tanulás eredménye nem mérhető (bár az EKKR alapú elismertetés erre kínál majd megoldási lehetőséget), ellenben előfordulása és a tevékenységekhez kapcsolódó előfordulási mintáza-

ta mind kérdőívvel, mind pedig tevékenységnaplózással mérhetőek lesznek. S akkor majd empirikusan igazolható és elemezhető lesz, hogy az informális tanulásnak a munka mellett a szabadidő is színtere.

IRODALOM

- Benkei-Kovács Balázs (2013): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- CEDEFOP (2000): Glossary. In: *Making Learning Visible*. CEDEFOP, Thessaloniki.
- Colley, H., Hodkinson, P. és Malcolm, J. (2002): *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report*. University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds.
Letöltés: www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm (2015. 10. 20.)
- Coombs, P. H. és Ahmed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. John Hopkins University Press, Baltimore.
- Cseh, M., Watkins, K. E., és Marsick, V. J. (1999): Re-conceptualizing Marsick and Watkins's Model of Informal and Incidental Learning in the Workplace. In: K. P. Kuchinke (szerk.): *Proceedings, Academy of Human Resource Development Conference*. 1. kötet. Academy of Human Resource Development, Baton Rouge, Los Angeles. 349–356.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. Collier Books, New York.
- Eraut, M. (2004): Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, **26**, 2. sz. 247–273.
- Európai Bizottság (2008): *Az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének értelmezése*. Az Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala, Luxembourg.
Letöltés: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_hu.pdf (2015. 10. 20.)
- Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2008. április 23.) Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01) European Commission (1995): *White Paper on Education and Training*. Teaching and Learning. Towards the Learning Society, Brüsszel.
Letöltés: <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&qid=1433420196688&from=EN>, (2015. 05. 30.)
- European Commission (2000): *Memorandum on Lifelong Learning*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- European Commission (2002): *The Copenhagen Declaration*. Letöltés: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf (2015. 10. 20.)
- European Commission (2003): *Validation of Non-Formal and Informal Learning*. Contribution of the Commission Expert Group. Progress Report. Implementation of The „Education & Training 2010” Work Programme.
- European Commission (2010): *Europe 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK FI, Szeged.
- Forgó Sándor (2009): Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**, 8-9. sz. 91–96.
- Forray R. Katalin és Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**, 3. sz. 62–68.
- Golding, B., Brown, M. és Foley, A. (2009): Informal learning: a discussion around defining and researching its breadth and importance. *Australian Journal of Adult Learning*, **49**, 1. sz. 34–56.
- Hager, P. (1998): Recognition of informal learning: challenges and issues. *Journal of Vocational Education & Training*, **50**, 4. sz. 521–535.

- Hager, P. és Halliday, J. (2006): *Recovering informal learning: wisdom, judgement and community*. Springer, Dordrecht.
- Halász Gábor (2008): *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Letöltés: http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm (2015. 10. 20.)
- Horváth H. Attila (2011a): *Informális tanulás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Horváth H. Attila (2011b): Az informális tanulás történeti színterei. *Iskolakultúra*, 4-5. sz. 44–54.
- Jarvis, P. (2007): *Globalisation, Lifelong Learning and Learning Society*. Routledge, Kanada.
- Jarvis, P. (2010): *Adult Education and Lifelong Learning, Theory and Practice*, 4. kiadás. Routledge, London.
- Juhász Erika (2012): Felnőtt autonóm tanulók. In: Juhász Erika és Chrappán Magdolna (2012, szerk.): *Tanulás és Művelődés*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 277–285.
- Kleisz Teréz (2009): Tanuláselmélet megközelítések az informális tanulás feltérképezésére. In: Forray R. Katalin és Juhász Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 99–106.
- Harangi László, Heribert Hinzen és Sz. Tóth János (1998, szerk.): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest. 17–42.
- Kim, S. és McLean, G. (2014): The Impact of National Culture on Informal Learning in the Workplace. *Adult Education Quarterly*, 64. 1. sz. 39–59.
- Kovács Zsuzsa (2013): Önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében. *Neveléstudomány*, 1. sz. 124–137. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_1_124-136.pdf (2015. 09. 19.)
- Knowles, M. (1950): *Informal Adult Education*. Association Press, New York.
- Knowles, M. (1975): *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, Cambridge.
- Kooiken, J., Ley, T. és de Hoog, R. (2007): *How Do People Learn at the Workplace? Investigating Four Workplace Learning Assumptions*. Letöltés: <http://doc.utwente.nl/68572/1/Kooiken07how.pdf> (2014. 04. 21.)
- Leslie, B., Aring, M. K., Brand, B. (1998): Informal learning: The new frontier of employee development and organizational development. *Economic Development Review*, 15. 4. sz. 12–18.
- Livingstone, D. W. (1999): Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *WALL Working Paper*, 10. sz. 1–22.
- Livingstone, D. W. (2001): Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. *WALL Working Paper*, 21. sz. 1–49.
- Marsick, V. J. és Watkins, K. (1990): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge, London.
- Marsick, V. J. és Watkins, K. E. (2001): Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89. sz. 25–34.
- Marsick, V. J. (2009): Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21. 4. sz. 265–275.
- Marsick, V. J. és Volpe, M. (1999): The Nature of and Need for Informal Learning. In: Marsick, V. J. és Volpe, M. (szerk.): *Informal Learning on the Job, Advances in Developing Human Resources*. Berrett Koehler, San Francisco.
- McGivney, V. (1999): *Informal learning in the community: trigger for change and development*. National Institute for Adult Continuing Education, Leicester.
- Mezirow, J. D. (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Nieuwenhuis, L. F. M. és Van Woerkom, M. (2007): Goal Rationalities as a Framework for Evaluating the Learning Potential of the Workplace. *Human Resource Development Review*, 6. 1. sz. 64–83.
- Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Szent István Egyetem Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, Gödöllő. 25–33.
- Pordány Sarolta (2008): Az önrányított tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében. *Felnőttképzési Szemle*, 2. 1. sz. 79–91. Letöltés: http://epa.oszk.hu/01200/01251/00002/pdf/feef_szemle_200801_079-091.pdf (2015. 10. 20.)

- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York.
- Schugurensky, D. (2000): The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. *WALL Working Paper*, 19. sz. 1–8.
- Sorohan, E. (1993): We do: Therefore, we learn. *Training and Development*, 4. 10. sz. 47–52.
- Tari, A. (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Tough, A. (1971): *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Tough, A. (1979): *The Adult's Learning Projects*. Ontario Institute of Studies in Education, Toronto.
- Tough, A. (2002): The Iceberg of Informal Adult Learning, *NALL Working Paper*, 49. sz. 1–8.
- UNESCO (1997): *The Hamburg Declaration on Adult Learning*. Letöltés: <http://www.unesco.org/education/uiic/confintea/declaeng.htm> (2015. 10. 20.)
- Watson, L. (1999): *Lifelong learning in Australia. Analysis and Prospects*. Lifelong Learning Network, University of Canberra, Canberra. Letöltés: <http://www.gmarcotte.net/eduinstitute/sites/default/files/lifelong.pdf> (2014. 10. 01.)
- Werquin, P. (2007): *Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programs, RNFIL – Third Meeting of National Representatives and International Organisations*. OECD kézirat, Bécs.
- Yu-Mei Lin and Pei-Chen Lee (2014): Informal Learning: Theory and Applied. *International Journal of Business and Commerce*, 3. 5. sz. 127–134.



Történelmi vetélkedő a kispánai várban. 2015. június 7.



Kamerával az osztályteremben

MŰHELY

Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet 2012-ben indította gyakornoki programját a hazai doktori iskolák számára, betekintési lehetőséget nyújtva az oktatáskutatás gyakorlatába. A programban évente 3-5 doktorandusz vesz részt. Munkájukat vezető kutatók, mentorok segítik. A következő két írásban két gyakornokunk mutatkozik be, akik egy kutatócsoport tagjaként az oktatáskutatás egyik új módszerével kísérleteztek. Igaz, a megfigyelés módszere nem új keletű, mégis a videotechnika alkalmazásával új elemzési lehetőségek nyílnak meg a kutató-fejlesztők és a pedagógusok előtt is. A módszer bemutatása mellett mindkét írás a tanár-diák interakciót, kommunikációt vizsgálja. Galántai Júlia írása oktatásügyi szempontú, kiemeli a tanári reflexivitás fontosságát, Németh Krisztina tanulmányában erőteljesebb a szociológiai megközelítés, rávilágít az iskolai és a tanulói értékvilág különbségeire.¹

GALÁNTAI JÚLIA

Audiovizuális technikák használata az oktatáskutatásban

A tanulási-tanítási módszerek hatékonyságának, valamint a pedagógusok munkájának értékelésére csak nagyon kifinomult mérőeszközök lehetnek alkalmasak. A nemzetközi, illetve országos szintű mérések kritikájaként felmerül, hogy ezek nem pótolhatják az osztálytermi folyamatok megfigyelését, értékelését, holott ezek a mechanizmusok nagyban befolyásolhatják az oktatás minőségét és hatékonyságát. Az utóbbi évtizedekben az osztálytermi megfigyelés módszerei egyre több technikai eszközzel bővültek a pontosabb adatgyűjtés érdekében, valamint az általuk kínált megannyi fejlesztési lehetőség miatt is. A kamerá-

val rögzített osztálytermi megfigyelési technikák egyre gyakoribbak az iskolai minőségbiztosítási rendszerekben, hiszen az egyszerű megfigyelésnél sokkal részletesebb információval szolgálnak, alkalmat adnak a többszöri megtekintésre, valamint a több szereplőt, interakciót és nézőpontot figyelembe vevő elemzésre is. Sontag szerint a fénykép hatalma abban rejlik, hogy lehetővé teszi olyan pillanatok tüzetes átvizsgálását, amit egyébként az idő elsodor- na (idézi *Sztompka*, 2007). A vizuális technikák használata a szociológiai felmérésekben egyre gyakoribb, hiszen a kép, vagy videó jó kiegészítője lehet egy feljegyzésnek

¹ A bevezetést Fehérvári Anikó, az OFI Elemzési és Értékelési Központjának vezetője írta.

vagy terepnaplónak. Segíti a mélyebb megismerést, különösen olyan helyzetekben, amikor a megfigyelés internzív, sokszereplős környezetben zajlik.

OSZTÁLYTERMI MEGFIGYELÉS ÉS AZ ISKOLÁK MINŐSÉGELLENŐRZÉSE

A kamerás osztálytermi megfigyelést az iskolai minőségellenőrzés számos területén alkalmazzák, ilyen például a pedagógushallgatóknak nyújtott visszacsatolás fejlődésükről, vagy a digitális mintaórák megfigyelése a tanárképzés során. A tanárok órai munkájának kamerával történő rögzítése az iskolai minőségbiztosítási rendszer részét képezheti, melyet aztán egy szakértői csoport vagy az adott iskola tapasztaltabb pedagógusai elemeznek. Az ilyen típusú visszajelzések jelenthetik a leghatékonyabb visszacsatolási rendszert a pedagógusok munkájáról, fejlődéséről. Az osztálytermi megfigyelés történhet külső értékelők bevonásával is, egy elszámoltathatósági és minőségbiztosítási rendszer részeként, vagy sor kerülhet rá az iskolaigazgató kérésére, a pedagógusok munkájának időről-időre történő értékelésére. Egyes iskolákban ez a pedagógus próbaidejének lejárta előtt történik, az első visszajelzés részeként. Bizonyos országokban az iskolaigazgató által elrendelt osztálytermi megfigyelés a pedagógus továbbfoglalkoztatását, előmenetelét is befolyásolhatja (Wragg, 1999; OECD, 2013). A módszer lehetőséget biztosít a diákok interakcióinak, tanulási folyamatainak feltérképezésére, valamint tankönyvek, tanulmányok bevalásának tesztelésére is. (Wragg, 1999).

A kamerával rögzített osztálytermi folyamatok elemzésekor több szereplő vagy

több interakció is elemezhető. Az egyre kifinomultabb kódrendszerek segítségével pedig az eredmények nagymintás tesztelése, összehasonlítása is lehetségessé vált. A tanárok munkájának értékelésére egyre inkább jellemző (a hozzáadott-érték számítás módszerein és a szakpolitikai elemzéseken túl, vagy amellet), hogy nagymintás, országos mérések részeként tantermi megfigyeléseket is végeznek, melyeket validált kódrendszerré alakítva olyan eredményeket kaphatunk, amelyek a tanár-diák viszonyról, interakciókról és a tantermi, tanulási folyamatokról többet is elárulhatnak, mint a kérdőíves felmérések (Pianta és mtsai, 2009).

Az osztálytermen belüli folyamatok, a légkör, valamint a tanári munka meghatározó lehet a tanulói eredményességre és az oktatási rendszerek hatékonyságára. A tanárok munkájának jellemzői, illet-

a megfigyelés és elemzés már magában hordozza a gyengeségek feltárásának lehetőségét

ve a pedagógusok képzettsége is hatással van a tanuló későbbi eredményeire. Hamre, Pianta, Mashburn és Downer kutatása egyértelmű összefüggést mutatott ki a tanulói teljesítmény, a tanári teljesítmény

és a tanár-diák interakciók jellemzői között (idézi: Pianta, 2007). A szerzők az elszámoltathatóság középpontjába a tanári munkát állították, mint olyan tényezőt, amely leginkább befolyásolja, hogy kapnak-e a tanulók iskolai mentorálás, illetve tutorálás segítségével több esélyt. Az órai megfigyelések Pianta (2009) tanulmánya szerint azért alkalmasabbak a tanári munka értékelésére, mint a hozzáadottérték-számítások, mert a megfigyelés és elemzés már magában hordozza a gyengeségek feltárásának lehetőségét, és kijelöli a fejlesztés lehetséges irányait.

Az egyre megbízhatóbb és összehasonlításra is alkalmas adatok lehetővé tették az interperszonális kapcsolatok feltérképezését

és elemzését, valamint ezek hatásait a tanulói teljesítményre. A kutatások igazolták, hogy a nagyon eltérő minőségű tantermi folyamatok növelik az esélykülönbségeket. Éppen a hátrányos helyzetű tanulói csoportok tanulnak rosszabb tanulmányi környezetben, ami növeli hátrányukat az oktatási rendszerben (Hamre és Pianta, 2005). Ainley és Buckley tanulmányukban (2009) a nemzetközi oktatási struktúrákat összehasonlító vizsgálatokat (pl. PISA-mérés) elnagyoltan írják le abból a szempontból, hogy az adatok jellege csak olyan társadalmi, szociális, területi különbségeket látat, amelyek leginkább az ország oktatáspolitikai rendszerével kapcsolhatók össze, és legtöbbször a tanulók szociokulturális és anyagi hátrányaival magyarázza az oktatási rendszerek közötti egyenlőtlenségeket, de mélyebb szintű elemzésekre nem alkalmas.

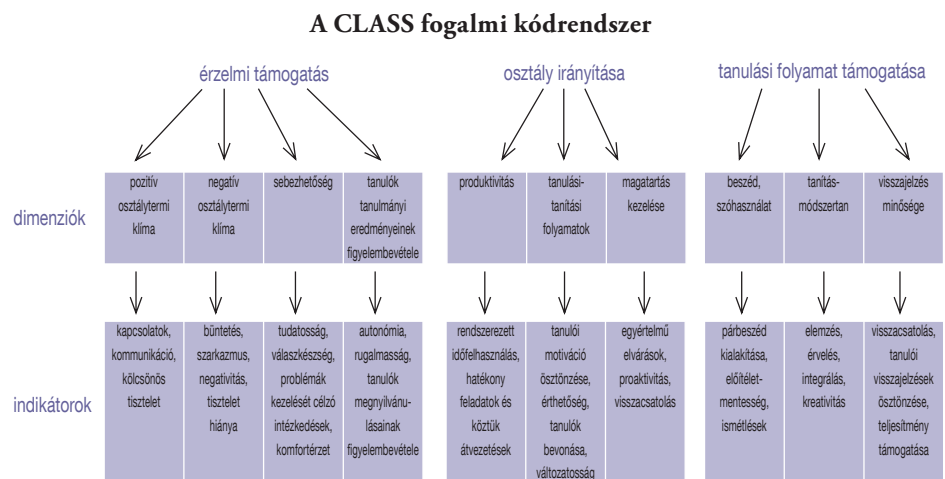
Az előbbiekből is látszik, hogy leginkább azoknak az iskoláknak kell megvizsgálunk az osztálytermi folyamatait, amelyek az összehasonlító vizsgálatokban a tanulói eredményesség alapján alulteljesítőnek mondhatók, vagy alacsony a hozzá-

adott érték mutatójuk. Az osztálytermi folyamatok vizsgálatára alkalmazott módszerek az iskola és a pedagógus számára is tartalmazhatnak fejlesztési javaslatokat. Különösen hasznosak lehetnek azokon a gazdaságilag deprivált területeken, ahol az összefonódó hátrányok miatt az iskola a falain kívül keresi a rossz eredmények okait.

A KAMERÁS OSZTÁLYTERMI MEGFIGYELÉSHEZ KIDOLGOZOTT ELMÉLETI KERETRENSZEREK HASZNÁLATA

A kamerával történő osztálytermi megfigyelések egységes elemzéséhez több típusú elemzési keretrendszert is alkalmaznak, melyek a kutatási célok meghatározása után adaptálhatóak. A Pianta és munkatársai (2009) által kidolgozott kódrendszer olyan osztálytermi folyamatokra fókuszál, mint az érzelmi támogatás, a tanulási folyamat támogatása, illetve az osztály irányításának jellemzői (1. ábra).

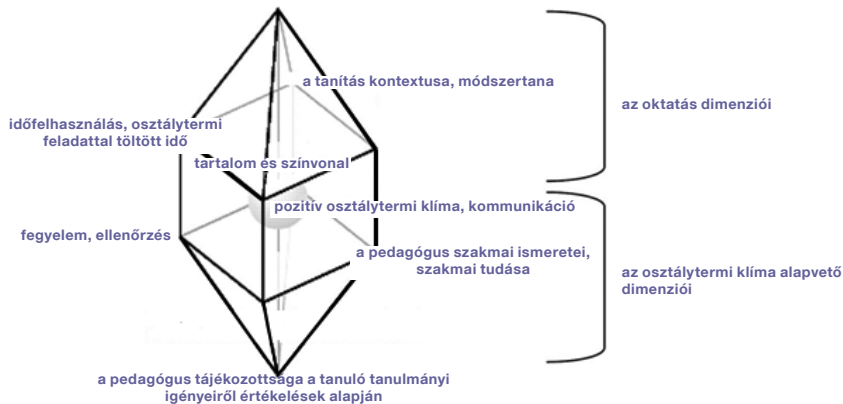
1. ÁBRA



Forrás: Pianta, 2007

2. ÁBRA

A ISI (Individualizing Student Instruction) fogalmi kódrendszer



Forrás: Connor és mtsai, 2009

Az ISI (Individualizing Student Instruction) kódrendszer (2. ábra) az előbbiektől eltérően alkalmazható egyes tanulók osztálytermen belüli megfigyelésére is, ezenkívül nagy hangsúlyt fektet az idő elemzésére: az ezzel a rendszerrel történt megfigyelések szerint eltérések figyelhetők meg abban, hogy a pedagógusok mire mennyi időt szánnak, akárcsak abban, hogy melyik tanulóval mennyit foglalkoznak egyénileg (Connor és mtsai, 2009). Az elemzés szerint azok a tanulók teljesítenek jobban, akikre a pedagógus több időt szánt az óra keretein belül. Méréseik szerint az osztálytermi környezet és szervezés (érzelmi bevonás, kognitív elkötelezettség) befolyásolta leginkább a tanulók év végi szövegértési eredményeit.

AZ OSZTÁLYTERMI FOLYAMATOK RÖGZÍTÉSE

Az iskola, ahol a megfigyeléseinket végeztük, egy hátrányos helyzetű kistérségen

található. Az intézmény bázisiskolaként működik, a környező településekről sokan ingáznak be naponta. A tanulók száma fokozatosan csökkent, ezért az iskola tudatosan befogadó politikát kezdett folytatni. Ennek következtében növekedésnek indult a hátrányos helyzetű gyermekek száma, s ezzel párhuzamosan a nem roma szülők nagy része egy másik település iskolájába kezdte járatni gyermekeit.² Az iskola igazgatója szerint mára már a gyerekek 60-70%-a roma származású, bár az adott településen alacsony a roma lakosság aránya (a környező településekről ingáznak be naponta). Az iskolában a megelőző években több pedagógiai fejlesztő program is elindult (például az integrált pedagógiai rendszer, az IPR), a pedagógusok többsége részt vett különböző képzéseken, továbbképzéseken, ennek ellenére sokan közülük nem látnak eszközt a kezükben a kedvezőtlen családi háttérrel érkező gyerekek tanulási motivációjának felkeltésére.³

² Az iskola környezetének és jelenének részletesebb bemutatása Németh Krisztina: Az ellenállás képei – Vizuális módszerek az iskolai ellenkultúra vizsgálatában c. írásában olvasható.

³ Ez nagyrészt az alternatív pedagógiai módszerek használatának eltűnésével, kikopásával is magyarázható.

Kutatásunk során egy alsós és egy felsős osztály egy-egy iskolai napját figyeltük meg és rögzítettük kamerával a tanórákat. A megfigyelés leírásához egy külön kódrendszert alkalmaztunk, mely rögzítette a gyerekek közötti interakciókat, külön megjelensüket, beszédmódjukat. Az így kapott terepnapló kiegészítéseként szolgált a kamerás felvételeknek, amelyeket egy előre elkészített elemzési keretrendszer alapján kódoltunk. A kódrendszerben olyan információkat jeleníthetünk meg, mint a tanár-diák, valamint a diákok közötti interakciók, a pedagógus osztályszervezése, osztályirányítási kompetenciái és a tanítási módszertan. A kódrendszert leginkább a tanári eredményesség növeléséhez, a tanári munka támogatásához, fejlesztéséhez alakították ki (Bartha, 2014). A kamerás megfigyelésekkel párhuzamosan más osztályterekben kamera nélkül is végeztünk megfigyeléseket, annak érdekében, hogy kiszűrhesünk a kamera jelenléte miatti esetleges torzításokat.⁴ Az osztálytermi megfigyelés ezekben az osztályokban egy sűrű leírason alapuló terepnaplóval készült.⁵ További módszertani elemként interjúkat adatfelvétel is történt az iskolaigazgatóval és igazgatóhelyetessel.^{6,7}

A hátrányos helyzetű és nagyobb arányban roma gyerekeket oktató iskolákra jellemzően ebben az intézményben is több pedagógus is külső tényezőkre hivatkozott, és úgy vélekedett, hogy peda-

gógiai eszköztára teljes, ez mégis kevés ahhoz, hogy a tanulók iskolai eredményességét növelje, mert azok lehetőségeiket szűkítő társadalmi-gazdasági hátrányokkal érkezik az iskolába. Az igazgatóhelyetessel készült interjú alapján is érzékeltük, hogy a pedagógusok leginkább az iskola falain

kívüli tényezőkkel magyarázzák a magartartási és tanulmányi problémák gyakori előfordulását, az innovatív pedagógiai módszertan használata mára már nem gyakori, illetve az egyes pedagógusoktól függ. Kérdés ebben az esetben, hogy kívánják-e fejleszteni a pedagógiai kultúrát és javítani a tanulók eredményeit, amely hosszú távon megkönnyíthetné a pedagógusok munkáját, közérzetét. *„A gyerekeink jó része már úgy kerül be, hogy túlkorosak. A roma gyerekek, ha elérik a serdülőkort, már kiskamaszok, már felnőtteknek tartják őket a családban és úgy is viselkednének, mint a felnőttek. Otthon a gyerek az, aki irányít. Elég sok problémánk van és a problémával sok munka hárul a pedagógusokra.”* Bár az igazgatóhelyettes napi küzdelemnek írja le a tanulókkal való foglalkozást, nem említi olyan pedagógiai módszereket, olyan szakmai segítségnyújtási lehetőséget, ami hosszú távon támogathaja munkájukat. *„Ami még fokozza, hogy a szülők milyen szociális környezetből és milyen értékek közül érkeznek ide. Naponta konfliktust kezelünk és megelőzni igyekszünk... Magunkra mara-*

⁴ Bár a tanulók az első órán még párszor bele-bele sandítottak a kamerába, a következő órákon már fokozatosan megszokták jelenlétünket. A kontrollcsoportként használt, videó nélküli óramegfigyelések kellőképpen alátámasztották az osztálytermi klíma és a tanár-diák interakciók leírását.

⁵ Az alkalmazott videós elemzés módszertanáról és elemzési lehetőségeiről részletesebben ír Németh Krisztina tanulmányában.

⁶ A kvalitatív adatfelvételeket Fehérvári Anikó, Galántai Júlia, Németh Krisztina és Vadász Viola végezte, az interjúkat felvételét Fehérvári Anikó, a kamerás felvételeket Galántai Júlia és Vadász Viola készítették.

⁷ A pedagógusok önértékelésének vizsgálata a későbbiekben kutatható.

dunk... Igen, ezért mondom, hogy megharcoljuk a mindennapokat értük.”

EGY MATEMATIKAÓRA KAMERÁS OSZTÁLYTERMI MEGFIGYELÉSE

A kamerás felvételek elemzésekor egy 7. osztályos matematikaórára esett a választásunk.⁸ Ennek során nagyobb hangsúlyt fektettünk a tanár és a diákok közötti interakciókra és az osztályszervezési technikákra, mint a diákok egymás közötti interakcióira.⁹

Az osztályteremben a fiúk és a lányok elkülönülten ülnek, a hátsó padsorokban három fiú, ők a szünetben és az óra kezdete-

kor is nevetgéltek, folyamatosan beszélgettek. Az első pad sorban két fiú ül, az egyik folyamatosan kommunikál (néha az előtte álló tanárral, néha hátra-hátra néz, és az osztálytársaival beszélget). A középső pad sorokban ülő lányok az óra nagy részében passzívok maradtak.

Az óra a felszerelés ellenőrzésével kezdődik, mely a hátrányos helyzetű tanulók esetében szokásos probléma, ezúttal azonban csak egy gyereknek hiányzik a füzet. A tanár ezt a problémát nagy sóhajjal konsztatálja: „*Ágnes, Ágnes, hát mit kezdjek most veled?*” A lánynak egy üres lapot nyújt át, amire jegyzetelhet. A tanár az egész órán jellemzően vontatottan, lassan, rendreuta-

sító hangszúllyal beszél. Ez a hangsúly bizonyos helyzetekben gunyorosnak, lemondónak tűnik, de feltételezhetően legtöbb esetben inkább a pedagógus tehetetlenségét és ingerültségét jelzi, ami a fegyvelmezési problémák alkalmával erősödik. A hangnem mintegy falként működik a tanulók és a pedagógus között, és nagyrészt a támogató, nyugodt légkör ellen dolgozik.

Felírjuk a dátumot is, igaz? – mondja a tanár, a végén felemeli a hangját, jelezve, hogy ez nem kérdés, hanem felszólítás. Néhány tanulónak így is akad pár kéréten kérdésé, amit a tanár heccelésnek tart, és még időben elvágja a párbeszéd lehetőségét, amivel próbálja a tananyaghoz, az óra rendes menetéhez visszacsatolni a gyerekeket:

Tanuló: A 100. órán mit fogunk csinálni?

Tanár: Ádám, majd meglátod!

Másik tanuló: Majd meg fogod látni! (gúnyos nevetgélés)

Tanár: Na, most már fejezzétek be!

Úgy tűnik, hogy a goffmanni homlokzat¹⁰ fenntartása fontosabb jelen helyzetben, mint a gyerekek kérdéseire adható adekvát válaszok, vagy visszacsatolás biztosítása; a pedagógus nem engedi, hogy eltérjenek az óra előre elképzelt menetétől.¹¹ A gyerekek elkezdenek dolgozni a kiadott feladaton, egy-egy értetlen kérdés azonban továbbra is érkezik a pedagógushoz, amelyet az továbbra is feszült, vontatott han-

Ágnes, Ágnes, hát mit kezdjek most veled?

⁸ Az osztálytermi folyamatok alakulását az iskolai ellenkultúra jelenlétének szempontjából ismerteti Németh Krisztina tanulmánya ugyanebben a lapszámban.

⁹ Az osztályban két elemző is volt egy időben – az egyik a kamerát kezelte, a másik terepnaplót készítetett. Fontos megemlítenünk, hogy a viszonylag kis létszámú osztályban a jelenlétünk apróbb változtatásokat okozhatott. A kiegyensúlyozottabb eredmény elérése érdekében ezért jobb, ha több felvétel is készül ugyanabban az iskolában, osztályban, vagy egy adott pedagógus óráiról.

¹⁰ Goffmann dramaturgiai metaforáját Sztomka (2009) használja a vizuális terepapasztalatok feldolgozására. Goffmann szerint az emberek mindennapi kapcsolataik során is spontán, reflexiómentes előadást tartanak annak érdekében, hogy környezetükre a legjobb hatást tegyék. Az előadásra jellemző, hogy megfelel annak, amit a nézőközönség elvárhat, vagyis a társadalom hivatalosan elismert értékeinek követése történik.

gon válaszol meg. A kérdés legtöbbször fegyveléssel, rendreutasítással végződik.

Tanuló: Ezt hová kell írni?

Tanár: Igen, Ádám, mindenki a füzetébe dolgozik, és nem szólal meg, főleg engedély nélkül nem.¹²

A gyakori sóhajok egy-egy bekiabálás után továbbra is jelzik a pedagógus ingerültségét, de előfordulhat, hogy ez nekünk, megfigyelőknek és a kamerának szól, így jelezvén, hogy számára nagyon nehéz ezekkel a gyerekekkel bánni, hiszen hatalmas harcot kell vívnia, küzdelmekkel jár a gyerekek rendszabályozása, az óra menetének fenntartása. A pozitív visszacsatolás hiányát észlelhetjük akkor (vagy a büntetést az előző rossz magaviselet miatt), amikor a feladattal elkészült, hátsó sorban ülő fiú felteszi a kezét, mert szeretné elmondani a megoldást. Ekkor a tanár elfordul, mintha észre sem venné, és egy középső sorban ülő tanulótól kérdezi, hogy elkészült-e már a feladattal. Egyébként is jellemző, hogy név szerint szólít fel diákokat, nem a jelentkezőknek ad szót. Az első sorban ülő egyik fiú folyamatosan közbeszólna, de a tanár csendre inti. Pace (2008) szerint azokban az osztályokban eredményesebbek a tanulók, amelyekben a kommunikáció nyílt, és jó az osztálytermi légkör. Ahol büntetéssel fegyvelnek és fontos a tanári tekintély fenntartása (feleltetéssel, osztályozással, üzenő füzetbe írással), rosszabbak a tanulmányi eredmények, hiszen a tanulók eltávolodnak az iskolától, a büntetés jellegű osztályozás pedig csak a szorongásukat növeli. Szintén gya-

kori, hogy a tanárok fegyvelzetlenségnek tartják a diákok ellenállását a feladatok elvégzésekor, és nem gondolnak arra, hogy az elvárt, általános tananyag és a tanulók szociokulturális háttere közötti szakadék okozza a tanulók rossz iskolai teljesítményét (amely tulajdonképpen a társadalmi egyenlőtlenségeket képezi újra) (Pace, 2008).

A pedagógus folytatja a büntetést: a sok megoldatlan házi feladat miatt a táblához hívja a tanulókat, hogy helyben oldják meg azt. A tanár ezúttal sem a jelentkező tanulók közül választ, hanem egy fiút a lehátsó sorból. A tanuló láthatóan

zavarban van, nem tudja a megoldást, elkezd valamit írni a táblára, majd kijavítja, később a kezével gyorsan letörli az addig felírtakat. A tanár segítség helyett az osztálytársakat szólítja fel, hogy

tudja-e valaki a megoldást: *Ki tud segíteni neki?* Egy tanuló megmondja a jó választ, a pedagógus felkéri a táblánál álló tanulót, hogy írja fel az elhangzottakat, amit az meg is tesz. *Ki mondja meg, mit rontott el Zsiga? Ádám, mi a hiba a táblán? ... Most már kettő is van...* – folytatja a tanár. A folyamatos negatív visszajelzés következtében Zsiga egyre zavarodottabban és gyorsabban próbálja letörölni a tábláról a felírt eredményeket. A tanár hangja még mindig monoton, ingerült, segítség továbbra sem érkezik tőle. Úgy tűnik azonban, a fegyvelés és büntetés sikerrel járt, Zsiga megkérdezi, hogy most már visszamehet-e a helyére. A következő feladatot a hátsó padosorban ülő másik fiú kapja. Mivel Zsiga túl gyorsan távozott a

azokban az osztályokban
eredményesebbek
a tanulók, amelyekben
a kommunikáció nyílt

¹¹ Ebben az esetben szükséges más órák megtekintése is, hiszen nem tudhatjuk, hogy a gyerekek és a tanár közötti fal jelenléte nekünk és a kamerának szól, vagy sem.

¹² A tanulók nevét az anonimizálás érdekében minden esetben megváltoztattuk. A követhetőség érdekében ugyanazokat a neveket használjuk (lásd Németh Krisztina tanulmányát ebben a számban).

táblától, ezért a következő fiút, Ádámot kéri meg a pedagógus, hogy törölje le azt a hibát, amit Zsiga otthagytott. Ádámnak jobban megy a feladat, de ő is nagyon bizonytalan. Ezért ránéz a tanárra, de az egyértelműen jelzi, hogy semmilyen segítséget nem kaphat tőle: „*Ne rám nézz, a táblára!*” A fiú végül sikeresen megoldja a feladatot segítség nélkül is, amire viszont már érkezik megerősítés: „*Jól van, helyed-re mehetsz!*”

Az óra hangulatáról összességben elmondható, hogy kellemetlen, a pedagógus hangja és stílusa az egész teret betölti, a diákok és a tanár közötti interakciókat minden tekintetben befolyásolja. Ahogy az egyik tanuló meg is jegyzi az óra végén: *Hála a jóistennek, hogy vége!* Mire a tanár így felel: *Örölsz neki, igen?*

Az óra utolsó pár momentumára megerősíti, hogy a pedagógus a fegyelmelési gondok miatt alkalmazta a táblához hívó, büntető módszert. A tanár elkezd felírni a táblára a házi feladatot, de mikor háttal fordul a tanulóknak, azonnal hangoskodás és nevetgélés kezdődik. A pedagógus elkeseredettségében ezzel köszön el a tanulóktól: „*Köszönöm szépen, főleg azoknak, akik komolyan vették, és tudtak viselkedni!*”

A pedagógus elkötelezettsége aziránt, hogy fenntartsa pedagógiai tekintélyét és ne engedje átlépni az osztálytermi határokat közte és a tanulók között, olyan légkört eredményezett, amelyben megszűnt a nyílt kommunikáció lehetősége a tanuló és a pedagógus között. Egyúttal magát a szakmai tudást, a tananyagot is elidegenítette, ezzel növelve a tanulói érdektelenséget, motiválatlanságot. A tanulók autonómiájának figyelmen kívül hagyása megnehezíti a tanulmányi célok elérését (Pace, 2008).

Pedagógiai vagy külső szakértői csoportok visszajelzése segítheti olyan pedagógiai technikák és módszerek elsajátítását, fejlesztését, melyekkel jobban ki lehetne küszöbölni az osztálytermi problémákat. A kamerával rögzített osztálytermi megfigyelés segítségével több tényező is elemezhető és több személy is bevonható az elemzésbe, ezáltal a fejlesztés célzottabbá és pontosabbá tehető.

ÖSSZEGZÉS

Az oktatási rendszerek mérhetőségének és értékelésének fókuszába egyre inkább az osztálytermen belüli folyamatok, a tanulási-tanítási módszerek, a tanár-diák interakciók és a pedagógusok munkájának érté-

mikor háttal fordul
a tanulóknak, azonnal
hangoskodás és nevetgélés
kezdődik

kelhetősége került, ezért a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok kiegészítéseként előtérbe helyeződtek az osztálytermi megfigyelések is. A tanárok felé történő visszajelzéseken, értékelésen túl a módszer

alkalmazható különböző tanulói csoportok elemzésére, az osztálytermi folyamatok mérésére, valamint a tananyag, taneszközök bevalásának ellenőrzésére. Az osztálytermi megfigyelések az elszámoltathatósági dimenzió támogatására is alkalmazhatóak, hiszen a különböző külső értékelések, iskolai önértékelések és tanulói teljesítménymérések mellett egy új értékelési lehetőséget biztosítanak.

A fejlesztői célú osztálytermi megfigyelések kifejezetten azoknak az iskoláknak az osztálytermi folyamatait támogathatják a leghatékonyabban, amelyek az összehasonlító vizsgálatok alapján a tanulói eredményesség terén alulteljesítők, vagy alacsony a hozzáadottérték-mutatójuk. Ezek

a technikák akár iskolai szintű, akár pedagógus szintű fejlesztési javaslatokat is tartalmazhatnak, melyek különösen hasznosak lehetnek azokon a gazdaságilag

deprivált területeken, ahol az összefonódó hátrányok jelenléte miatt az iskola a falain kívülre helyezi a rossz eredmények okainak keresését.

IRODALOM

- Bartha Éva (2014): Videotrénings. Előadás, OFI KEÉK.
- Ainley, M. és Buckley, S. (2010): Understanding Educational Achievement And Outcomes: Person, Process And Context. In: Rodrigues, S. (szerk.): *Using Analytical Frameworks for Classroom Research: Collecting Data and Analysing Narrative*. Routledge, New York. Letöltés: <https://books.google.hu/books?id=oqmLAgAAQBAJ&lpg=PP1&dq=Using%20Analytical%20Frameworks%20for%20Classroom%20Research%3A%20Collecting%20Data%20and%20...&hl=hu&pg=PP1#v=onepage&q=Using%20Analytical%20Frameworks%20for%20Classroom%20Research:%20Collecting%20Data%20and%20...&f=false> (2014. 11. 15.)
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B. J., Ponitz, C. C., Glasney, S., ... és Schatschneider, Ch. (2009): The ISI Classroom Observation System: Examining the Literacy Instruction Provided to Individual Students. *Educational Researcher*, **38**. 85. sz., 85-99. Letöltés: <http://edr.sagepub.com/content/38/2/85> (2014. 11. 15.)
- OECD (2013): *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessments on Education. OECD Publishing, Párizs. Letöltés: http://www.oecd.org/edu/school/Synergies%20for%20Better%20Learning_Summary.pdf (2014. 11. 15.)
- Pace, J. L. (2008): Saving (and Losing) Face, Race, and Authority: Strategies of Action in a Ninth-Grade English Class. In: Pace, J. L. és Hemmings, A. (szerk.): *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice*. Taylor & Francis e-Library. Letöltés: <https://books.google.hu/books?id=EQCQAgAAQBAJ&lpg=PR13&ots=Dgh0> (2014. 11. 15.)
- Pianta, R. C. és Hamre, B. K.: Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, **38**. 2. sz. 109-119. Letöltés: <http://edr.sagepub.com/content/38/2/109> (2014. 11. 15.)
- Sztompka, P. (2011): *Vizuális szociológia: A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat, Budapest.
- Wragg, E. C. (1999): *An Introduction to Classroom Observation*. Routledge, New York. Letöltés: https://books.google.hu/books?id=Pmr_JCG7-eYC&lpg=PP1&dq=wragg%20classroom%20observation&hl=hu&pg=PR4#v=onepage&q=wragg%20classroom%20observation&f=false (2014. 11. 15.)

NÉMETH KRISZTINA

Az ellenállás képei

Vizuális módszerek az iskolai ellenkultúra vizsgálatában

A videokamerás felvételek készítése és elemzése nem túl gyakori az iskolai kutatásokban. Az etnometodológia és a párbeszédelemzés új utakat nyitott az interakciók elemzésében, mivel ráirányította a figyelmet a nonverbális gesztusok konstitutív szerepére a jelentések árnyalásában és a párbeszédalakulásában. A videós rögzítés további előnye, hogy ily módon a környezetet párbeszédre és magatartásra gyakorolt hatása is elemezhető (Heath, 2013). A kamerával rögzített felvételek ráadásul éppúgy a végtelenségig elemezhetőek, mint a mélyinterjú átírat (Solt, 1998), hiszen mindig újabb és újabb aspektusok és jelentéstegek tárulnak fel.

Kétnapos terepmunkánk¹ a kiválasztott pöszmétei² általános iskolában különféle kvalitatív módszereket ötvözt. Alapvető információkat az iskoláról a vezetőkkel készült interjúkból, a megfigyelésekből és az iskolai térhasználatra, a szociometrikus adatokra, valamint az osztálytermi interakciókra figyelő adatlap kitöltésével szerez-

tünk. Az órai megfigyelési jegyzőkönyveket egész tanórás osztálytermi megfigyelés közben vettük fel. Egyes osztályokban videokamerás felvételt is készítettünk, míg a kontrollcsoportként kiválasztott osztályokban kamera nélkül voltunk jelen, így azokat kevésbé befolyásolta a kutatói beavatkozás. Ezekben az esetekben szoros jegyzetelésen alapuló etnográfiai leírással egészítettük ki a megfigyelési jegyzőkönyveket. A videofelvételeket elsősorban „néprajzi jegyzettömbnek” tekintettük, amely tagolatlanul,³ a maga komplexitásában rögzít hangokat, képeket, komplex reagálási módokat és történéseket (Szuhay, é. n.). Azonban tudtuk, hogy ez erőteljes beavatkozást jelent: voltaképpen az elutasításra felkészülve dolgoztuk ki az alternatív adatgyűjtési technikákat.

A kamera jelenléte a pedagógusokat általában nem feszélyezte nagyon: egy részük az iskolában zajló tréningek, tanfolyamok miatt már hozzászokhatott ahhoz, hogy óráikat szakértők vagy éppen kollégák előtt

¹ A terepmunkát az OFI KÉK munkatársai, Fehérvári Anikó, Galántai Júlia, Vadász Viola és Németh Krisztina végezték. A videofelvételeket Galántai Júlia és Vadász Viola készítette. Az elemzéshez felhasználtam az iskolavezetővel készített interjút, amelyet Fehérvári Anikó készített.

² A tanulmányban a településnév anonimizálva szerepel.

³ Így lehetőségünk nyílt egy fókuszált, a jelenre összpontosító megfigyelésre, hiszen a felvételek pörögtek. Ugyanakkor képtelenség lett volna mindent megfigyelni és rögtön megérteni. Az elemzés alatt olyan új szempontok is felmerültek, melyek közvetlenül nem lettek volna feltárhatóak, hiszen azokat a terepen tagolatlanul, egy személyiség részeként, megnyilvánulásként érzékeltük.

tartja. Egy esetben találkoztunk kimondott elutasítással, de a tanóráról (a pedagógust kivéve) így is készíthettünk felvételeket. A tanulók általában örömmel fogadták a kamerát, a kezdeti kíváncsiság után viselkedésük is visszazökkent a „rendes kerékvágásba”. A felvételeken az is látszik, hogy a felső tagozatosok viselkedésük tervezésekor esetenként mérlegelték a kamera jelenlétét; mielőtt cselekedtek volna, rásandítottak. A terepi jelenlétünk alatt többször is rákérdeztek a tanulók, hogy az ő osztályuk mikor kerül sorra. A gyerekek körében tehát az osztályban zajló folyamatok rögzítésének egyfajta presztízsértéke lett, ami megkönnyítette a munkánkat.

Megfigyeléseink összességében mélyfúrászerű terepmunkának tekinthetők, vizsgálódásunk iskolaetnológiai, iskolaantropológiai karakterű. Az iskola azért ígéretes terepe az etnográfiai kutatásnak, mert különféle értékek, normák és politikai játszmák metszéspontjában áll, és komplex összefüggésekbe ágyazódik. Egyfelől itt történik a társadalom központi, legitimnek tekintett értékeinek átadása, másfelől az intézmény a kulturális konfliktusok terepe is, mivel a pedagógiai munka nem hagyhatja figyelmen kívül a tanulók otthonról hozott kultúráját. A reagálási módok és a kulturális mintázatok sokfélesége következőképpen sajátos iskolai világokat terem, ahol a konfliktusok és a különbözőségek éppúgy átértelmeződhetnek, mint az értékek és a funkciók. Ezért a hagyományos szerepek, feladatkörök és funkciók mellett érdemes úgy gondolni az iskolára, mint a különféle értékek és szerepek *egyvetetésének* helyszínére (Filió, 2007).

A KUTATÁSI TEREP ÉS A KUTATÁSI KÉRDÉS

A kiválasztott pöszmétei általános iskola egy hátrányos helyzetű kistérség iskolája, amely többféle kihívással is szembenéz. Tanulói között jelentős arányban találunk halmozottan hátrányos helyzetűeket, roma származásúakat és intézetben nevelt gyerekeket

is. Az iskola a 2000-es években több sikeres pályázatot bonyolított, így a pedagógusok többféle továbbképzésen is részt vettek. Az átalakulás nemcsak pedagógiai-módszertani megújulással járt, hanem közvetetten a problémás tanulói populáció számbeli növekedésével is, mivel egy társadalmilag periférikus, de pedagógiai módszertanát tekintve innovatív szigetet hozott létre (Váradi, 2009).

Az infrastrukturális beruházások és a további fejlesztések elmaradtak. A szelektív elvándorlás, az egyre „problémásabb” tanulói populáció jelenti a legnagyobb kihívást. A terepmunka alatt úgy tűnt, hogy a pedagógiai megújulás eredményei jobbra elhalványultak. Az iskola hétköznapijához hozzá tartoznak a magatartási problémák, a szülőkkal való kapcsolattartás nehézsége és az iskolai lemorzsolódás, ami a pedagógiai munkára is hatással van. Ugyanakkor a megszerzett pedagógiai-szakmai tudás, illetve a tréningek szemlé-

letformáló hatása segíthet mindezek leküzdésében és fogódzókot nyújthat ezek kezelésére – ezek mozgósítására és mellőzésére is láttunk példát. A terepmunka célja tehát az volt, hogy szemügyre vegyük az iskolát mint a kulturális konfliktusok köze-

a tanulók általában
örömmel fogadták
a kamerát

a szelektív elvándorlás,
az egyre „problémásabb”
tanulói populáció jelenti a
legnagyobb kihívást

gét és mint a hátránykompenzáció lehetséges terepét. Emellett azt vártuk, hogy az osztálytermi megfigyeléssel és a videokamerás rögzítéssel a pedagógiai problémák és a gyakorlatok feltárása mellett a pedagógusok fejlesztéshez és pedagógiai innovációhoz való viszonya is megmutatkozik – nemcsak a diskurzusok szintjén, hanem a napi rutinokban is.⁴

AZ ELEMZÉS SZINTJEI

A kutatási kérdésünkhöz legközelebb álló elemzési módszer a videotréning volt (*Bartha, é.n.*), amely a pedagógiai munka hatékonyságának növelése érdekében veszi szemügyre a felvételeket, és személyre szabott segítséget nyújt a pedagógusoknak az osztálytermi folyamatok kézben tartásához.⁵ A módszer a pedagógiai problémaként észlelt jelenségeket különböző szinteken (interakció, osztályirányítás, pedagógiai módszertan) elemzi. Az interakciókat felépítő elemi verbális és nonverbális jelekből kiindulva azonosít ismétlődő mintázatokat (igen- és nem-szériák), amelyek a tanár-diák kommunikáción keresztül az osztálytermi folyamatokat is meghatározzák. A videotréning módszerével a saját felvételeinken ismerkedtünk, és meggyőződünk

az interpretációk nem választhatók le a kontextusról

arról, hogy egy tíz perces részlet szisztematikus elemzésével megragadhatók az osztályteremben zajló folyamatok,⁶ illetve azonosíthatók a domináns interakciós mintázatok (*Bartha, é.n.*).

A módszer arra is lehetőséget nyújt, hogy az interakciók szintjén a legelemibb részekből (verbális és nonverbális megerősítés vagy ignorálás) kiindulva értsük meg a bonyolultabb viselkedésmintázatokat, az osztálytermi folyamatok dinamikáját (*Bartha, é.n.*). Ugyanakkor a saját szempontjainkat érvényesítő elemzéskor azt vettük észre, hogy az interakciók nem minden esetben választhatók el egymástól még analitikusan sem: egyfelől párhuzamosan futnak, másfelől a nonverbális jelek inkább összekapcsolják vagy újraindítják az interakciókat.⁷ Az egyes elemzési

dimenziókat is csak nagy gonddal lehetett szétválasztani, mert az újonnan észrevett mozzanatok módosították, új képérendezték össze az eddigi benyomásokat. Az

interpretációk nem választhatók le a kontextusról. Ugyancsak problémaként merült fel, hogy miközben a képek rengeteg vizuális adatot közvetítenek az osztályterem belsejéről, a videóval készült hangfelvételek minősége esetenként megnehezíti az elhangzottak szó szerinti lejegyzését, így a nem-nyelvi jelek azonosítását és kiszűrését is.

⁴ A tanórai gyakorlatokra fókuszáló kutatási kérdés miatt csak az iskola vezetőivel készült formális interjú, de az órák után a pedagógusokkal is igyekeztünk szót váltani arról, hogy ők hogyan élik meg az iskolai mindennapokat. A terepnaplóba feljegyzett megfigyelések mellett ezek a vélemények is alakították a képünket az iskolai miliőről.

⁵ Az elsősorban a pedagógiai munka hatékonyságának mérésére és az eredmények visszacsatolására szolgáló osztálytermi megfigyelési szempontrendszert ismerteti Galántai Júlia tanulmánya.

⁶ Ugyancsak tízperces intervallumokat ajánl több osztálytermi megfigyelési jegyzőkönyv is. (pl. *Pollard és mtsai, 2001*)

⁷ Hasonló problémák vetődnek fel a szakirodalomban is: a kezdeti laboratóriumi vizsgálatok után a kommunikáció analitikus elemzése (például verbális és nonverbális csatornák megkülönböztetése) került előtérbe. A vizsgálatok a kontextus jelentőségére és meghatározó voltára mutattak rá. Letöltés: http://vmek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0007/balogh_pedpszich0007.html (2015. 10. 14.)

Ezek a kérdések és a nehézségek nemcsak tudatosították a megfigyelés és az értelmezés problematikusságát, hanem figyelmünket egyre inkább a videofelvételek kontextuális elemzése felé terelték.

EGY ELEMZÉSI STRATÉGIA: EGY RÖVID RÉSZLETBŐL KIINDULÓ KONTEXTUÁLIS ELEMZÉS

A módszertani problémákat egy olyan stratégiával lehet áthidalni, amely egyszerre teszi lehetővé az interakciók szisztematikus elemzését, de az értelmezéshez a kiválasztott részlet kontextusát is mozgósítja, azaz bevonja a vizsgált tanóra többi releváns részletét és a terepmunka során kirajzolódó iskolai kontextust is az interpretációba.

A következő leírás egy 7. osztályos énekóra rövid részletéből próbálja kontextuális elemzéssel kibontani az iskolai miliőt alakító tényezőket, és ezen keresztül értelmezni a kibontakozó jelenség, az iskolai ellenkultúra megjelenési formáit. Az ellenkultúra vizsgálatokor igyekeztünk elkerülni azt, hogy a tanulói magatartásformák, a nyelvhasználat és az iskolával szemben érzett távolság feltérképezése során a szegénységet, a család szociokulturális miliójét vagy éppen az etnicitást esszencialista módon fogjuk fel, és hogy az otthoni miliókról kizárólag olyan hátrányként gondolkodjunk, amelyet „kompenzálni” kellene. (Ugyanakkor ez a problémakomplexum valamilyen külsődleges, a családból hozott hiányosságok halmazaként jelent meg a pedagógusok szemében.)⁸ A videokamerás felvételek elemzésétől éppen azt vártuk,

hogy az interakciók szintjén fogja megmutatni, miként épülnek fel az adott iskola mindennapjaiban használt jelentések, reagálási módok, és mik a tétjei azoknak a rejtett egyeztetéseknek és játszmaoknak, amelyeket például a tanulók megmozdulásai körvonalaznak.

EGY HETEDIK OSZTÁLYOS ÉNEKÓRA MÁSFÉL PERCES RÉSZLETE

A részlet az énekóra közepét tárja elénk, amikor egy lengyel dallamot ad elő az osztály úgy, hogy hárman egymás után szólót énekelnek, a többiek a refrént viszik. A kicsi és kissé hosszúkas alaprajzú teremben két padsorban összesen tizenegy tanuló ül: hét fiú és négy lány. Két lány ül egymás mellett hátul a harmadik padban, Erzsébet⁹ egyedül ül előttük. Közvetlenül a tanári asztal előtt Adrián és Feri ül. Mellettük, a másik padsor első padjában egy csendes lány, Borbála ül egyedül. Mögötte három fiút találunk: Zsiga és Ádám a leghátsó padban ülnek, az előttük ülő Robi a falnak támasztott széken foglal helyet. Hátul a focimezben feszítő Ádám a hátsó padban a tízóráira kapott joghurtot „kanalazgatja” ceruzával, miközben Zsiga is eszik valamit. Előttük a padon a könyveik alatt egy fél alma bújik meg.

A szólóénekletésre három diákot jelöl ki a tanárnő: Adriánt, Robit és Erzsébetet. Első nekifutásra azonban Robinak nem sikerül bekapcsolódnia az énekbe: zavarban van, el szeretné háritani a feladatot, és közben eszik is. Az újrakezdésnél bár halkán, de énekel. A hátsó fiúk nevetgélnek, de köz-

⁸ Erről bővebben ír a másik tanulmány szerzője, Galántai Júlia.

⁹ A tanulók nevét kitalált utónevekkel anonimizáltuk. A követhetőség miatt ugyanazokat a neveket használjuk mindkét tanulmányban.

ben feszengenek is, ingadoznak a szabálytartás és a szabályszegés között. Távolítják a közös éneklés feladatát, de olykor bekapcsolódnak. Zsiga közben valamit megszólal a padból. A tanárnő megpróbálja félig-meddig viccesen növelni a fiúk, főként Zsiga aktivitását: „*Na, Zsiga, hogy fogsz refrént énekelni tele szájjal? Ne egyél!*”

A hátsó fiúk közül leginkább Robi kapcsolódik be az éneklésbe. Ádám a szája elé teszi a kezét, és úgy fogja a szája előtt a ceruzáját. Mozdulatai azt is kifejezhetik, hogy egyáltalán nem akar énekelni, de azt is, hogy így próbálja elkerülni azt, hogy a többiek lássák, hogy bekapcsolódik az éneklésbe. A refrénnél újra megszólal a tanárnő: „*Mindenki!*” Ennek ellenére a lányok hátul néha egyáltalán nem énekelnek, míg az első padban Borbála halkán, de kedvvel énekel.

Miközben énekel, Adrián többször felnéz a könyvből a tanárnőre. Úgy tűnik, mintha megerősítést várna, de az is lehet, hogy csak a tanárnő figyelmét teszteli. Voltaképpen szerepzavarban van, mivel valahogy csatlakoznia kellene a szolidan rendbontó, hátul ülő fiúk társaságához, de az első padban ül, ráadásul szólót énekel, és ez megnehezíti a dolgát. Felhívásukra reagálva hátranéz, és rájuk nevet. Ezzel jelzi, hogy „vette a lapot”. Eközben a padtársa, Feri is hátranéz, és ezzel ő is megbontja az előre néző, tanárt figyelemmel követő testtartást. Robihoz hasonlóan ő is kifordul a padból, a tanárnő helyett Adriánra és hátrafele tekintget. Éneklés közben a két hátsó lány és a hátul ülő Ádám, Robi és Zsiga között kialakul egy

párbeszéd: „*Nem is énekeltek!*” – vetik a hátul ülő fiúk szemére az órán passzív lányok. Robi erre azt válaszolja, hogy azért nem énekel, mert nem tudja a szöveget. (Előtte van a könyv, és már ismert dalról van szó.)

Adrián eközben egyre inkább a hátsó fiúk felé orientálódik, de még mindig énekel. Előbb hátranéz, majd a mellette ülő Ferire. Mimikája és nonverbális

jelei azt fejezik ki, hogy valamit tenniük kéne, majd újra hátrapillant. Épp ekkor érkezik a hátsó padokból egy egyértelmű interakció-kezdeményezés Ádámtól, ami voltaképpen „felhívás a táncra” egy direkt rosszul kiénekelte hang formájában. A hátsó padban ülő fiúk viselkedése nem feszíti szét az osztálytermi kereteket, és nem fejez ki nyílt ellenállást. Ahelyett, hogy megtagadnák az éneklés feladatát, inkább az aktivitás és a passzivitás között lavíroznak. Ha már egyszer elkerülhetetlen az órai éneklés, akkor azt direkt rosszul, hamisan teszik. Erre az informális felhívásra reagálva Adrián először hátranéz, majd Ferire, akinél már kész van a válasz: nótázós, mulatós

intonálással énekelnek, és ezt még széles kézmozdulatokkal is kísérik.

A tanárnő minden bizonnyal érzi a növekvő ellenállást, ezért is próbál-

kozik a szelektív megerősítés technikájával, miközben a feladat hártására, kifigurázására nem reagál. Eközben Adrián kedvet kap az ellenálláshoz, és a lengyel népdal közös éneklése helyett új ötlete támad: „*Azt csináljuk, hogy Csavard fel a szöveget!*” Énekelni kezdi, erre egy halk női hang mögötte folytatja a slágert, de ez hamar abbamarad. A tanárnő részéről nem

ingadoznak a szabálytartás és a szabályszegés között

egy direkt rosszul kiénekelte hang

érkezik erre válasz, valaki hátulról megjegyzi: „*Na, a lapról énekeljünk már!*” Erre Robi feláll, és előre megy a tanári asztalhoz, hogy rátegye az énekkönyvet. Ennek a verbális pontosítás nélkül véghezvitt, az órai térhasználat szabályait áthágó cselekvésnek üzenete egyrészt a munka megtagadása, de az is elképzelhető, hogy ezzel azt akarta kifejezni, hogy a mindenki által ismert slágerek elénekléséhez és a „lapról énekléshez” nem kell könyv.

A tanárnő erre a megmozdulást már határozottan reagál: „*Ki mondta, hogy össze kell szedni a könyveket?*” Erre Robi visszaül a helyére, de Adrián még kétszer próbálkozik azzal, hogy *A csavard fel a szőnyeget!* című dalt énekeljék.

A KONTEXTUÁLIS ELEMZÉS – FORMÁLÓDÓ ISKOLAI ELLENKULTÚRA

Az énekórai részlet további elemzéséhez egyrészt az óra menetét,¹⁰ másrészt a tágabb iskolai kontextust is figyelembe kell venni. A kiválasztott részlet önmagában ugyanis erősebbnek mutatja az ellenállást, mint az valójában, mivel éppen a szólóéneklés volt a legnépszerűtlenebb feladat az osztályban. Ám a tanulók még ekkor is elvégezték a feladatot, és többé-kevésbé részt vettek az órán. Az elemzett részlet az óra eleji tananyag ismétlése és a ballagásra való készülődés közötti átmenetben készült. Az átmenetet a fegyelem lazulása, az órai feladatok erősebb hártása és a ballagási előkészületbe való erősebb bevonódás is jelzi (ezt jelenti „a lapról éneklés”). A terepnaplóba rögzített benyomások az énekóra jó hangulatát és a közös éneklést is kiemelik,

csakúgy, mint a tanulói vicceket, az óra eleji „felfokozott hangulatót”.

A videorészlet mindenekelőtt egy sajátos iskolai ellenkultúrát körvonalaz, ami bár több ponton eltér Willis klaszszikus etnográfiai leírásától (2000), mégis képes megvilágítani az ellenállás logikáját, a játszmák tétjét, valamint azt a nehezebben megfogható társadalmi-kulturális hegemoniát, amire a diákok a maguk választát adják. Willis az 1970-es évek angliai oktatási rendszerét egy olyan küzdőtérnek látja, ahol az iskola falai között tapasztalható ellentétek és konfliktusok végeredményben a társadalmi munkamegosztás fenntartásához és a társadalmi struktúra újratermelődéséhez vezetnek. Az antropológiai módszerekkel dolgozó kutató belső szempontból próbálta megérteni a rendbontó vagányok, „a skacok” (*the lads*) iskolai ellenkultúráját. A skacok az iskolai és a tanári tekintély aláásásával az iskola hierarchizált világát konstituáló szabályok és rítusok leleményes kijátszásával, az iskola által szentesített értékek megkérdőjelezésével nemcsak az iskolai értékrenddel opponáló ellenkultúra alapjait vetik meg. Ezzel önmagukat is „*dizkvalifikálják*” az egész oktatási rendszerből, mivel a rendbontással és a balhékkal, az iskolakerüléssel végeredményben magukat zárják ki a középosztályi állásokhoz vezető iskolai mobilitás csatornájából. Szubkultúrájuk középpontjában a korai függetlenedés, a pénzkereset és a hétvégi szórakozás áll. Ezek mind a munkába állásukat sürgetik: az iskolában töltött évek számukra elvesztegetett időt jelentenek, mivel az semmit sem segít a gyári munkássá válásban, viszont késlelteti az önállóosodást. Az elméleti és a gyakorlati tudás közötti ellentétet túl a skacokat felsőbbren-

¹⁰ Technikai problémák miatt az énekóra első tizenkilenc percét sikerült rögzíteni. Az előzetes tervektől eltérően az énekórát csak egy kamerával rögzítettük a totál állás és az közeli képek között váltogatva.

dűségük tudata is fűti, szerintük tanárik és az iskolai előrehaladásban példamutató „csupafülek” nem tudnak semmit sem „a való életről.” (Willis, 2000) Jóllehet a skacok otthoni közegében az apai, férfiúi tekintély (machismo) magától értetődő, az iskolai tekintély éppen az intézményi közeg és a hierarchia (tudásfölény) miatt válik a szemükben ellenségessé. „Ahol a tudás veszít az értékéből, vagy egyenesen értéktelenné válik, ott az oktatási célzatú megokolásaitól megfosztott tekintély igencsak nyersnek és csupasznak tetszhet. Éppen ez az oka a vele szemben kialakuló ellenszegülésnek” (Willis, 2000, 125. o.).

Hasonló pillanatképet tár elénk az iskola egyik vezetője is: „[A gyerekek nagy része] hátrányos helyzetből kerül ide, olyan szociális környezetből, ahol nem igazán van könyv, nem olvasnak a szülők és a gyerek sem. A tanulásnak nem nagy értéke van. A motiválásuk igen nehéz.”¹¹ A hétköznapi szintjén az iskolai falai közé szorított különböző kultúrájú és eltérő élethelyzetű tanulók tapasztalatai megkérdőjelezik az iskolai tudás értékét, a tudásátadás hagyományos módjait, helyszínét. Ezt egy korábbi terepmunka tapasztalatai is megerősítik: „[A kudarcok oka?] Az összetétel. A módszerekkel nem lenne baj. Ezt a módszert, ha egy másik iskolába átvisszük, nagyon jó lenne. Nagyon élveznék. Hát legtöbb helyen unják a tanítást a gyerekek. Mert áll a tanár a katedrán, és mondja a szentenciát” (interjúrésztlet, idézi Váradi, 2009). Következésképpen a tanárok által észlelt nehézségek messze túlmutatnak a pusztán pedagógiai kihívásokon: „Olyanok hangzottak el [a tantestületi értekezleten], hogy nem nagyon érezzük a [z integráció] hozadékát. Nem érezzük úgy, hogy a felsőben, ami nagyon fontos lett volna nekünk, egy kicsit kezelhetőbbek lennének a gyerekek. A kolléganők sírva jönnek ki, nem

bírnak a gyerekekkel. Mindenki menekül” (interjúrésztlet, idézi Váradi, 2009). Végössorban azonban a gyerekek reakciói mögött az iskolával szemben érzett (akár öntudatlan, emocionális szintű) ellenállást, távolságtartást vehetjük észre, azt a reflektálatlan dühöt, ami nem fogadja el az iskola „rejtett funkcióját”, azaz azt, hogy „tudják [az iskola által kijelölt társadalmi] helyüket, és ott csendben üljenek” (Illich, idézi Giddens, 2003, 418. o.).

Az iskola falai között megjelenő társadalmi feszültségek egyfelől megmagyarázhatják a tanári kiégyesítést és fásultságot, másfelől azonban az iskola periférikus helyzete a térség oktatási piacán ugyancsak magyarázó erejű. A csökkenő tanulói létszám okozta problémákra az iskola előző vezetése úgy reagált, hogy „előre menekült”, azaz felismerte, hogy míg a környékbeli falvakban élő (alsó)-középosztálybeli szülők inkább más iskolákba íratják a gyerekeiket, addig nekik szükségük van a környező települések halmozottan hátrányos helyzetű roma tanulóira. A beilleszkedési nehézségeinek ellenszerét, „a problémás” gyerekek befogadásának kulcsát az integrációban látták.

A tanulók heterogén társadalmi háttérrel, különféle élethelyzeteiből egy olyan iskolai ellenkultúra kezd kialakulni, ahol nem a középosztályi állásokba kerülés vagy a munkásosztályi lét az iskolai játszma társadalmi tétje, hanem a (társadalmi) beilleszkedés vagy kizáródás. Miközben a tinédzserkorú tanulók nagyon is tudatában lehetnek a körülöttük levő feszültségeknek, a társadalmi felemelkedés gátjainak és nehézségeinek, a formálódó, de távolról sem határozott ellenállás igazi (öntudatlan) ihletője az iskolai hegemon kultúrájával szemben érzett távolság.

¹¹ Interjú az iskolavezetővel. Készítette: Fehérvári Anikó, Pöszméte, 2014.

Az iskolai ellenkultúrában az öszszetartozás alapja az ellenállók informális csoporttagsága és saját maguk megkülönböztetése a konform többségtől. (Willis, 2000) A pöszmétei iskolában ez az informális kategóriarendszer azonban elmosódottabbnak látszik.¹² Jóllehet az iskolai kontextus ezt valószínűsíténé, az etnicitás az óramegfigyelések alapján nem játszik túl fontos szerepet az iskolai ellenkultúrában.¹³ Csak egy-két alkalommal merül fel expliciten a roma származás: amikor Zsiga rászól osztálytársára a jelenés alatt: „*Ne dumálj már, more!*”¹⁴ És akkor, amikor az éneklés után Adrián viccesen kijelenti, hogy „*Én vagyok a félvér herceg, én nem vagyok magyar.*” A mosoly az arcán árulkodik a viccelődésről, de rámutat az osztályon és az ellenkultúrát szervező csoporton belüli helyzetére: közvetítő szerepet tölt be a konform és a nonkonform viselkedést szorgalmazó osztálytársak között. Ellenállása kevésbé határozott (egyszersmind kifinomultabb), mint a hátsó fiúké, egyszer még figyelmezteti is őket a kamerára sandítva: „*Énekeljünk már normálisan!*”, jóllehet ő az ellenkultúra egyik kulcsfigurája.

Összességében a pöszmétei iskolában megjelenő ellenkultúra szervezetlenebbnek és öntudatlanabbnak tűnik, mint az angliai „iskolapéllda”. Ugyanakkor a tanulói ellenállás változatos formáinak és a „színre vitt” véleményeknek egyértelműen azono-

sítható üzenetük van, miközben felfedik a tanulók iskolával szemben érzett ellenszenvének egyes aspektusait. A tanárnő rugalmas és nyitott, egyeztető hozzáállása eközben sikeres pedagógiai reakciókat is felvilant. Az egyeztető, mérsékelt ellenállás egyszerre mutatkozik meg az iskola rendjét kikezdő tanulói térhasználatban és az iskola írott és íratlan szabályai által szentesített interakciós *rend* bomlasztásában. Emellett ide sorolhatók a középosztályi kultúrával opponáló, annak alternatívájaként felmerülő, népszerű kultúrát propagáló megmozdulások is.

kelt ellenállás egyszerre mutatkozik meg az iskola rendjét kikezdő tanulói térhasználatban és az iskola írott és íratlan szabályai által szentesített interakciós *rend* bomlasztásában. Emellett ide sorolhatók a középosztályi kultúrával opponáló, annak alternatívájaként felmerülő, népszerű kultúrát propagáló megmozdulások is.

A TÉRBELISÉG

Foucault modelljében a beláthatóság, a térbeli ellenőrizhetőség, a figyelő tekintetnek való kiszolgáltatottság a hatalom gyakorlásának és a hatalomnak való alávetettség interiorizálásának alapja (Foucault, 1990). Az osztályterem a hagyományos elrendezésben, a tanári asztallal

szemben álló padosorokkal megfigyelésre és ellenőrzésre alkalmas teret nyújtanak. A 7. osztály termében hagyományos elrendezésben találjuk a padokat, az oktatás frontális, a tanulók az egyes órák között nem változtatják helyüket – valószínűleg előre megszabott ülés*rend* van érvényben. Énekórán a tanárnő szinte egész órán a tábla előtt áll;

¹² Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy ilyen érzékeny vagy részben tabusított információk felderítése egy hosszabb terepmunkát igényelt volna.

¹³ Az etnicitás az ismert iskolai ellenkultúrákban általában konstitutív jelentőségű, hiszen általában árnyalja az informális tagságot és segítheti a hegemon kultúrától eltérő identifikációt. Míg az angliai skacok ellenkultúrája rasszista színezetű (Willis, 2000), addig a francia külvárosok iskoláiban éppen az „eticitás tabuja” (Eröss, 2010) provokálja az etnikai/kulturális alapú elkülönülést, ami többek között a viseletben és más kiegészítők preferálásában ölt formát (pl. kendő, kereszt) (Felousis és mtsai, 2005).

¹⁴ more: testvér, cigány ember

legfőképp azért, mert a tanári asztalon lévő szintetizátor és a tábla elé beállított kamera is akadályozza a mozgásban.

A frontális oktatás és a „fegyelmező” osztálytermi tér azonban nem jelenti azt, hogy a tanulók ne tennének kísérletet annak lazítására, a szabályok felülírására. A videofelvételek elemzéséből jól kivehető, hogy az osztályterem proxemikája az iskolai rend által előírt, tanári jelenletre fókuszált egypólusosság ellenére inkább kétpólusú. A szabályok kikezdése már az óra elején is szembeűnő: csak lassan rendeződik az osztály, nehezen veszik fel a „fegyelmezett” térformát a tanulók, a jelentés alatt is folyamatosan hátrafelé tekintgetnek. Az óra alatt az osztályterem, bár változó intenzitással, de végig kétpólusú marad, annak ellenére, hogy az osztálytermi tér fizikai kialakításában eleve kódolva vannak az elvárt viselkedés normái (vagyis a padban egyenesen ülő, a tábla felé forduló, a tekintetét a tanárra szegező tanulóé). A tanulók térbeli elhelyezkedésükkel (fálnak támasztott szék, hátrafordulás, elbújás a másik háta mögött) voltaképpen megpróbálnak kikerülni az ellenőrzés hatásköréből.

Az iskolai szabályok betartatására irányuló tanári igyekezet (néha a taktikus figyelmen kívül hagyás) térben is leképeződik. A tanárnő a jelentés után a nehezen járható terep ellenére közvetlenül hátra indul, hogy összegyűjtse az órai fegyelem gyengítésére használt kellékeket, minde nélkülött a félig kiürült műanyag joghurtos dobozokat, melyekből a diákok még jóval a becsengetés után is esznek. Ezután azonban a tanárnő nem ment újra hátra, és nem mozdult el a tábla elől. Innen vette el az első pad tetejéről a megbontott joghurtot, és még egy másik bontatlan poharat, mivel biztosra vette, hogy van még a padokban valami rejtegetnivaló. (Egy óra közepi videorészlet is ezt igazolja, mivel Ádám – leleményességét és humorérzékét bizonyí-

tandó – még mindig joghurtot kanalazgat egy ceruzával, miközben padtársa szendvicset majszol a padból.)

Pusztán a térhasználatot vizsgálva is egyértelműen látszik, hogy a „hagyományos”, kontrollált osztálytermi folyamatokkal szemben énekórán visszafogott, de kitartó rendbontás folyik. A kisebb „heccek” hullámai mindannyiszor hátulról indulnak el, idővel azonban az elől ülők is egyre többet tekintgetnek hátra, hogy lássák, mit terveznek a többiek. Végül az ellenállásból csak az első padban egyedül ülő Borbála marad ki teljesen. Periférikus helyzete az osztályban nemcsak térbeli helyéből, és fegyelmezett, előre néző testtartásából látszik, hanem abból is, hogy osztálytársai kizárják az egymás közötti kommunikációból. Amikor a tanárnő fel akarja szólítani, Ádám még őt is figyelmezteti: *„Ő nem tudja, őt hagyja, bolond!”* (Ezzel valószínűleg arra utal, hogy Bori külön tanterv szerint tanul, bár az nem derült ki, hogy miért. A periférikus pozícióját az is okozhatja az osztályban, hogy még a tanárok sem vonták be a közös munkába: a mellőzöttségén csak a testnevelő célzott pedagógiai beavatkozása és a közös éneklés enyhíthet.)

A tanulók órai térhasználatában, testtartásában és gesztusaiban azonban mindenképpen leképeződik az iskola ritualizált tere, így az explicit ellenállás helyett inkább észrevétlenebb húzásokkal és a gesztusok jelentésmódosító használatával nyílik alkalmuk arra, hogy kifejezzék az ellenállásukat. Jó példa erre, amikor a „Megt halt a cselszövő” kezdetű dallam éneklésekor a nyílt ellenállás, azaz az éneklés vagy az órai munka megtagadása helyett Adrián inkább lelkesen énekel, majd az *„Éljen a drága hon/A jó, a nagy király”* zárásnál a tanárnőre mutat. A nyilvánvaló ironizálás mellett a gesztusban az iskolai tekintély megkérdőjelezését láthatjuk. Hasonló módon értelmezhető, de nem ennyire explicit

megmozdulás, amikor az éneklésből űznek gúnyt Ferivel. A lengyel dallam éneklésekor oda nem illő, mulatozást idéző intonációt és kézmozdulatokat használnak, ezzel nemcsak a népdal szerelmes témáját távolítják, hanem az éneklés feladatát is, miközben megőrzik a feladatvégzés látszatát.¹⁵ Egészen nyíltan csak kétszer kerül sor a térhasználat szabályainak megszegésére, amikor Robi engedély nélkül feláll a helyéről, hogy a tanári asztalra rakja a könyvet, és amikor Adrián a szintetizátorhoz megy, hogy valamilyen, az órai tematikába nem illő dallamot rögtönözzön.

AZ INTERAKCIÓS REND

Az interakcióknak akkor is van rendjük, ha a beszélők saját laikus nyelvi kompetenciájukat használva a hétköznapi kommunikáció során ennek nincsenek tudatában.¹⁶ Mindezt az iskolai szabályrendszer még inkább formalizálttá teszi: a tanórán általában a tanár kezdeményezi a kommunikációt, a diáknak a szóbeli kommunikációra vonatkozó szándékait előbb más, nem-verbális módon kell a tanár tudtára adnia (jelentkezéssel).

A formalizált menetrend ellenére az órakezés és a fegyelmezés percekét vesz igénybe, jóllehet sem az ellenállás, sem a tanári fegyelmezés nem túl erőteljes, inkább *egymáshoz képest* arányos. Mindez inkább egyfajta egyeztetési folyamatnak mutatja a tanítás megkezdéséhez szükséges

léghkör megteremtését, s nem alapfeltételnek. Senki nem akar az óra elején jelenteni, még a második padban ülő csendes lányok sem. Végül a közvetítő szerepben lévő Adrián megy ki a táblához, szenvtelen arccal, mint aki most *éppen* a konform viselkedésű tanulóként várja, hogy a tanárnőnek sikerül-e „rendet tennie”. Csak a szája szélén bujkáló mosoly árulja el, hogy kikacsint a „jó tanuló” szerepéből. A jelentés elhúzódik, mivel közben egyesek leülnek, mások csak felszólításra hajlandók felállni; Robi eközben késve érkezik a terembe. Mindez egyszerre kezdi ki az óra térbeli, viselkedésbeli és interakciós szabályait, hiszen a *jelentés*nek teljesen zártnak és formalizáltnak *kellene* lennie, de eközben a tanulók egymással is beszélnek.

A térbeli kétpólusossághoz hasonlóan az osztályteremben zajló interakciókat is inkább a párhuzamosság és a szórtság jellemzi. Ugyanakkor a diákok egymás közti kommunikációja nem kerül nyílt ellentétbe a tanárnővel (köszönhetően a rugalmasságának), jóllehet a hetedikesek már nem teszik fel a kezüket, ha mondani akarnak valamit. Az óra alatt kisebb-nagyobb villongások jelzik a párbeszéd lezárását, ahol a játszók tétje, hogy „kié legyen az utolsó szó.” Ez már rögtön a jelentés alatt megjelenik: „*Robi, minnek kommentálni minden szót?*” – kérdezi a tanárnő. Ugyancsak ez figyelhető meg a közös éneklésnél: Robi a refrént figyelmen kívül hagyva, kétszer is idő előtt bejelenti, hogy „*Véget!*” Ezzel nemcsak a feladathoz való viszonyát fejezi ki, hanem az interakciók indítását és lezárás-

¹⁵ Az apróbb jelentésmódosító gesztusok használata a de Certeau által kidolgozott taktikára emlékeztet. Ennek az ellenállási formának egyik legalapvetőbb vonása, hogy a fennálló rend nyílt megkérdőjelezése nélkül, rövid, merész húzásokkal kezdi ki a szabályok uralmát. De Certeau egyenesen az ellenséges területen végrehajtott gerilla-hadműveletekhez hasonlítja őket. A taktika másik jellegzetes vonása, hogy a legitím, elfogadott jelentést egy apróbb változtatással kicsorbítja, például egy szójátékkal az ellenkezőjére fordítja, így többszámúvá teszi a jelentést és megfricskázza a fennálló hatalmat (de Certeau, 2010).

¹⁶ Erre a megfigyelésre épül az etnometodológia és a párbeszédelemzés módszertana, ld például: Garfinkel, 2013 és Watson, 2013.

sát is megpróbálja átvenni a tanárnőtől. A „visszafogottságot” többek között az jelzi, hogy mindezt nem a pedagógussal folytatott párbeszédben, hanem az énekléskor jeleníti ki.

A nem válaszolás, a passzív hártás is jellemző tanulói stratégia. Az, hogy a tanárnő akkor is örül a válasznak, ha azok felszólítás nélkül érkeztek, arra enged következtetni, hogy a tanórákon általában elég passzívan szoktak viselkedni a tanulók. Ezt az ellenállási formát a legkövetkezetesebben a két hátul ülő lány képviseli.

A szabályok áthágása közben egy másik „csavar” is megfigyelhető a tanulók kommunikációjában, amikor egymást emlékeztetik a szabályokra *látszólag* fegyelmező céllal, valójában ebből is gúnyt űzve. Ebből a viselkedésből felsejlik az ellenkultúra sajátos határhelyzete, ami szabályos és szabálytalan között lavírozik, de igyekszik elkerülni a nyílt konfrontációt. Az interakciók elemzéséből ugyanakkor az látszik, hogy a diákok és a tanárnő is kiismerik magukat egymás taktikaiban, reakcióiban, és tiszteletben tartják a (tűrés)határokat.

A KULTURÁLIS HEGEMÓNIA

A hetedik osztályban a formálódó iskolai ellenkultúra fő mozgatórugója az iskolai szabályokat, mobilitási aspirációkat és a tananyagot meghatározó középosztályi kulturális kánon megkérdőjelezése. Bár ez nem fogalmazódik meg ilyen egyértelműen, az énekóra elemzése jó alkalmat nyújt annak feltérképezésére, hogy mit kezdenek a tanulók a nekik felkínált „magaskultúra” egy-egy szeletével (jelen esetben a romantika zeneszerzőivel és muzsikájával) egy, az iskola által kevésbé szabályozott helyzetben, egy „lazább” órán. Az otthon kulturális közege és az iskola által felkínált kultúra

közötti távolság a tanulók majd minden reakciójában leképeződik. Az összes, az órán elhangzó, az elitkultúra által nagyra becsült zeneszerzőnek van ugyanis egy népszerű-(tömeg)kulturális párja. Egyes szereplők, mint például focisták vagy a fiatalok zenei szubkultúrájában ismert előadók (Radics Gigi, Orosz Dávid, LL Junior) teljesen tudatosan kerülnek a felsorolásba, máskor talán inkább a tudáshiány és a kulturális távolság képeződik le abban, hogy a tanulók egy-egy nevet rosszul ejtenek, elfelejtenek vagy összekeverik a zene-történeti korszakokat. Schubert és Erkel nevére reagálva a hátsó padban ülő Ádám Orosz Dávidot említi. Az eddig passzívan unatkozó lányok „a Béla”-ként említik Bartók Bélát, majd valaki a romantika egyik zeneszerzőjeként említi Hunyadi Lászlót. A hátsó padban Zsiga „John Brahmst” idézi emlékezetébe, Robi rögtön utána megemlíti Michael Jacksonot. Ahogy az osztály belejön a játékba, Liszt Ferenc nevéből Lisztes Ferenc lesz, miközben Ádám két NB 1-es focistát említi. Zsigának Chopin nevének kiejtése okoz problémát, de nem sokkal később Adrián LL Juniort említi zeneszerzőként. A fricska attól lesz teljes, hogy Adrián egy kicsit csodálkozva kérdezi a tanárnőtől, hogy „*Nem tudja, ki LL Junior?*” Erre a tanárnő megjegyzi, hogy „*semmi közünk nincs nekünk hozzá.*” Jóllehet a fiatal zenész nem tartozik az énekórán oktatott tananyagba, ez nem jelenti azt, hogy a többségében roma tanulónak se lenne közük a roma származású előadóhoz. Az órán felsorolt kortárs zenészek és sportolók között ugyanis akadnak roma származásúak, akik az osztály előtt példaképként jelenhetnek meg, miközben a sport és a zene mobilitási csatornaként is felmerülhet.

A zeneszerzők felsorolásába becsempészett populáris kultúra szereplői mellett Adrián kétszer is javaslatot tesz arra, hogy más dalokat is énekeljenek. A Pisz-

ráng eléneklése után a Nyolc óra munkára esik a választása, az Aranyosom kezdetű lengyel népdal után pedig a Csavard fel a szőnyeget! című slágerre. Bár első látásra tisztán a rendbontás eszközének tűnhet az, hogy a diákok a zeneszerzők sorába mai előadókat vagy focistákat illesztenek, a felsorolás egy olyan (valószínűleg a diákok előtt sem egészen tudatosult) igény játékos kifejeződése, ami a középosztályi, kanonizált értékek kiegyensúlyozására, valamint a saját kultúra, a saját jelentések elismerésére irányul. Ugyancsak ezt erősíti, amikor Giuseppe Verdi nevének említéskor valaki rögtön dúdolni kezdi a „Giuseppe...” kezdetű dallamot, ami egy tévében futó reklám miatt széles körben ismert.

A tizennyolc perces felvételtől nem derül ki, hogy mennyire veszi figyelembe az órán mindezeket az igényeket a kulturális kapuőr szerepébe kényszerített pedagógus. A tanárnő először elhárítja Adrián próbálkozásait a repertoár színesítésére, aztán mégis figyelembe veszi az órán folyamatosan felmerülő igényeket, hiszen az énekóra végén az osztállyal közösen Zámbo Jimmy-dalokat énekelnek a ballagásra készülve. A tanulók saját kultúrájához tartozó „termékek” részleges elismerése és az órán elhangzó dicséret, megerősítés minden bizonnyal csökkenti az ellenállás erejét. A tanárnő öntudatlanul is próbál közelebb kerülni a tanulók kultúrájához: rövid és tagolt mondatokban beszél, eldöntendő kérdéseket használ, és kommunikációs kódot (Bernstein, 2003) is vált (például zeneszámnak mondja a zeneszerzők műveit), azaz az iskolában használt „kidolgozott”, középosztály által használt nyelvi kódot az alsóbb rétegek nyelvi kódjához közelebb álló,

„korlátozott”, szóbeliséggel rokon nyelvváltozatot használja.¹⁷

VÁLTOZÓ KIHÍVÁSOK – VÁLTOZÓ ISKOLA? – AZ ISKOLAI ELLENKUAÚRA MINT A SZIMBOLIKUS KÜZDELEM „ERŐÁTVITELI BERENDEZÉSE”

A vizsgált osztályban természetesen nem teljesen úgy történt az ellenállás, mint az angliai példa esetében. A tanár-diák interakciókban folyamatosan alakuló, az adott iskolára jellemző szerepegyeztetések és jelentések mellett a döntő különbséget az ellenállás mértéke és az iskolai pedagógiai repertoár rugalmassága jelenti. Míg a skacok esetében az jelentett az iskolai rendbontásra „megoldást”, hogy maguk is igyekeztek a lehető legjobban lerövidíteni az iskolai karrierútjukat, addig a pöszmtei iskola lépéskényszerben van: az iskolának a fennmaradásáért be kellett fogadnia a problémás vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat. (Aki általános iskola utáni lemorzsolódása jelentős.)

A kérdés az, hogy kinek lesz nagyobb befolyása a (szimbolikus) küzdelem ki-meretelésére. Az integráció irányába fordulás egyfajta adaptációként is értelmezhető, ahol az iskola maga is nyitottá válik a tanulói populáció sajátosságaira és igényeire. A tantestület megosztottsága a kérdésben, valamint a napi gyakorlat azt mutatja, hogy a felső tagozaton lényegében minden (pedagógiai) egyéniség különböző mértékben aktiválja az iskolai ellenkultúrát és más-más ellenállási formára (passzivitás, heccelés, viccelés, mérsékelt kooperá-

¹⁷ A Bernstein által kidolgozott kódok kritikájáról ld. Labov: A „verbális depriváció” illúziója. Letöltés: http://lakatos.free.fr/Tanitas/Szociologia/2felev/files/page31_4.htm (2015. 10. 14.)

ció) ösztönöz.¹⁸ Az iskola viszonylag pacifikált légköre valószínűleg az előző időszak integratív szemléletének is köszönhető, de a problémák fokozódására és az ellenállás felerősödésére utaló jeleket is láttunk. Az iskolába belépve például a faliújság képregevényes formában közvetíti a közfeladatot ellátó személy elleni erőszak következményeit. Bár arra a kérdésre, hogy fennáll-e ennek a veszélye ebben az iskolában, a pedagógusok egyértelmű nemmel válaszoltak, a tájékoztatást indokoltnak ítélték.

A videofelvételeket vizsgálva nemcsak a tanulói viselkedésmódok és reakciók egyéni (és strukturális) okai tárhatók fel; az elemzés az iskola és a különféle társadalmi miliók kölcsönhatásait is értelmezhetővé teszi. Ez nem pusztán pürrhoszi győ-

zelmeknek mutatja a sikeres ellenkulturális húzásokat, ahol a „siker” fokmérője voltaképpen az, hogy az ellenállás mennyire térít le a sikeres iskolai mobilitási pályákról. Strukturális nézőpontból az iskolai ellenkultúra mérsékeltebb, az iskolától idegen kulturális igényeket megjelenítő formái megfelelő pedagógiai reakciók mellett implicit jelentés- és szerepegyeztetésekhez vezethetnek. Így a nonkormform tanulói vélemények nemcsak a kivonuláson, hanem a hangadáson¹⁹ keresztül is visszahatnak az intézményi miliókra és működési módokra. Az ellenállás és a reagálás, az egyensúlykeresés és a közvetítés sokféle folyamata teszi az iskolát egy sajátos küzdőtérre – ebbe engedett bepillantást a videofelvételek kontextuális elemzése.

IRODALOM

- Bartha Éva (2014): *Videotrénings*. Előadás, OFI. Béres István (é.n.): *Fotózás a terepen*. Letöltés: http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/indexab22.html?option=com_tanelem&id_tanelem=837&tip=0 (2015. 10. 14.)
- Bernstein, B. (2003): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus, Pécs, Budapest. 173-196.
- de Certeau, M. (2010): *A mindennapok leleménye 1.: A cselekvés művészete*. Kijárat, Budapest.
- Dombi Judit, Nikolov Marianne, Ottó István és Öveges Enikő (2009): Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai szakképző intézmények nyelvóráin. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 16-40.
- Erőss Gábor (2010): Etnicitás a külvárosi iskolákban. A francia szociológia felismerései – magyar párhuzamok és tanulságok. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Etnicitás. Különbőségteremtő társadalom*. Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Felouzis, G., Liot, F. és Perrotton, J. (2005): *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans nos collèges*. Seuil, Párizs.
- Filiód, J. P. (2007): Anthropologie de l'école. Perspectives. *Ethnologie française*, 37. 4. sz. 581-595.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés: a börtön története*. Gondolat, Budapest.
- Garfinkel, H. (2013): A mindennapi tevékenység rutin-háttérének vizsgálata. In: Bodor Péter (szerk.): *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. L'Harmattan, Budapest. 15-53.
- Giddens, A. (2003): *Szociológia*. Osiris, Budapest.
- Heath, Ch. (2013): Szemtől-szembeni interakcióban zajló tevékenységek elemzése videó használatával. In: Bodor Péter (szerk.): *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. L'Harmattan, Budapest. 276-297.

¹⁸ Egy másfajta, rugalmatlan, az iskolai tekintélyt és a tanári „homlokzator” óvo pedagógiai reakciót elemez Galántai Júlia.

¹⁹ A kivonulás (exit) és hangadás (voice) fogalmakat Hirschman (1995) könyvéből kölcsönöztem.

- Hirschman, A. O. (1995): *Kivonulás, tiltakozás, hűség: hogyan reagálnak vállalatok, szervezetek és államok hanyatlására az érintettek?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Labov, W. (é. n.): *A „verbális depriváció” illúziója.* Letöltés: http://lakatos.free.fr/Tanitas/Szociologia/2felev/files/page31_4.htm (2015. 10. 14.)
- Solt Otília (1998): Interjúzni muszáj. In: *Méltóságot mindenkinek.* Összeíjtött írások I. Beszélő, Budapest. 29–48.
- Star, J. R. és Strickland, S. K. (2008): Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, **11**, 2. sz. 107–125.
- Szuhay Péter (é.n.): *Filmezés a terepen.* Letöltés: http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index74ef.html?option=com_tanelem&id_tanelem=838&tip=0 (2015. 10. 14.)
- Várdi Monika Mária (2009): *Óvoda és Általános Iskola Integrációs Bázisintézmény Pöszméte* (kézirat)
- Watson, R. (2013): Etnometodológia és szövegelemzés. In: Bodor Péter (szerk.): *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv.* L'Harmattan, Budapest. 95-117.
- Willis, P. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra.* Új Mandátum, Budapest.



Történelmi vetélkedő a kispánai várban. 2015. június 7.



HOFFMANN RITA ÉS FLAMICH MÁRIA

Kicsöngettek (!?)

Gondolatok a pedagógus (iskolán kívüli) felelősségéről

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

*Tudod, szokok én gondókonni.
Csak úgy, mindenrő, me szeretek.
(Böszörményi Gyula)*

„Az első osztályban hét tanuló van. Ha születési súlyukat összeadjuk, az eredmény hat kiló. El tudják képzelni, milyen lehetőséget tudunk biztosítani számukra?” Az idézet egy speciális iskola több évtizedes gyakorlattal rendelkező angol nyelvtanárának billentyűzetéről került fel angolul az egyik népszerű közösségi oldalra. Döbbenet olvastam végig néhányszor, gondoltam, hozzászólok, de nem akartam elhamarkodni, így nem nyúltam billentyűzethez.¹ Akkor nem. De miután az idézet nemcsak „segélykiáltásként”(?) értelmezhető, már csak a félreérthetősége miatt is beszélni kell róla. Angoltanárként többéves gyakorlatom van az angol nyelv sajátos, egyedi tanításában. Most mégsem ezekről a „lehetőségekről” szeretnék, illetve szeretnék beszélni, hanem arról, hányféleképpen olvasható és értelmezhető az idézet. Azaz a pedagógus (osztálytermen kívüli, „kicsöngetés utáni”) felelősségéről.

Kolléganőmmel megosztottam a posztot, amelyet mindketten a lehető legtárgyilagósbabban igyekeztünk értelmezni. A következő kérdések vetődtek fel bennünk:

- Miért kerül egy ilyen kérdés egy közösségi oldalra?
- Mit szól hozzá, hogyan értelmezheti a szülő?
- És a pedagógus?
- Mi a helyzet a tanulókkal? Eljut-e hozzájuk, és ha igen, hogyan hathat rájuk?
- Kiket kérdez valójában a tanárnő? Van egy további, talán kevésbé egyértelműen megválaszolható kérdésünk is: Milyen felelősséget, küldetést vállal az ember, amikor úgy dönt, hogy a pedagógushivatást választja? Elsősorban erre kívánunk most válaszolni úgy, hogy az előző kérdésekről beszélgetünk. Nos, akkor kezdjük!

MIÉRT KERÜL EGY ILYEN KÉRDÉS EGY KÖZÖSSÉGI OLDALRA?

Egy közösségi oldal lehetőséget biztosít dialógusokra, és mindenki számára nyitott. Így van ez akkor is, ha megjelölhetjük, ki az, aki a köreinkbe tartozik, kit jelölünk ismerősnek. Az oldal nyitott természetéből adódóan, olykor sokkal több ismerősünkkel osztunk meg olyan információt, amelyet a valós életben csak egy szűkebb kör-

¹ Hoffmann Rita találta a posztot, és Flamich Mária kapcsolódott be az értelmezésbe.

ben tennénk meg. Véleményünk, kétkedéseink így sokkal több emberhez jutnak el, mint akikhez célzottan intézzük mondanivalónkat.

Mintegy véletlenül válik publikussá mindaz a bizonytalanság, ami bennünk van. Ez egyfajta kiszolgáltatottságot jelent, de nem vesszük észre. Ho-

lott tanárként felkészültek vagyunk, tudjuk, mik a lehetőségeink, ismerjük a helyzetet és a körülményeket, amelyek közt tevékenykednünk kell. Mi az oka, hogy mégis nyilvánosan kérdezzünk olyasvalamit, ami sok tekintetben megbélyegzést sugall? Nincs fórum? Nem szeretünk a kollégáinktól kérdezni, mert mindenki versenytársat látunk?

Vagy azt feltételezzük, hogy a kollégáink sem tudják a kérdéseinkre a választ? Ez számos esetben így is van. Tudhatnak viszont ezer más dolgot, és más szempontokkal egészíthetik ki azt, amit mi tudunk. Ahhoz azonban, hogy ezt felismerjük, fontos, hogy ne versenytársként tekintsünk egymásra. Ugyanilyen fontos, hogy ne a nagy internetes közösség előtt szolgáltatassuk ki magunkat és tanítványainkat, abban a reményben, hogy valahonnan válasz érkezik kérdéseinkre. Végül fontos még az is, hogy ha nincs, merjünk létrehozni szakmai fórumot, csoportot, közösséget, merjünk embereket keresni, akikhez szakmai kétkedéseinkkel fordulhatunk. Egy ilyen csoport létrehozására kiválóan alkalmasak a közösségi oldalak. Az ember a legtöbb esetben igényli a közösséget, a munkájában éppúgy, mint a magánéletében. Igaz ez a pedagógusok esetében is, akik egy egész csapattal – gyerekekkel, szülőkkel, más tanárokkal, nevelőkkel (bentlakásos iskolákban) – dolgoznak együtt, s csak úgy lehetnek sikeresek, ha megtalálják velük a hangot. Ha nem rivalizálnak velük sem. Szerecsés esetben a pedagógus kreatív csapat-

játékos, aki jól tudja, a világ ezerféleképpen érthető, ezerféleképpen érzékelhető. Ez a sokféle érzékelés pedig megtanulható, megtanítható. Egy tanár számára ezek az ismeretek elengedhetetlenek.

MIT SZÓL A KÉRDÉSHEZ, HOGYAN ÉRTELMEZHETI AZT A SZÜLŐ?

A legtöbb iskolában – a bentlakásos iskolákban különösen – a szülők érzékenyek a pedagógusok megnyilvánulásaira. Nem csoda ez, hiszen gyermekeikről van szó. Ez az érzékenység fokozottan érvényes azokban az esetekben, amikor a gyermek valamilyen fogyatékossgal él. Képzeli csak el: a szülők éveken át várják a gyermeket, aki esetleg korábban érkezik, kisebb súllyal. A szülők legelső kétségbeesése legtöbbször bizonytalansággá, kétkedessé állandósul, meghatározva ezzel minden rezzenését szülőnek, gyereknek egyaránt. Talán ez a fokozott érzékenység adhat magyarázatot arra, hogy a szülő megkeresi a gyermeke fejlődése, tanulása szempontjából a legmegfelelőbb iskolát (ez a mai, inklúziót szorgalmazó szemlélet ellenére mégis a speciális iskola) és fontosnak tartja, hogy jó kapcsolatot alakítson ki a pedagógussal. Ő pedig különleges helyzetéből, szerepéből adódóan, elvállal olyan feladatokat is, amelyek általában a szülő hatáskörébe tartoznak. Ez a feladat extra felelősséget ró a speciális iskolákra és az ott tanító pedagógusokra.

Amennyiben az iskolákra „*úgy tekintünk, mint a közoktatási rendszer részeként működő intézményekre*, amelyeknek fő funkciója a szocializáció, a nevelés segítése (Golnhofner, 2006, 6. o.)”, semmi meglepő nincs abban, hogy a közvetlenebb kom-

munikáció érdekében a szülő és a pedagógus ismerősnek jelölik egymást a közösségi oldalon. A szülők meg vannak róla győződve, hogy elsősorban a pedagógusok tudják, hogyan élhetnek a fogyatékossgal élő gyermekek teljesebb értékű életet, ezért szinte feltétel nélkül megbíznak a pedagógusokban (nem is nagyon tehetnek mást). Ezek után nyilvános forrásból értesülnek a pedagógus kétségeiről. Szerencsés esetben segélykiáltásnak tekintik, ám az is előfordulhat, hogy kétségbeesnek gyermekeik lehetőségeit illetően („Hát a tanárok sem látják esélyt?”), és teljesen talajt veszítetté válhatnak. Ez az attitűd pedig további, nagyon összetett problémákat okozhat.

Természetesnek tartjuk, hogy az orvos nem posztolhatja betegei diagnózisát, velük kapcsolatos feltételezéseit és kétségeit. A pedagógusnak – mint a szellemi fejlődés szakemberének – nem kevesebb a felelőssége, tehát szigorú etikai szabályok vonatkoznak rá is. Ezek alól a szabályok alól nem képezhetnek kivételt a pedagógus posztolható megjegyzései sem. Tekintettel kell lennie az emberi lélek törekenységére.

MIT SZÓLNAK HOZZÁ, HOGYAN ÉRTELMEZHETIK A KÉRDÉST A PEDAGÓGUSOK?

Miután a kérdést egy speciális iskola tanára posztolta, közelítsünk a pedagógus felelősségéhez a gyógypedagógia felől. E megközelítést az a tény is indokolja, hogy a múltból megöröklött pedagógiai szemlélet értelmében a fogyatékossgal, valamint a fogyatékos-

sággal élő tanulók sajátos adottságait és képességeit sok tekintetben a gyógypedagógusok ismerik a legjobban, így ők hivatottak e sajátos adottságok fejlesztésére is. Hazánkban a gyógypedagógia komoly múltra tekint vissza, így természetes, hogy közvetítő szerepe

a fogyatékossgal élő tanulók és a többségi környezet között a mindennapok pedagógiai gyakorlatában ma még alapértelmezett. A változó világ változó szemlélete változó és változatos szerepet kínál a ma gyógypedagógusai számára. E szerepek egyike, hogy a gyógypedagógia tudományát beillesse a neveléstudomány holisztikus szemléletébe és gyakorlatába. A teoretikus megközelítéstől eltérően, a gyakorlatban azonban előfordulhat, hogy minden inkluzív pedagógiai törekvés ellenére a gyógypedagógia tudomány megszületésekor nagyon is jellemző medikális modell (Kálmán és Könczei, 2002) tükrében tekint a fogyatékossgal élő személyekre; igyekszik őket „meggyógyítani”, majd a „gyógyult”, azaz a többségi társad-

alomnak egy, esetleg több szempontból megfelelő klienseit igyekszik „beilleszteni”, integrálni a társadalomba. E meghatározó szerepnek és attitűdnek bizonyos tekintetben és életszakaszokban vannak előnyei, míg más tekintetben és életszakaszokban adódnak hátrányai is. Az egyik hátrány a fogyatékossgal élő személyekkel szemben tapasztalható bizalom hiánya. Ez az elgondolás vagy szemlélet a múltból itt maradt, fogyatékossga vonatkozó társadalmi konstrukciók, modellek (Uo.) egyik példája.

A morális és medikális modellt követő egyik legújabb paradigma, a diverzitásmodell (Goodley, 2011) néven is ismert új szemlélet azonban hangsúlyosan nem

előfordulhat, hogy kétségbeesnek gyermekeik lehetőségeit illetően

a fogyatékossgal élő személyekkel szemben tapasztalható bizalom hiánya

tárgyként, hanem alanyként, partnerként és bizalommal tekint a fogyatékosággal élő személyekre. Teoretikus alapja a fogyatékoságtudomány (disability studies). Miután e fiatal diszciplína eredményei, gondolatai sok tekintetben kapcsolódnak a neveléstudományhoz, és természetéből adódóan, az új tudományág bátran vállalja interdiszciplináris mivoltát, kiváló eszköz lehet a pedagógusképzésben, hogy világossá, hovatovább követendő irányná váljon.

MI A HELYZET A TANULÓKKAL? HOZZÁJUK ELJUT-E A FENTI KÉRDÉS, ÉS HA IGEN, HOGYAN?

Kicsi a valószínűsége annak, hogy a közösségi oldalon posztolt kérdés közvetlenül eljusson az érintett tanulókhoz, azonban fogyatékosággal élő pedagógusokként elmondhatjuk, hogy közvetett úton mindenképp hatást gyakorol rájuk. Gondoljunk csak végig, itt, ebben a rövid összegzésben is hányféle szempont, értelmezés merült fel; láthattuk, mi ejtheti kétségbe a szülőket, mi okozhat dilemmát a pedagógusoknak, akármilyen típusú iskolában tanítanak. Egy pillanatig sem feltételezhetjük, hogy ez a bizonytalanság ne válna érezhetővé abban a környezetben, ahol a fogyatékosággal élő gyerek felnő. Különösen, ha a szellemi, intézményi örökség sokféle negatív elemére gondolunk (*Flamich és Hoffmann*, 2014a, 2014b, 2015).

A hazánkban meghatározó egyik fontos szemléletre, a fogyatékosággal élő em-

berrel szemben tanúsított bizalom hiányára már az Első Magyar Fogyatékoságtudományi Konferencia mindhárom párhuzamosan működő, vagyis a többiek állásfoglalását nem ismerő kutatás-etikai műhelye is felhívta a figyelmet.² A bizalom, illetve annak hiánya érdekes szituációkba sodorja, vagy kényszeríti a fogyatékosággal élő személyeket.

Az utóbbi néhány évtizedben egyre-másra találkozunk olyan törekvésekkel, amelyekben a fogyatékosággal élő személyek különböző élethelyzetének megismer(tet)ése a cél. Volt lehetőség párbeszédet folytatni a sötétben,³ voltak látthatatlan kiállítások, működtek ability parkok,⁴ osztályfőnöki órákon megjelenhetett témaként a fogyatékoság, a diákoknak lehetősége volt kérdezni, megérteni azt, milyen „másképp” élni, színházi előadások interaktív szereplői lehetnek sötétben, színdarabok cselekményeinek valóság tartalmát vitathatták meg az érintettekkel, és még hosszasan sorolhatnánk. Tehát ezerféleképpen „érzékenyülünk”. Kipróbálhatjuk a fogyatékosággal élők élethelyzeteit, még ha csupán pillanatokra is, és már szinte „megismerhettük” saját fogyatékos énjünket is. Látjuk tökéletlenségeinket, bizonytalanságainkat egy-egy kreált élethelyzetben. A valóság azonban egészen más, nem reprodukálható. Épp ezért a mesterséges élethelyzetek gyakran félrevezetőek.

Ha a fogyatékoság, vagy inkább az „érzékenyítés” (azaz a fogyatékos-üzlet egyik kétségkívül virágzó ágazata) gazdasági oldalát nézzük, az egészen más, hiszen még ha ideiglenesen is, de állást kap-

¹ Hoffmann Rita találta a posztot, és Flamich Mária kapcsolódott be az értelmezésbe.

² I. Magyar Fogyatékoságtudományi Konferencia – Hol tart ma a fogyatékoságtudomány? (Rendezők: Fogyatékoságtudományi Doktori Műhely, az ELTE Gyógynevelésügyi Kara és az MTA Szociológiai Kutatóintézete. Időpont: 2013. november 26.)

³ Szépművészeti Múzeum kiállítása: Láthatatlan formák, illatok, hangok és párbeszéd a sötétben (Nyitva: 1995-1998, rendezte: Jerger Krisztina.)

⁴ Az Ability Park a fogyatékos emberek élethelyzeteit szórakoztató és játékos formában bemutató interaktív élménypark. (<http://www.abilitypark.hu/portal/>)

hatnak fogyatékossgal élő fiatalok. Megélhetésük érdekében önnön sorsuk árusait csinálunk belőlük. Mégsem bíznunk bennük. Különös ellentmondás ez, bizalmukba férkőzünk, hogy megismerjük sorsukat, de aztán, ha felkapcsolja valaki a villanyt, ha kiszállunk a kerekesszékből, ha kilép a meghívott fogyatékos fiatal az osztályteremből az osztályfőnöki óra után... akkor már megint nem bíznunk bennük. Látunk, járunk, biztos helyünk van. Játszottunk egy kicsit, de a világ rendje helyreállt. Most már érzékenyek vagyunk, pontosan tudjuk, mit nem akarunk. Segíteni a fogyatékossgal élő személyeknek, azt igen, azt azonban már kevésbé vennénk szívesen, ha osztálytársaink lennének, versenytársaink az üzleti életben vagy a katedrán. Ezért külön para-szupersztár vetélkedőkön kénytelenek hőssé válni. Akinek ez nem sikerül, hát sajnáljuk: esélytelenül, méltóságát megfosztottan élheti tovább a mindennapjait. Pedig joga van hozzá, hogy ne legyen szuperhős. Hogy csupán fogyatékossgal élő személy legyen, az viszont emberi méltósága teljes birtokában. Ezért olyan fontos az a szemlélet, amit a pedagógusok, gyógypedagógusok – szerencsés esetben kicsengetés után is – képviselnek.

Az „érzékenyítés” fogalmat pontosan tudjuk, mire használják, mi minden kifejezésére alkották. Úgy gondoljuk azonban, hogy a kifejezés nem jelent semmit, jelen helyzetében és alakjában mesterkélten, üres, feltűnő szó, mivel az ember természetéből adódóan érzékeny, „érzékenyíteni” tehát semmi szükség. Érzékenyíteni érzéketlen dolgokat kell, vagy lehet. Amire viszont szükség van, az a tudás alapú szemléletváltás, amelynek aktív résztvevői a fo-

gyatékossgal élő emberek, míg teoretikus alapjául a fogyatékossgatudomány szolgál.

„A fogyatékossgatudomány (disability studies) a társadalmak politikáit és gyakorlatát vizsgálja, hogy jobban megértsük a fogyatékossgal kapcsolatos – sokkal inkább társadalmi, mint fizikai – tapasztalatokat. A fogyatékossgatudományi szemléletet azzal a céllal fejlesztették ki, hogy a károsodás jelenségét kibogozza a mítoszok, az ideológiák és a stigma szociális interakciókra és a társadalompolitikára ráboruló hálójából. E tudományág megkérdőjelezi azt az eszmét, amely szerint a fogyatékossgal élő emberek gazdasági és társadalmi státusza és kijelölt szerepei állapotuk elkerülhetetlen következményei lennének.” (Könczei, 2009, 53-54. o.)

Ismeret és bizalom hiányában milyen esélyeket nyújthat a pedagógus többek között annak a ma első osztályos hét gyereknek, akiknek a születési súlya alig tette ki a hat kilót? Kevés esélyük van rá, hogy bebizonyítsák, ők is emberek. Vajon ki hisz nekik? A szüleik? A pedagógus? Vagy egy virtuális közösség egy internetes oldalon?

MILYEN FELELŐSSÉGET, KÜLDETÉST VÁLLAL AZ EMBER, AMIKOR ÚGY DÖNT, A PEDAGÓGUSHIVATÁST VÁLASZTJA?

Az ember természeténél fogva törekeny, akár elfogadja ezt, akár tiltakozik ellene. Az is vitathatatlan, hogy ez a sajátosság a pedagógusokra éppúgy igaz, mint bárki

az ember természetéből adódóan érzékeny, „érzékenyíteni” tehát semmi szükség

másra. Valamiért mégis úgy szocializálódunk, hogy egyes hivatások képviselőitől sokkal magasabb fokú tájékozottságot, szélesebb látókört, több tudást, ismereteket és emberközpontú attitűdöt várunk el, mint másoktól. Nem is beszélve az önzetlenségről, vagy az empátiáról. Idesorolhatók az orvosok, pszichológusok mellett többek között a pedagógusok is. Nyilván mindannyian tudjuk ezt. Számos kutató keresi a kiegészés, a motivációvesztés okait, és véli úgy, hogy az óriási felelősség komoly kockázati tényező. Természetesen az esetek jelentős részében nem vállalhatunk felelősséget tanítványainkért, amikor már kicsöngettek, de nekünk kell megtanítani őket arra, hogy bizonyos értelemben a felelősségben kicsengetés után is osztozunk. Mint ahogy osztozunk az egymásba vetett bizalomban is. Minél kevésbé tekintjük személynek tanítványainkat, annál kevesebb az esélyünk a sikerre. A fogyatékos személyek iránt érzett bizalom alapját képező, nélkülözhetetlen tudást nem úgy a megszerencesébb

a felelősségben kicsengetés után is osztozunk

megszerezni, hogy „érzékenyen fogyatékos játsszunk.” És nem is úgy, hogy múltbéli szemléletek tanulságait tartjuk ma is kizárólag hitelesnek, vagy esetleg kíváncsian várjuk, sikerül-e meggyőzniük minket a fogyatékosággal élő személyeknek arról, hogy ők is emberek. Célszerű saját viszonyunkat tisztázni a fogyatékosággal élő emberhez, és azután tőle megtudni, milyen a világot eltérően érzéklni attól, amit megszoktunk, megismertünk (*Hoffmann és Flamich, 2015*). Amennyiben ez sikerül, mert elegendő segítséget kapunk hozzá, olyan dolgok is kiderülnek, amelyek nem hangzottak, hangzának el a sötétben folytatott párbeszédekben. Akkor talán a tudáson alapul majd a bizalom, és bizalmon a tudás. Ezért egyáltalán nem mindegy, hol adunk hangot kétségeinknek. Pedagógusként az átlagosnál nagyobb felelősségtudattal kell tudni eldöntenünk, bizalomra, közösségre van-e szükségünk, vagy nyilvánosságra.

IRODALOM

Böszörményi Gyula (1991): *Kucó; Villamostangó*. Seneca Könyvkiadó, Budapest.

Flamich Mária és Hoffmann Rita (2014a): A sztereotípiákon túl – a fogyatékoság irodalmi ábrázolásainak kritikái, és kritikus elemzése. In: Golubeva, Irina (szerk.) *A Kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és esélyegyenlőség érdekében*. Tanárok Európai Egyesülete, Veszprém. 83–92.

Flamich Mária és Hoffmann Rita (2014b): Fogyatékos hősök mesékben és a mindennapokban; a kulturális fogyatékoságtudomány szerepe a pedagógusképzésben. In: Koós Ildikó és Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. 56–67.

Flamich Mária és Hoffmann Rita (2015): Meddig kísért még a múlt? A kulturális fogyatékoságtudomány szerepe, perspektívái a diverzitás megismerésében, elfogadásában és tiszteletében. In: Hernádi Ilona, Könczei György (szerk.): *A felelet kérdései között. Fogyatékoságtudomány Magyarországon*. 48–67. Letöltés: <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/a-felelet-kerdesei-kozott-fogyatekosagstudomany-magyarorszagon/>

Golnhofér Erzsébet (szerk. 2006): *Az iskolák belső világa*. Letöltés: <http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf>. (2014. 04. 08.)

Goodley, D.(2011): *Disability Studies – An interdisciplinary Introduction*. Sage Publications, London.

Hoffmann Rita és Flamich Mária (2015): (Dis)kurzus a sztereotípiákról. *Pedagógusképzés*, ELTE-PPK, Budapest. 93–106.

Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Táigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kleege, G. (2006) Disabled Students Come Out: Questions without Answers. In: Thompson Ibrahim, Ch. (szerk.): *An Anthology Of Disability Literature*. Carolina Academic Press, Durham. 307–316.

Könczei György (2009, szerk.): *Fogyatékoságtudományi fogalomtár*. ELTE-BGGYK.

Letöltés: mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf. (2011. 01. 13.)



Történelmi vetélkedő a kishánai várban. 2015. június 7.



BOZSIK VIOLA

Gilvánfai fák

2013. november 16.

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Félve írok, mert elsőre egy új helyen az ember néz-néz, de alig lát valamit. Sok szervezést követően érkezünk meg egy őszi szombat délelőtt a tömegközlekedés és munkalehetőségek által méltatlanul elkerült, ám uniós áramlatok és hazai segítő szándék által kitüntetett Gilvánfára, az Ormánságba. A templom mellett már gyülekeznek a *Gilvánfai fák* című kiállítás megnyitójára érkezett vendégek: *Szuhay Péter* néprajztudós, *Köszegi Edit* dokumentumfilmes, *Havas Gábor* szociológus, *Veress Tamás*, az Igazgyöngy Alapítvány munkatársa, népviseletes táncos lányok a pécsi Gandhi Gimnáziumból, s a vendéglátó gilvánfaiak: a Vigyázz Reánk Egyesület, a Diabelli Alapítvány és a tanoda munkatársai, a polgármester, szülők és gyerekek.

Egy kisfiú kézen fog, megmutat egy másik vendég lánynak („Hasonlítotok!”), majd behív a házukba. Egy evangélikus lelkészről hallottam egyszer: „Én nem dohányzom és nem kávézom, de a telepen folyton füstöt szívok és kávé iszom.” Én nem iszom cukros és tej nélküli kávé – ennél a családnál vidáman kortyolok: van benne cukor, és nincs benne tej. Amúgy meglepően finom. Cigánytelepi élményemből kiindulva azon már nem lepődöm meg, milyen szívesen ad az, akinek nagyon kevese van.



A házban nagy a szegénység, azonban a tartás is: tisztaság és rend van. A polcos szekrény ajtaja leszakadt, az anya függönyt varrt elé, mögötte katonásan összehajtogatott ruhák sorakoznak. Nincs hideg a konyhában sem, a kishálóban azonban még több meleget ad a kályha. A tévében rajzfilm megy, a falakon fényképek a családról: a nagyfiú indul az iskolába, a kisfiú pókemberes arcfestéssel mosolyog a fényképezőgépbe. Az akasztókról a tegnapi tanodás művek lógnak: szalagra ragasztott, szé-

¹ A Biztos Kezdet Gyerekház elnevezése

pen festett karácsonyi só-liszt gyurma figurák.

Az anya mesél az életükről, s hamarosan körvonalazódik egy valaha jobb életet ismerő család képe, a helyi viszonyok, a közösség sérülései, a közmunka nyomorúsága – „bokorharcosok vagyunk, de az ágakat nem hozhatjuk haza”. Az elbeszélésből kitűnik a támogató intézmények állandó szerepe – „Mindkettőjükkel jártam a baba-házba,¹ mikor kicsik voltak.”

A kisfiú lelkesen magyaráz: „Blue színű póló van rajtam! Az meg ott yellow!” Sarah-tól tanultam, büszkélkedik, mikor az óvadás korához képest meglepő angol tudásáról faggatom. Éneket is tud, verset is. Elvezet a kutyaólhöz, ahol egy ritkás szőrű, véresre sebzett kölyökkutya fekszik.

„A múlt héten nem nálunk volt, így adták vissza, hogy kitepték a szőrét” – magyarázza. „Beteg.” „Képzeld, nekünk macskánk van. Az is beteg volt, de az állatorvos meggyógyította.” „Ezt is meg fogja gyógyítani?” Gyermekei ősbizalom. Hogyan lehet elmondani, hogy vannak kutyák, akikhez nem jár állatorvos? Ügyefogyott mentegetőzés következik: „Hát az az állatorvos nagyon messze lakik, ő nem tud ide eljönni...” A kiskutyát még aznap délután megfojtotta egy csapatnyi másik gyerek, ha jól értettem a mosolyogva kalácsot majszoló gyerekek elbeszélését.

A nagyfiú megmutatja a bekötött, táskába bepakolt tankönyveit, s a jegyeit az értesítőben. Szabadkozik, hogy matekból nem elég jó. A többi tantárgyból négyes-ötös Magyarmecskén. S az anya is dicséri: „Még sose mondta, hogy nem akar iskolába menni!” „Cigány és magyar gyerekek is járnak az iskolába?” – kérdem könnyedén. „Igen, de több az olyan gyerek, mint mi.” – érkezik a válasz, s ekkor rádöbbenek,

hogy ez a súlytalanul feldobott kérdés milyen súllyal hullhatott. „És akkor te tanodás vagy?” – faggatom. „Igen, aláírtam azt a papírt.” – egy kis szeletét a pályázati adminisztráció nyúgeinek óhatatlanul megérik a gyerekek is. „Te mindig látod az ablakból a Parlamentet?” – kérdez vissza ő, s beszélgetünk a budapesti metróról. Még elmeséli, hogy amikor 3D-s moziban jártak a tanodás csapattal, több gyerek is vett patogatott kukoricát. Nekik is épp lett volna pénzük rá, de ha egyszer azt mondták, nem kell vinni!? Csakhogy néhány anyuka nem ért rá uzsonnát készíteni, s inkább gyorsan pénzt adott. „Azért ne bánkódj,

Te mindig látod az
ablakból a Parlamentet?

a popcornt, azt csak úgy csinálják, a te szendvicset pedig direkt neked készítette anyukád.” – s ezen elmosolyodik.

Így maradok le a kiállítás-megnyitóról. A vendégsereg átvonul ebédelni a magyarmecskesi iskolába. Gyönyörű. S egyben nyugtalanító is, hogy miért, miből, meddig ilyen gyönyörű egy falusi kisiskola? Festett fal, játszótér, hatalmas ebédlő... S ahogy a gilvánfai fiútól megtudom, digitális táblákkal felszerelt. „Smarttábla, tudod. De most véletlenül elrontotta a tanító néni, kirántott egy kábelt.”

Ahogy visszatérnek Gilvánfára vendéglátóik közé, a pesti vendégek igyekeznek leküzdeni a zavarukat: apró kulcstartó, rúzs landol a gyerekek markában – utóbbiból kapok egy pontot az orromra, két kezemen két kislány festi lelkesen sötétbordóra a körmöm – én az uzsonnára magammal hozott két gyümölcsjoghurtot ajánlom fel a két fiúnak. – Ez milyen? – kérdezi a kicsi. Úgy látszik, kevésbé ismert ez a drága fajta, népszerűbb lehet a gyümölcsízű.

Megkezdődnek az előadások, a közösségi ház falára vetítenek, a templom mellett, a szabad ég alatt. Ülnek a székeken a

pestiek, távolabbról körben álldogálnak a gilvánfaiak. Csak a gyerekek merik megtölteni az első sorokat, vidámak, eleve nek, és szabadon rosszkodnak. „Mit kutatasz?” – kérdezi a kisfiú, ahogy a jegyzetfüzetemet igyekszem kihalászni a táskámból, s kiesik a magammal hozott diktafon. Rajtakapott csaló, aki nem csak egy vendég, hanem egy újságíró. Előadásjegyzeteim hiányosak, a gyerekek unos-untalan elkerik a füzetet és a tollat is, rajzolj nekem, írd le a nevem.

Besötétedik, Szuhay Péter beszél beás cigányokkal kapcsolatos kutatásairól a templomban. A gyerekek hurkapálcás nemeztulipánjaikkal – melyek különben igazán igényesek és szépek – lelkesen hadonásznak a projektor előtt, s ki-be futkosnak, bár nem hangosan és nem is túl fegyelmezetlenül. Egyszer csak kondul a harang, holott nincs itt az ideje. A rejtélyre hamar fény derül, egész kis kórus fújja uniszónóban a templom gondnoki teendőit ellátó asszony mérges kérdésére: – Nem mi voltunk! – A Jánoska volt, mi ott se voltunk! Jánoska persze eközben már a templom túlsó felén szalad. Bent a templomban afféle lakossági fórum veszi kezdetét: a hallottak közül mit lehetne itt Gilvánfán megvalósítani, milyen tudásuk van a helyieknek, ami modern világunkban is használható? S bár hallhatunk elkeseredett véleményeket is: „Jó az ötlet, csak nálunk úgyse működne...”, az együtt gondolkodó közösség ábrándja itt egy kis időre valósággá válik. Vályogot vetni tudunk, de az nehéz munka, s nincs is rá szükség. A kosárfonás szintén élő tudás, de nem biztos, hogy tudunk szerezni vesszőt. Hímezzünk úgy, mint a berettyóújfalusiak?

S akkor már bizakodó hangok is elhangzanak: „Ez lehetséges, nem kizárt dolog.” „December végéig sokunknak van közmunkája, majd csak utána induljon.” „Még beszéljük meg a héten.” „De ne kedden, mert akkor jön a Tiszi,² biblióra lesz.” S az ember szíve összeszorul: vajon hány keresztszemes kispárnára van szükség ebben az országban?

A nap a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium diákjai által kifejtett tanodaépületben zárul, helyi beás fiatalok zenélnek. Rendszerezett könyvtár, a pályázati szabályzatnak megfelelően kifüggesztett házirend, s a tanodák – úgy tűnik – elmaradhatatlan kelléke: az a fajta falitérkép, mely szerint még mindig Jugoszlávia és a Szovjetunió Magyarország szomszédai. A falon az órarenden kívül egész éves tervek is szerepelnek, a kirándulások (vagy hivatalosabban szólva: nyílt tanodai programok) idő- és célpontjával.

vajon hány keresztszemes kispárnára van szükség ebben az országban?

Nagyon jó benyomást kelt az összegyűlt gyerektársaság, a helyi gyerekekből felnőtt, a tanodában aktív fiatalok csoportja, az unokájának a családja fényképeiről magyarázó nagymama, a gyerekeiket fegyelmező szülők, a két értelmes kisfiú, a hosszú hajú, frufrus, viháncoló beás kislányok. S akármilyen szegény falu is Gilvánfa, akármennyire mutatkoznak is a mélyszegénység megszokott problémái, s akármennyire is megmosolyogtató próbálkozás néhány óra tapasztalat után konklúziókat levonni, mégis, azzal az érzéssel jövünk autón fel Pécs felől: a helytörténeti kutatás nemcsak a festett családfák képében válik egy szegény cigány falu dicsőségére, hanem talán a reménytelen jövő jele is.

² Lankó József atya, Alsószentmárton katolikus papja, a Szent Márton Caritas Alapítvány elnöke.



SZINTE MINDEN HÉTEN MEGYÜNK VALAHOVÁ

**HEINDL PÉTERT és AMBRUS LÁSZLÓT,
a gilvánfai Nyitott Ház Tanoda munkatársait
kérdzte BOZSIK VIOLA**

2014. november 26.

GILVÁNFA NEM UNALMAS HELY

Gilvánfa egy beás cigányok lakta kis falu Pécstől délnyugatra, egyike Magyarország legszegényebb településeinek. A hátrány-kompenzáció a feladata az itt működő Biztos Kezdet Gyerekháznak, a Számá dā Noj – Vigyázz Reánk Egyesület által fenntartott közösségi háznak és tanodának, a teleprehabilitációs programnak, a jogsegély-szolgáltatnak. A gyerekek a szomszédos Magyarmeckére járnak általános iskolába. A kis falvakban kanyarogva egészen kiürül a pécsi busz, Magyarmeckén azonban zsivajgó gyereksereg várja a megállóban, három kísérő tanár int utánuk, mind Gilvánfáig jönnek, nagy a hangzavar. Leülni senki sem mer mellém, de azért szóba elegyedünk: „Maga hova jön? – A tanodába. – Hozzánk?” Egy kisfiú útba igazít, merre induljak, komolykodva mutatja be az öccsét, aki még nem jöhet, mert túl kicsi. Kérdésemre elmondja, ő idén lett elsős, így rögtön világossá válik, miért volt olyan fontos információ ez a ki jöhet, ki nem jöhet: előtte is csak most összel tárult ki a tanoda ajtaja. Tavaly őszi ismerősömet, *Norbit* látom meg a tanodaépület előtt, megismerjük egymást – „Te vagy a kutyás? – Maga a joghurtos?” Megjelenik *Krisztián* is, és egy új, homokszínű kiskutya. Ezúttal

azonban nem hagyom magam, kitartóan fejtem le a kisfiú ujjait a kezemről, hogy márpedig én most a tanodába jövök. Bejön ő is, nagy a nyüzsgés, *Heindl Péterrel* a gyerekek között ülünk, kártyáznak, leckét írnak, számítógépeznek, – Csinálunk csillagot? – kérdezik az egyik felnőtt segítőtől. Krisztián megkapja a diktafont: – Na tessék, de nem mikrofon, nem fog kihangsósítani. – Énekelsz rá? – Hát én nem tudok énekelni, mert csúnya a hangom – szabadkozom sután. Krisztián nem adja fel, – Légyszí! Péter közbeszól: – De te tudsz szépet énekelni, Krisztián!, s Krisztián akkor tényleg énekel: *Piros almát veszek neked, hopp-hopp-hopp, fele tied fele enyém, hopp-hopp-hopp.* – Hogy kell meghallgatni? – ugrál a kisfiú. Engem nem zavar különben a Krisztián, hogyha téged nem zavar – mondja Heindl Péter, s hogy is zavarhatna, mikor épp veszem el tőle Péter idejét, így hát egy kis ugráló-fickándozó visszhang mellett készül az interjú, s így egy-egy mondat kivehetetlen a hangfelvételen a tanoda háttérzaja és Krisztián bohóckodása közül. A beszélgetés közben többször hívták telefonon, s kisvártatva el is rohant Pécsre tüntetést szervezni. Megérkezett viszont időközben *Ambrus László*, aki a belső szobába invitált (ez irodaként működik, így csak néhány felnőtt szociális munkás beszélgetett körülöttünk), aztán a gyerek-

hez fordult: – Krisztián, szeretném, hogyha magunkra hagynál bennünket. Két eltérő személyiség, mindketten hitelesek. Számoltam, négyszer hívták a negyven percben őt is – Minék kellene, biodíszletnek? Akkor hívd fel, és mondd azt, hogy nem! Ezt ne kérjék, mert a világ végéről megyünk! – zajlottak a szokásos küzdelmek.

– *Miért lettél tanodavezető?*

A. L.: – Így alakult. Korábban Mánfán dolgoztam, a tehetséggondozó Collegium Martineumban, ami 2008-ban bezárt.¹ Többen azok közül, akik itt most tanodát csinálnak, abból a szellemi műhelyből nőttek ki. Partnerintézményünk, az alsószentmártoni tanodát működtető Szent Márton Caritas Alapítvány épített közösségi házat Gilvánfára, egy norvég projekt keretében. Ők hívtak ide dolgozni, mint olyan pedagógust, aki már látott cigány gyereket. Nekem ez a mánfai kollégium bezárása után munkalehetőséget jelentett, és akkor már rendelkeztem némi tapasztalattal arról, hogyan lehet hátrányos helyzetű – egyébként beás – gyerekekkel foglalkozni. Hétköznapi értelemben véve sosem jelent túlságosan nagy perspektívát egy dél-baranyai cigány faluban dolgozni. Mikor ezt a barátaimnak, volt évfolyamtársaimnak mesélem, furcsa tekintettel néznek rám. Nekem is be kellett járnom egy személyes utat, hogy elfogadjam, ez az én helyem. Nagyon sokat kellett konfrontálnom a gilvánfaiakkal (is). Nem fizikai értelemben, de ha két eltérő kultúra kapcsolatba kerül, óhatatlanok a konfliktusok, és szükségesek is, mert így a feszültségek nem elfojtódnak, hanem kibeszélhetőek.

Éreztem úgy, nem biztos, hogy ezt a munkát kell csinálnom. Több éve már azonban, hogy azt mondom, a magam számára elfogadtam hivatásként. Közben nagyon sokat tanultam az itteni emberekről és magmról is. Gilvánfa nem egy unalmas hely. Mindennap felelni kell a kihívásokra. A kaposfői tanodában dolgozó kollégám fogalmazta meg azt a bölcsességet, hogy itt nem bajok, gondok vannak, hanem megoldandó feladatok. Ezt a szemléletet, hozzáállást sikerült kialakítanom magamban.

– *Hová nyúlsz eszközökért, a tapasztalaton kívül? El lehet-e fogadni, hogy vannak megoldhatatlan helyzetek?*

óhatatlanok a konfliktusok,
és szükségesek is

A. L.: – Nagyon fontos a kölcsönös bizalom, amire tudunk építeni. Tudjuk egymásról, mik a várható reakciók.

Ezzel együtt, nagyon sok játszmas helyzet van. Több olyan tréningen, továbbképzésen vettem részt, ahol erről sokat tanultunk, így egyre jobban tudom azonosítani ezeket. Nem mindig sikerül, van, hogy rajtakapom magam, játszmasban, rossz körben vagyok. Szerencsére, ahogy több munkatársunk lett, az emberek már nem mindig hozzám jönnek. Tudnak válogatni közöttünk, nem minden nálam csapódik le.

– *A közösségi ház volt az első szociális kezdeményezés Gilvánfán?*

A. L.: – A korábbi kezdeményezések sikertelenek voltak. A 2008-ban tanulássegítő, ifjúságsegítő fókusszal létrejött közösségi házhoz különféle alprogramok kapcsolódtak: játszótérépítés, szociális kiskertprogram, angol nyelvtanulás. 2009-től TÁMOP

¹ A Pécshez közeli Mánfán 1996 és 2008 közt működő alapítványi kollégium, mely a környékbeli beás gyerekek középiskolai továbbtanulását segítette. Heindl Péter nyolc évig volt az igazgatója.

pályázati háttérű tanodaként működünk. Ezáltal több tanár kollégát tudunk foglalkoztatni, s a finanszírozásnak köszönhetően állandó programokat tarthatunk: a Zenebona hagyományörző együttes próbáit, a drámát, a múltkutató foglalkozást.



A tanoda zenészei arra büszkék, hogy évek óta fellépnek a híres nagyharsányi Ördögkatlan fesztiválon. A csapat motorja a tanoda helyben lakó munkatársa, *Orsós Edit*. A drámát a pécsi Playback Színház művészei tartják. Nagyon jelentős fejlesztő hatása, ha a gyerekek játékos formában elkezdnek mozogni, beszélni, megmutatni önmagukat a másoknak. Már a Collegium Martineumban észrevettem, hogy a drámapedagógiának nagy szerepe lehet a hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztésében. Ott a budapesti Káva Kulturális Műhely vezetett több évig egy projektet, eléggé sikeresen. Gilvánfa viszont túl messze van Budapeستől, ezért pécsi segítőköt kerestünk. Így találtunk rá a Playback Színházra. Ők másféle drámapedagógiai eszközökkel, de hasonló eredményt tudtak produkálni.

– *Mit nevezel eredménynek?*

A. L.: – Azt látjuk, hogy a „playbackes” gyerekek jobban ki tudják fejezni az érzel-

meiket. Úgy gondolom, ez időnként többet ér a számszerűsíthető indikátoroknál, amelyek a tanodapályázatok elvárnak tőlünk. Minden Playback-foglalkozás egy táborral szokott zárulni, ez minden gyereknek jó élmény. Hiszünk az élménypedagógia erejében, vagyis, hogy kerüljenek olyan erős helyzetekbe a gyerekek, melyekre később emlékezni fognak, s építhetnek rá.

NAGY FÁBA VÁGTUK A FEJSZÉNKET

– *Honnan jött a múltkutató ötlete, mivel foglalkoztatok a gilvánfai családok múltjának feltárása óta? A múltkutatósnak lehetnek veszélyei is; nem tudja az ember, milyen traumába, konfliktusba nyúl bele – hogyan lehet ezt jól kezelni?*

H. P.: – Többféle képzésen is tanultam ezt, Budapesten, sőt Jeruzsálemben is. Így gond eddig ebből nem is volt. Elvégeztem egy, az amerikai nagykövetség által meghirdetett, előítéletek kezelésével foglalkozó kurzust is, ahol szintén tanították, hogyan bánjunk azokkal, akiket ilyen trauma ért. Egyszerűen, ha az ember érzi, hogy egy bizonyos kérdés nagy erőfeszítés a túlélő számára, akkor nem folytatja azt a témát, akkor sem, ha az interjúalany beszélne róla.

A múltkutató tevékenységközpontú foglalkozás. Menni, öregekkel beszélni, interjút, felvételeket készíteni, Pécsre, Budapestre utazni, ezt

nagyon szeretik a gyerekek. Párhuzamosan több projektünk is van,² az egyik egy innen nem túl messzire fekvő település, Bicsérd iskolájával közös. A Dél-Dunántúlon kevés az olyan falu, ahonnan romá-

többet ér a számszerűsíthető indikátoroknál

² Az egyik lezárult projektről részletes beszámoló olvasható a *Romológia* folyóirat 2014/4-5. számában.

kat is deportáltak volna. Bicsérden azonban volt két cigánytelep, épp a vasút mellett, s mikor Szálasi 1944 őszén elrendelte, hogy a romákat is deportálni kell, akkor itt Baranya megyében velük statuáltak példát, mindkét telep lakosságát vagonokba terelték, és elszállították Komáromba. Hónapokig maradtak ott, rengeteg gyerek és öreg halt meg a szörnyű körülmények miatt. Végül a nem munkaképeseket, akik még életben maradtak, hazarendték, a munkaképeseket viszont kivítették német koncentrációs táborokba. Nagy részük ott halt meg. Tehát ők már nem jöttek vissza, és a Komáromot túlélők közül is kevesen vannak már csak életben. Egy néni él még, ő most egy öregek otthonában lakik, meg is akarjuk látogatni. De inkább csak olyanokat ismerünk, akiknek a szülei meséltek erről. A gyerekekkel megnéztünk egy csomó filmet, és többször is voltunk már Bicsérden. Az a nagy tervünk, hogy meglátogatjuk a várerődöt, ezért naponta vagy ötször rágják a fületem, mikor megyünk már Komáromba?

A tanoda indulásakor készítettünk egy nagy órarendet, melyen feltüntettük a tervezett programokat. Csakhogy sosem működött, mert a gyerekek nem tartották be. De a tanodának nem is az a módszere, hogy a gyerekek rendszeresen tanuljanak, mint egy napköziben, hanem az, hogy különféle kulturális programokat szervezzünk számukra. Szinte minden héten megyünk valahová: kirándulni, színházba, moziba. Ezeket nagyon szeretik. Annyi kötelezettségük van, hogy hetente legalább egyszer be kell jönniük tanulni, vagy részt kell venniük valamelyik programunkon ahhoz, hogy a tanoda egyéb szolgáltatásait igénybe vehessék. (Ez főként a számítógép-hozzáférést jelenti.) Ezt nagyjából be is tartják. Ennyivel

– a heti egy tanulással és a rengeteg egyéb programmal – már el tudjuk érni azt, hogy a továbbtanulók már nem morzsolódnak le a középiskolából.

A. L.: – Sikerült a falu szerves részévé válni. Vannak indikátorok, melyekkel hengegni szoktunk, ezek közül az egyik leghangzatosabb, hogy mikor idejöttünk, öt érettségizett ember volt a faluban, s a tanoda óta még öten szereztek érettségit, vagyis az érettségizettek száma a tanoda hatására megduplázódott. Persze ez vicc. Ennél sokkal komolyabb eredménynek tartom azt, hogy 2008 előtt a középiskolás korúak nagy része nem járt, 2014-re azonban a középiskolás korúak nagy része jár iskolába. Tehát megfordult a tendencia. Nyilván a világ is változott, a szülők is sokkal fontosabbnak tartják, hisz látják, hogy középfokú végzettséggel nagyobb eséllyel tudnak munkát szerezni. De azt gondolom, jelentős szerepe van ebben a tanodának is.

H. P.: – Idén végzett az első generáció, akik már az első középiskolás évtől igénybe vették a tanoda szolgáltatásait. Közülük négyen tették le az érettségit, hárman pedig a szakmunkásvizsgát. Egy ilyen kis faluban ez óriási eredmény.

– *A pályázati kiírás szerint a tanoda célcsoportja a felsős korosztály. Hogyhogy járnak még a középiskolások is?*

sikerült a falu szerves részévé válni

H. P.: – Sőt, ők a főmag. A kicsik a legszorgalmasabbak, tanulnak maguktól; a nagyok csak

akkor jönnek, ha dolgoztatás lesz. De azért ha tanulni kell, akkor tanulnak, és nagy siker, hogy nem morzsolódnak le az iskolából. Ez úgy van nálunk (Úgy van nálunk, úgy van nálunk – Na hogy van nálunk, Krisztián?), hogy a tanoda indulásakor elsősorban a hetedikes-nyolcadikos gyerekekre koncentráltunk, illetve azokra,

akik akkor fejezték be az általános iskolát, hogy hát akkor tanuljanak tovább.

Nem könnyű feladat most ezeknek a gyerekeknek segíteni állást találni. Egy srác elment Dunaújvárosba a gumigyárba szakmunkásnak. Nem a szakmájában tudott elhelyezkedni, mert különben traktoros, akárcsak egy másik fiú – ez hiányszakma itt a környéken – de elfogadták, hogy ő egy szakképzett munkás, aki tud traktort vezetni és karbantartani, nem segédmunkára osztották be tehát. Ez a másik traktoros fiú most továbbképzzi magát: valaki állást ajánlott neki úgy, ha most ezt elvégzi, vagyis egy évet rátanul a traktoros szakmájára, és akkor szerelő is lesz, úgy garanciális traktorszerelőként fog tudni elhelyezkedni. Nekem nagyon tetszik, hogy most sokan továbbtanulnak. Három érettségizett fiú közül ketten az iskolájukban technikus végzettséget szereznek, a harmadik pedig valamilyen magas szintű szakmunkát végez, talán CNC esztergályosnak készül? Az a lényeg, hogy ő is tanul. Egy lány pedig most éppen gyereket szült, de már van érettségije.

– *Mondhatjuk-e azt egy gyereknek, érettségizz, mert akkor könnyebben lesz munkád, miközben tudjuk, hogy ezt nem ígérhetjük meg?*

A. L.: – Mire a pályaválasztásra kerül sor, ismerjük már annyira a gyereket, hogy a szülőkkel, iskolával konzultálva fel tudjuk mérni, képes-e arra, hogy elvégezze a középiskolát, vagy jobb lenne neki, ha egy hiányszakmát választana. Ez utóbbi esetén tanulmányi ösztöndíjat kap, és ha elvégzi az iskolát, nagy valószínűséggel el is fog tudni helyezkedni. Egyáltalán nem vagyok doktriner, aki csak az érettségit, vagy a főiskolát szorgalmazná. Azt viszont na-

gyon támogatom, hogy aki jó eséllyel le tudna érettségizni, az menjen érettségit adó intézménybe. Az a tapasztalatunk, hogy ha egy hátrányos helyzetű gyerek a képességeihez képest kicsit erősebb osztályba jár, az egy elfogadó iskolai környezetben felhúzó hatású. Ha viszont egy képességeinél gyengébb képzésbe kerül, az lehúzza. Tehát ha egy jó képességű gyerek bekerül egy szakiskolába, ahol ciki tanulni vagy eredményeket produkálni, akkor még a szakmát sem fogja megszerezni, elkezd lógni, és tizedikes korára lemorzsolódik.

H. P.: – Rájöttünk, hogy az álláskeresésnél nagyon sokat számítana, ha idegen nyelvet is beszélnének a fiatalok. Tanulnak ugyan az iskolában, de nem veszik igazán komolyan. Ezt tartom jelenleg a legnagyobb problémánknak. Akkor ér valamit a szakma vagy az érettségi, ha tudnak valamennyire németül vagy angolul.

A. L.: – Nagyon fontosak számunkra az önkéntes segítők, akiket a református egyház Önkéntes Diakóniai Évének keretei közt fogadtunk. Sarah is így került hozzánk tavaly Németországból, de most már rendes, fizetett dolgozónk. Olyan munkát végzett – kitalált egy játékos angol nyelvtanulási formát, elment a gilvánfai óvodába Krisztiánékkal angolozni – hogy mielőtt lejárt az önkéntes mandátuma, megkérdeztük, volna-e kedve itt maradni munkatársként. Szerencsére volt.

H. P.: Nagyon jól tanítja a kicsiket angolul. A gyerekek játékból tanulnak vele, szinte versengenek érte. Ez nagy kincs, hiszen ha valaki jó nyelvtanárra, az általában magánórát ad délutánonként, és nem tanodában dolgozik.

Most egyébként sok minden mást is csinálunk a tanodán kívül. Nagy fába vágtuk a fejszénket: elkezdtünk foglalkozni azokkal, akik már korábban lemorzso-

lódta, nem tanultak tovább, esetleg már családosok is – nekik segítettünk szakmát, munkát szerezni. Van most erre egy külön EU-s támogatású program, a Komplex telep-program, amelyben a tanoda dolgozói is részt vesznek. Nem akarunk „cigányiskola” lenni, de vállaljuk, hogy ha valaki valamilyen integrált iskolába jár, akkor azt bizonyos tantárgyakból korrepetáljuk.

A KÖZÖS METSZET NAGYOBB, MINT A KÜLÖNBBSÉGEK

– *Benne van-e ezekben a jó eredményekben a magyarmecskai iskola?*

A. L.: – A mecskai iskola egy jó iskola. Mindent megtesznek annak érdekében, hogy komplex módon fejlesszék a gyerekeket. Sok képzésen vettünk részt közösen, így tudom, milyen innovatívak, állandóan fejlesztik magukat, és a lehető legmodernebb pedagógiai eszközöket használják. Ugyanakkor ki kell mondanom, hogy Magyarmecskén szegregált az iskola, mivel a HH-s és HHH-s gyerekek száma 50% fölött van. Itt a legkorszerűbb pedagógiai eszközökkel sem lehet olyan eredményeket elérni, mint egy integrált iskolában. Hiába van csoportmunka, projektor, projektfoglalkozás, egy idő után elindul a zsiszesség. Tehát a tanárok kompetenciáival, pedagógiai attitűdjével nincsen semmi gond, minden együtt van ahhoz, hogy jó órák legyenek. Nagyon kemény munkát végeznek, mert túl sok a hátrányos helyzetű gyerek. Ennek ellenére a mecskai iskolának biztosan van szerepe abban, hogy

és hogyha kiabál,
akkor vajon miért
kiabál

minél több pozitív
élmény érje a hozzánk
járó gyerekeket a
középosztálybeliek, a
középiszkolások világából

a gilvánfai gyerekek viszonylag jól veszik a középiskolai akadályokat.



Ugyanakkor azzal számolni kell, hogy mikor egy zárt közösségből bekerülnek a gyerekek egy pécsi középiskolába, érheti őket egyfajta kultúrsokk-hatás. Magyarmecskén mindenki ismer mindenkit, a tanárok már a szülőket is tanították,

egy otthonos, nagyon barátságos általános iskola. A középiskolában viszont sokkal kevesebbet számít a személyesség, személyiség. Különösen a szakiskolákban, jobbra csak tan-

anyagleadás történik. Keveseket érdekel, hogy ez a gyerek honnan jött, evett-e reggel, milyen cipőben van, mit tud, mi az otthonról hozott saját tudása, kultúrája, és hogyha kiabál, akkor vajon miért kiabál, inkább csak az, hogy meg tudja-e oldani a másodfokú egyenletet. Szerencsénk van, ha a középiskolában találunk egy osztályfőnököt, szaktanárt, iskolai szociális munkást, aki valóban partnernek tekint minket, és együttműködik a tanodások nyomon követésében.

– *Hogyan lehet ebben segíteni nekik?*

H. P.: – Programunk kulcseleme, hogy még általános iskolás korban minél több pozitív élmény érje a

hozzánk járó gyerekeket a középosztálybeliek, a középiskolások világából. Ezért szorgalmazzuk azt is, hogy a gyerekek integrált iskolákba járjanak. Ennek híján mi igyekszünk minél több kapcsolatot biztosítani számukra azokkal, akikkel majd középiskolás korukban fognak találkozni. Valójában ez köti őket az iskolához. Egy normális kamasznak kevés motiváció az, ha azt mondjuk, tanulj, mert akkor lesz munkád.

Azonban ha összehozzuk olyan fiatalokkal, akik továbbtanulnak, olyan programokat szervezünk nekik, melyek révén látják a középiskolások életét, megismerik a középosztálybeliek világát, az megerősítheti őket abban, hogy komolyan vegyék az iskolát. Ezekre a programokra viszik őket is magukkal, ami bennük van, a múltkutató ismereteit például – ez azért fontos, hogy minél kölcsönösebb, egyenlőbb lehessen a kapcsolat. Azt gondolom, hogy ez a sikerünk egyik kulcsa, amit már a Collegium Martineumban is igyekeztünk minél inkább megvalósítani.

– Az ilyen programokon hogyan lehet oldani annak a feszültségét, hogy az idelátogató középiskolások, bár őszinte jó szándékkal, de mégiscsak a nyomort megnézni jönnek?

A. L.: – Úgy, hogy akik megnézni jönnek, mi történik itt a tanodában, készüljenek valamilyen közös foglalkozásra. Azáltal, hogy a tanodásokkal közösen létrehozunk valamit, nem kívülállóként lesznek jelen.

– Ugyanakkor mégiscsak ők azok, aki hoznak valamilyen programot vagy többlettudást, tehát mégsem egyenlő, kölcsönös ez a kapcsolat.

A. L.: – Nagyon fontos, hogy akik jönnek, előtte alaposan átbeszélgjék, mi várható. Mi lesz a foglalkozás, kikkel csinálják, mit kell tudni a célcsoportról. Az nagyon nem szokott működni, hogy becsöppen egy idegen, és akkor tessék, csináljon valamit. Nagyon is tudnia kell a „varázslónak”, kiket akar elvarázsolni, miért, mivel. Ezt a folyamatot a helyi segítők, mentorok tudják segíteni.

két hétig
együtt nyaraltunk

– A tanodát a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium diákjai festették ki, a pesti diákok többször is jártak Gilvánfán.

Mi ennek a története?

H. P.: – Az AKG-val öt vagy hat éve pályáztunk először közösen. Először egy háromnapos tréningre nyertünk pénzt, melyre itt, Gilvánfán és Magyarmecskén került sor. Ezen AKG-s szülők, tanárok és gyerekek, illetve gilvánfai szülők, tanárok és gyerekek vettek részt, valamint a magyarmecskei pedagógusok. Közösen kuttattak a pesti diákok a mieinkkel. Ezt követően felmentünk Pestre, szülőkkel, gyerekekkel, ahol egy hasonló közösségfejlesztő programon vettünk részt három napig. Azután két hétig együtt nyaraltunk. Nagyon jó kapcsolat alakult így ki, amely azóta is él. Azóta további osztályok is jöttek nyaranta társadalmi munkára Gilvánfára, karácsonykor pedig cipősdoboz-csomagokat gyűjtöttek nekünk. Egy ilyen kezdet után már lehetett közös programokat szervezni; volt, hogy a gyerekek találták ki, mit szeretnének. Nagyon jó élményeik voltak az AKG-soknak Gilvánfáról, oldódtak az előítéletek, újabb csoportok is kifejezetten akartak jönni roma közösség-

tudnia kell a „varázslónak”,
kiket akar elvarázsolni,
miért, mivel

tek nyaranta társadalmi munkára Gilvánfára, karácsonykor pedig cipősdoboz-csomagokat gyűjtöttek nekünk. Egy ilyen kezdet után már lehetett közös programo-

kat szervezni; volt, hogy a gyerekek találták ki, mit szeretnének. Nagyon jó élményeik voltak az AKG-soknak Gilvánfáról, oldódtak az előítéletek, újabb csoportok is kifejezetten akartak jönni roma közösség-

be. Annyira, hogy a végén egyet el is szűrtünk, az egyik csoport rossz élményekkel távozott. Ez itt helyben nem derült még ki, csak mikor már visszamentek Pestre. Adigra olyan sok közös élményünk volt már, hogy elmulasztottuk az alapos előkészítést. Az AKG-sok azt érezték, idejöttek dolgozni, tanodát festeni, a gilvánfaiak meg úgy, hogy jöttek őket megnézni, mint az állatkertben. Nagy tanulság, hogy mennyire fontos keretet adni ezeknek a látogatásoknak.

A. L.: – Az AKG-val nagyon sok közös, jó élményünk van. Egy ilyen alkalom volt, hogy egy teljesen új osztály jött hozzánk, és mindent nagyon gyorsan, praktikusán akartak. Hogy nem kell közös játék, közös foci, közös zenélés, tehát ezek az ismerkedő, ráhangoló rítusok, hanem egyből takarítsuk el a tanoda udvarát éktelenítő dombot. Talán a tanárok is úgy voltak vele, jól ismerjük már a gilvánfaiakat, és ők is minket. Azonban az ismerkedés elmaradásának az lett a következménye, hogy az AKG-s fiúk keményen kubikoltak, ásták ezt a dombot, a mieink meg nézték, vajon ezek miért dolgoznak itt? Ez kár, mert amúgy nem tudunk eléggé hálásak lenni az AKG-nak. Ezeket a könyvespolcokat például tőlük kaptuk, hoztak új könyveket is, s az egészet irodalmi és szakkönyvtári részre rendszerezték.

– *Olvasnak a tanodások?*

A. L.: – A beás kultúra szóbeli kultúra. Az írott betűnek, szövegnek itt az iskolához és a hivatalhoz van köze, s mindkettő „ellenség”. A könyveket a hétköznapi tanodai foglalkozásokon használjuk. Van egy-két nagylány, akik nagyon várják a pécsi Zsolnay-központban működő, kéthetente érkező mozgókönyvtár-buszt. Furcsa módon ide hozzánk nem jönnek be kölcsön-

nözni. Az általános iskolások néha igen, de ez nem általános jelenség.



– *Számomra Gilvánfa azért is érdekes hely, mert úgy tűnik, valódi együttműködés van itt, világnézettől függetlenül. Támogat titeket a budapesti AKG, Péter épp tüntetést szervez, de itt vannak a református egyház önkéntesei, Lankó József atya hetente jön a faluba bibliáorát tartani... Mintha semmi jelentősége sem lenne az ideológiai különbségeknek.*

A. L.: – Miért ne férhetnének meg ezek az ideológiai hátterek egymás mellett? Én azt gondolom, meg tudnak. Nincsenek doktriner alapelveink. Fő célunk, hogy a tanodában hatékonyan, emberbarát módon foglalkozzunk a gyerekekkel – akár a krisztusi szeretet talaján, akár a liberális demokrácia talaján állva. Így a közös metszet nagyobb, mint a különbségek, tudunk együtt dolgozni, ez nem igazi probléma.

Már nem is tudom, hogy a reformátusok hogyan kerültek ide. Az Ormánság jel-

lemzően református, de Gilvánfa katolikus maradt, Magyarmecskén is van a református templom mellett egy kis katolikus kápolna. Alsószentmárton szintén katolikus falu, de nem olyan régen még görögkeleti volt, a vízkeresztet a régi dátum szerint ünneplik ma is, Tiszi fontosnak tartja, hogy a közösség hagyományait őrizték. Ezek is megférnek egymás mellett. Heindl Péter, aki nemcsak jogvédőként dolgozik itt, hanem aktívan részt vesz Pécs helyi nyilvánosságában, ellenzékinek minősíthető politikai cselekvésekben is, és Lankó József, a pécsi püspök által cigánypasztorációval megbízott katolikus plébános, nagyon jó barátok és szellemi társak.

beszélem a gyerekek nyelvét

AZ ÉN UJJAMON MIND MEGTALÁLTA A TÍZET

– *Ki tudnál-e emelni valamit az elmúlt napokból, amiről úgy gondolod, eredmény, siker, megerősítés volt, hogy van értelme a munkádnak?*

A. L.: – Azért nem voltam itt ma nyitásra, mert a pécsi Tisztásba vittem be egy gyereket. Ez egy nappali drogterápiás ellátó intézmény. Az egyik 16 éves fiú, aki tanodás is volt, mostanra kimaradt az iskolából, rákapott a biofüvek szívására, rossz pénzügyletekbe keveredett, volt, hogy a rendőrség hozta haza, vagyis minden rossz, ami ennek kapcsán megtörténhet, megtörtént vele. Papoltam neki, fenyegettem, mi fog történni, mindenféle eszközzel próbálkoztunk. Elmondtam (amit én is úgy hallottam szakemberektől), hogyan néz ki egy drogos életpálya. A kezdeti „Buli van!” szakaszban hiába is beszél bárki. A „Baj van!” szakaszban

ugyan még fogyasztania kell, de már látja, hogy egyre rosszabb az élete. A „Vége van!” szakasz vagy a halált, vagy intézményi segítség igénybevételét jelenti. Lerajzoltam ezt az ívet neki, és mondtam, tudom, hogy most az első szakasznál tart, de ha bármikor bajban lesz, akkor tudjak róla, jöjjön vissza ide.

Múlt héten kerestem meg. Az egyik szociális munkással megnézték Pécsen a drogambulanciát, ahol a bentlakásos rehabilitáció helyett azt javasolták ne-

ki, hogy menjen el a Tisztásba. Ma vittem el őket – őt és az édesanyját –, és nagyon jó beszélgetés alakult ki az ottani segítővel. Jövő pénteken viszem őket megint. Azt gondolom, ennek a srácnak innentől felfelé vezet az útja. Nem tudni persze, hogy mi lesz, de mindenféleképpen ez a heti öröm: volt egy srác, aki drogozott, de úgy tűnik, erős szándék van benne, hogy abbahagyja, és ma egy másik segítővel megkezdődött ez a folyamat.

A beszélgetés végétével szétnézhetek a tanodában. Az egyik szobában Edittel énekelnek a nagyok, a Zenebona tagjai, beásul és magyarul is, gitároznak, kannát ütnek hozzá. Leülünk Uno kártyázní, a végére már csak Sarah, az egyik kislány, *Lejla* és *Bogdán Jánosné (Annuska)*, egy helyi segítő maradunk. Lejla el-el téveszti, mikor jön ő, és milyen lapot rakhat, ahogy azonban Annuskát figyelem, kezdem érteni, milyen varázslásról beszélhetett Ambrus László, mert Annuska valahogy pontosan ráérez, mikor kell hagyni, hadd maradjon ő ki, és teljesen Lejla, mikor lehet viszont rászólni, és azt milyen hangnemben kell... Lejla a kezét mutatja felém, arra gondolok, ez valamelyik tapsolós játék lesz, de Annuska hamar felvilágosít, hogy sokkal komolyabb dologról van itt szó: a fonomimikát mutatja neked! Kiderül, hogy a mecskei iskolában tanulják. Annuskáról pedig, hogy éve-

kig volt ott beás animátor.³ *„Annál hálásabb feladat nincs is, mint a kicsi gyerekek. Ott voltam a szünetekben és az órákon is. Volt, hogy betűt írni segítettem, s az én uj-jamon mind megtalálta a tizedet. Volt, hogy az egyik gyereket gúnyolták, lyukas a zoknijá. Akkor az alapítványtól rengeteg ruhánk volt. Kerestem egy barisnyát, levágtam a szűrőt, odaadtam a fiúnak, és elkértem a zoknit. Kimostam, megstoppoltam, a harmadik órára már meg is száradt a radiátoron. A tantestület befogadta: „Néha, ha látták a tanárokat, milyen fáradt vagyok, küldtek: nyugodtan kimehetsz cigizni. Soha nem éreztették velem, nem rekesztettek ki, hogy csak nyolc általánosom van. Ugyanígy volt helyem a nappaliban. Talán az a szülőket el is távolította volna, ha túl sok iskolám van. Így viszont megvolt a bizalom. Az is számított, hogy gilyánfai vagyok, és beszélem a gyerekek nyelvét.”* Az animátorságnak aztán anyagi okokból vége szakadt: pályázati pénzből finanszírozták, s mint az ilyenek általában, ez is folyton késve érkezett. *„Megalázó volt, hogy mindig kérni kellett, s olyankor Magdi⁴ a magáéból adott.”* S hogy mivel telt az iskola és a tanoda közötti idő? Egy darabig egy helyi vállalatnál telefonszereléssel, azután a hírhedt „bozótharcos” közmunkával. Amíg Annuska ezeket meséli, Lejla ír és rajzol. Egy szívet, benne négy szóval: Anuska néni, Szará, Lejla, love.

Este hét órakor zár a tanoda. (Azért, hogy ne vonják ki a gyerekeket az iskolai napköziből, s a lehetőségekhez mérten minél inkább biztosítsák számukra az integrált körülményeket. Dicséretes, de azért veszélyes vállalkozás is: nem fogy-e el a lelkesedés egy nem családbarát munkahelyen?). Bezsúfolódunk Ambrus László kocsjába: egy gilyánfai fiú és lány, Sarah és én.

Magyarmecskén Sarah kiszáll, az ottani tanoda egyik munkatársára várunk. – *Bocs, csak sehogy se megy a százalékszámítás* – pattan be az autóba Matyi. Laci javasolja a háromszöges módszert, mely a százalékszámítás képleteinek átalakításában segít. A beszélgetés az interdiszciplinaritás felé kanyarodik: hogyan lehet a történelemlecke kapcsán is számoltatni a gyerekeket (A nándorfehérvári csata után hány évvel volt Eger ostroma?). Megvitatják, hogyan érintheti a gimnáziumi férőhelyek tervezett csökkentése a beás fiatalokat.

Lacinak még egy történet jut eszébe a tanoda örömeiről: az egyik fiú tavaly az érettségien egy tárgyból megbukott. Sikerült rábeszélniük, hogy fél év múlva próbálkózzon újból: így is lett, most pár hete voltak Pécsen. Mesél a tervekről is: a Múzeumok Éjszakája mintájára szeretnének Tanodák Éjszakáját szervezni. A fiúnak megemlíti a reggel 9 órai kezdésű budapesti fellépést. Ó, baszki – mondja a srác, és ebben a szóban nem kamaszos nyegleség van, hanem annak a felelősségnek a felismerése, hogy aznap hajnalban kell kelni és gyorsan elkészülni, utána pedig ügyesen bizonyítani a pesti konferencia közönségének – mit is? A lányt Pécsen teszik ki: *Vera*, nem rád akarom háritani a felelősséget, de írj rám Facebookon pénteken – köszön el tőle Laci, valamilyen kollégiumi ügyintézés kapcsán.

Kompetenciafejlesztés, tanórán kívüli programok, magas elvárások támasztása, motiváló tanulási környezet, közvetlenség, nyitottság, bizalom, IKT-eszközök használata, hálózatosodás, nemzetközi kapcsolatok, szakmai fejlődés... a jó iskoláról, jó pedagógusról érkező olvasmányaim köszönnek vissza unos-untalan a nap folyamán tapasztaltakban.

³ Az iskola innovatív megoldásainak egyike volt induláskor a beás animátorok alkalmazása: a gyerekek anyanyelvén beszélő, rájuk odafigyelő, szülők által ismert asszonyoknak kulcsszerepe volt a szülők bizalmának megnyerésében, az iskola elfogadtatásában.

⁴ Balatoni Tamásné, a magyarmecskői iskola igazgatója.

AMBRUS LÁSZLÓ

I. Tanodák Éjszakája, Gilvánfa

2015. április 17.

A Tanodák Éjszakája megszervezésének gondolata már a 2014/15-ös tanév elején felmerült, az alsószentmártoni partner tanodával közösen találtuk ki. Célunk az volt, hogy a tanodák létét és szükségességét megismertessük a szélesebb nyilvánossággal, és egyben felhívjuk a figyelmet arra, hogy a fenntarthatóság kérdése nem megoldott, ami nagyban veszélyezteti a szakmai eredményeket (sikeres továbbtanulás, lemorzsolódás megakadályozása, integrációs programok). Fontosnak tartottuk, hogy az akció országos hatókörű legyen, minél több tanodát bevonjunk, és médianyilvánosságot is kapjon az esemény. Az eredeti ötlet része volt az is, hogy a tanodák találják meg a környezetükben működő egyetemeket, szakkollégiumokat. Az esemény időpontjára egy tavaszi pénteket választottunk, hogy a tanodás gyerekeknek ne okozzon gondot a másnapi felkelés. Kezdeményezésünkhöz összesen 26 tanoda csatlakozott, akik saját forrásait felhasználva, külső anyagi segítség nélkül valósították meg az eseményt.

Pécsen utcafesztivált terveztünk, de a szeles, esős idő csak azt tette lehetővé, hogy

a táncosok és a slam poéták megmutassák magukat a pécsieknek, akik közül többen megálltak megnézni a produkciókat. Megkóstolták a punyát, a beás cigányok kenyérét, illetve „élő könyveket” kölcsönözve ismerkedtek a tanodai szakemberekkel, gyerekekkel. Lufihajtogatással, kézműves foglalkozással, társasjátékkal és fényképkiallítással is készültünk.

Gilvánfán a szülők (építés, vályog, szállítás, szervezés) és az önkormányzat segítségével felépült a tanoda udvarán egy kuptor, vagyis cigány kemence. EVS-önkénteseink⁵ irányításával kézmű-

ves foglalkozást tartottunk, a gyerekek gyertyát öntöttek jégvesztéses módszerrel. Az önkormányzat felajánlásából a tanodás gyerekek, szü-

lők, segítők és vendégek közös vacsorát fogyasztottak el. A kultúrházban a pécsi Színes Gyöngyök Egyesület művészei és a tanodások felléptek a falu közönsége előtt. Csocsóbajnokságot rendeztünk, melybe a gyerekek mellett szüleik is bekapcsolódtak. Időkapuszulát is készítettünk, a tanodás gyerekek színes papírból kézformát vágtak ki, majd 5 kérdésre lehetett válaszolni.

megkóstolták a punyát,
a beás cigányok kenyérét

⁵ EVS: European Voluntary Service, Európai Önkéntes Szolgálat. A fiatalok önkéntes társadalmi tevékenységekben való részvételét támogatja Európán kívül és belül.

- Mit fogok csinálni 5 év múlva?
- Mit üzenek 5 évvel idősebb önmagamnak?
- Hova szeretnék eljutni 5 év múlva?
- Kivel találkoznék 5 év múlva?
- Mit kérdeznék tőle?

A kezeket, a gyertyaöntés műhelyen készült gyertyákat és az egész napi tevékenységről készült fotókat tartalmazó CD-lemezt egy vízhatlan műanyag hordóba zártuk és elrejtettük egy gödörbe,

amit a nap folyamán a tanodás fiúk ástak ki.

Az I. Tanodák Éjszakáját sikeresnek véljük, mivel az egész országból sok tanoda vett részt rajta, több fontos országos hatókörű médium beszámolt róla, és a beszámolókat szerint a helyszíni események is nagy népszerűségnek örvendtek a tanodás gyerekek és szüleik körében. Több részt vevő tanoda is úgy nyilatkozott, hogy szívesen megrendeznék a 2016-os, II. Tanodák Éjszakáját.





FÓTI PÉTER

A Dartington Hall-i demokratikus iskola W. B. Curry irányítása alatt I.^{1, 2}

„Iskola, amit a barátaim haladónak, ellenségeim bolondnak tartanak”

KITEKINTÉS

BEVEZETŐ

W. B. Curry³ (1900–1962) 26 éven át, 1931–1957 között vezette az angliai Devon megyében a Dartington Hall-i iskolát.⁴ 1947-ben az Oktatás és nevelés a lelki egészség érde-

kében (*Education for Sanity*) című könyvében összefoglalta nevelési, oktatási gondolatait. Ennek a könyvnek az első fejezetét „fordítottam-ferdítettem” magyarrá.⁵ A könyv fűlszövegét Bertrand Russel írta: „... a könyv azokkal a kérdésekkel foglalkozik, amelyeket haladó gondolkodású szülők tesznek fel a progresszív al-

¹ W. B. Curry: *Education for Sanity* című műve első fejezetét (1–38. o.) fordította, összefoglalta és a bevezetőt írta: Fóti Péter. – William Heinemann LTD, London – Toronto. 1947.

² A fordítást Széger Katalin ellenőrizte és javította.

³ Az iskola történetéről magyarul Fóti Péter: Bill Curry és a Dartington Hall Iskola c. cikkében olvashatnak. Letöltés: http://www.tani-tani.info/dartington_hall (2015. 10. 26.)

⁴ Az iskola (1926–1987) között működött. Az iskolát az amerikai milliomos Elmhirst házaspár alapította, akik 1926-ban megvették a devon-i Totnes városka melletti, kiterjedt Dartington Hall birtokot. A birtokon számos mezőgazdasági és ipari vállalkozás mellett egy iskolát is létrehoztak, amelyet eleinte maguk igazgattak. 1930-ban döntöttek úgy, hogy az iskolának saját igazgatóra van szüksége. Választásuk az akkora már iskolaigazgatói tapasztalattal rendelkező William Burnlee Curry-re esett. Curry 1957-ben egészségügyi okokból visszavonulni kényszerült. 1962-ben autóbaleset áldozata lett. Curry után az iskolának még hat igazgatója volt. Az iskolaigazgatókat a Dartington Hall-i birtok intéző bizottsága választotta ki, nem mindig szerencsés kézzel. Ennek ellenére az iskola prosperált. Elveiben továbbra is úgy működött, mint azt Curry kialakította. Az iskola bezárásáról a birtok intézői döntöttek 1987-ben, a gyerekek és a tanárok ellenére. Az iskola három volt tanára az iskola bezárása után a gyerekek egy részével együtt megalapította a SANDS demokratikus iskolát a közeli Ashburton-ben. Ez az iskola jelenleg is működik (honlapjuk: <http://www.sands-school.co.uk/>). A Dartington Hall-i iskola múltjáról az egykori tanárok és diákok által működtetett honlapon található még információ: <http://www.dartingtonhallschool.co.uk/>. Ma azok az iskolák, amelyek a Dartington Hall-i iskolához hasonló önkormányzatokat működtetnek, demokratikus iskolának nevezik magukat. Világszerte 200 és 300 között van a számuk. Nemzetközi szervezetük a IDEC (International Democratic Education Conference), Európai szervezetük az EUDEC (European Democratic Education Community). Ennek magyar tagszervezete a 2011-ben alakult Demokratikus Nevelésért és Tanulásért Egyesület. (<http://www.demokratikusneveles.hu>)

⁵ A könyv eredetileg párbeszédként íródott, amit én monológgá alakítottam és a szövegbe alcímeket iktattam. (Tartalmi módosítás egyetlen elemnél van: annak idején Angliában megengedett volt a gyerekek testi fenytése. Ezt csak 1987-ben törölték el. Curry-t ebben a vonatkozásban modernizáltam, és úgy írtam, mintha már utána volnánk.) W. B. Curry írásai nagy hatással vannak rám. Úgy érzem, neki sikerült következetesen kifejteni mindazt, aminek alapján sikeresen lehet működtetni egy humánus iskolát. Ez nem kíván mechanikus másolást, de ha az alapelvek nem világosak, akkor egy iskola nem fog úgy működni, ahogy szeretnénk.

ternatív) oktatással kapcsolatban. Remélem, széles körben olvassák majd, és miközben olvassák, egyet is fognak vele érteni, mert az írás meggyőző és nem provokatív. Curry úr nagy tapasztalattal rendelkezik, amelyet először Angliában, majd az Egyesült Államokban szerzett iskolavezetőként. Ma a Dartington Hall iskolát vezető nagy sikerrel. Három gyerekem hozzá járt iskolába, ennél fogva jól ismerem őt. A könyv nagyon olvasmányos, és mindazon szülők érdeklődése-re számot tarthat, akikben kétségek élnek a hagyományos oktatási módszerekkel kapcsolatban.”

A SZABADSÁG HATÁRAI

Az emberek sehol nem csinálhatják csak azt, amit szeretnének. A mi iskolánkban azonban sokkal nagyobb szabadságot élveznek, mint a tradicionális iskolákban, és a szabadság korlátainak legnagyobb részét az önkormányzat vezeti be. (Az önkormányzatban részt vesznek a tanárok, a nevelőtanárok és természetesen a gyerekek is: a szavazatok többsége az övék).

A gyerekeknek, különösen a kisebbeknek, biztosan szükségük van arra, hogy olyan felnőttek legyenek körülöttük, akik gondoskodnak róluk, akik, ha kell, rendelkezésükre állnak, akik erősek és megbízhatók, és akik, ha kell, átveszik a teljes felelősséget. Szükségük van a szeretet és a védelem nyújtotta biztonságra. Csak az a gyerek boldog, akit szeretnek, és csak a boldog gyerek egészséges lelkileg.

A FELNŐTTEK TEKINTÉLYÉNEK HATÁRAI

A felnőttek tekintélye tehát szükséges és megkerülhetetlen, mégis, a gyerekek egészséges fejlődéséhez a háttérbe kell szorulnia. Minden gyereknek meg kell adni a lehetőséget, hogy racionális, dönteni tudó lénnyé válhasson, képes legyen tanulni a hibáiból

és a maga lábára tudjon állni. Tapasztalatokat kell szereznie, hogy megtudja, mit szeret, és mit nem. Fontos, hogy őszinte tudjon maradni, legyenek valódi érzelmei, legyen saját véleménye, ne mások szabják meg, hogy kellene éreznie és gondolkodnia. Nem hiszem, hogy ez a szabadságot és a biztonságot nyújtó környezetben kívül megtörténhetne. A felnőttnek ott kell lennie és bírnia kell a gyerek bizalmát, tudnia kell, hogy mikor kell beavatkoznia. Ez a biztonság feltétele. De tudnia kell azt is, hogy mikor kell önállóságot biztosítani a gyerekeknek. E nélkül nincs szabadság. A felnőttnek el kell fogadnia, hogy a gyermek fejlődésének szükségszerű lépcsőfoka, hogy döntéseket hozzon, felelősséget vállaljon. A szabadság a fejlődés feltétele.

a szabadság korlátainak legnagyobb részét az önkormányzat vezeti be

a szabadság a fejlődés feltétele

A GYEREKEK TISZTELETE

A nevelést nem szabad ahhoz hasonlítani, mint amikor a szobrász a nedves agyagból megformáz egy tetszőleges figurát. A gyermek ugyanis nem alakítható tetszőlegesen.

A szülők, felnőttek feladata a gyerek védelme, néha még önmagával szemben is. Biztosítaniuk kell a gyerek fejlődésének feltételeit. De mindenekelőtt tisztelniük kell a gyereket. Bertrand Russell írta a *Principles of Social Reconstruction* (A társadalmi újjáépítés alapelvei) című könyve oktatásról szóló fejezetében:

„Ahol a tekintélyre szükség van, ott emellett feltétlenül jelen kell lennie a tiszteletnek is. Az tanít és nevel jól, aki képes tisztelttől átharva segíteni a fiataloknak kiteljesedésükben. A mások iránti tisztelet az, ami hiányzik mindazokból, akik mechanikus, merev rendszereket támogatnak, mint a militarizmus, a kapitalizmus, a fabiánusok tudományos szervezetei és a mindenféle más börtönszerű intézmények, amelyekbe a reformerek és a reakciók megpróbálják belekényszeríteni az emberi szellemet. Az oktatásban, amelynek szabályait a kormányhivatalok terjesztik, a nagy osztályokkal, rögzített tantervvel és túldolgoztatott tanárokkal, a mindebből következő felszínességgel és középszerűséggel, szinte kivétel nélkül általános a tisztelet hiánya. A tisztelet képzelőerőt és melegséget jelent. Azok érdekében kívánatos a legnagyobb képzelőerő, akik a legkevésbé képesek az előrehaladásra, vagy a legerőtelenebbek. A gyerek gyenge és tudatlannak tűnik, a tanár erős és a mindennapi szóhasználat szerint bölcsebb, mint egy gyerek. A tanár vagy a bürokrata könnyedén nézi le a gyereket a látszat szerinti alacsonyabbrendűségéért. Azt gondolja, hogy az ő feladata a gyerek „formálása”. Képzeletében ő a fazekas, és a gyerek az agyag. Így ad a gyerekek természetellenes alakot, amely az évek

alatt megkeményedik, feszültségeket és szellemi elégedetlenséget okoz, amelyből kegyetlenség fakadhat, az a meggyőződés, hogy másoknak is keresztül kell menniük ezeken a torzulásokon. Az az ember, akiben van tisztelet, nem gondolja azt, hogy neki „formálnia” kell az ifjúságot. Azt érzi, hogy minden, ami él, különösen az emberi lények, és ezen belül is a gyerekek, valamiféle szentség megjelenései, meghatározhatatlanok, határtalanok, egyszerűek, értékesek és különlegesek, megtestesítései a világ lehetőségeinek. A gyerekek közelében különös alázatot érez, olyasmit, amit nem lehet racionálisan megmagyarázni, és ami mégis nagyobb bölcsességről tanúskodik, mint a magabiztos és önelégült tanár vagy szülő okossága. A gyerek látható elesettség, az, hogy a gyerekeknek szüksége van rá, emlékezteti felelősségére. Képzelőereje megmutatja neki, hogy mi minden lehet a gyerekből, jó vagy rossz, attól függően, hogy késztetéseit támogatják vagy akadályozzák, látja, ha a gyerek reményeit megcsalják, mennyire csökken majd életerejé; ugyanúgy, ahogy a bizalmatlanság megsebzti, és kívánságai elbizonytalanodnak. Mindez arra ösztönzi, hogy segítsen a gyerekeknek a csapatban, amit vív, igyekszik őt felszerelni és erősíteni, de mindezt nem az állam vagy valami más tekintély érdekei szerint, hanem arra figyelve, ami felé a gyermeki szellem igyekszik. Az az ember válhat igazi nevelővé, tanítóvá, az kap tiszteletet, aki mindezt érzi, aki nem veszélyezteti a gyerek szabadságát.”⁶

Ha ezt a beállítódást/hozzáállást sokan magukévá tennék, akkor a világ egyetlen

⁶ Russell, B. (1916): *Principles of Social Reconstruction*. G. Allen & Unwin Ltd, Charlottesville. 146–147. o.

generáció alatt mérhetetlenül jobbá válna. Amire ma szükség lenne, az több kedves-ség és kevesebb gyűlölet; több remény és kevesebb félelem; nagyobb szimpátia és kevesebb irigy ellenségesség az idegennek tűnő új eszmékkel szemben. Komolyan kéne vennünk az új értékeket a régi szokások és tradíciók féltő követése helyett; és mindenekelőtt elfogulatlanul késznek kellene lennünk arra, hogy az új, a tudományok által teremtett világ lehetőségeit ésszerűen kihasználjuk. Sajnos mindezek a negatív gondolatok és érzések, a félelem és az előbújó gyűlölet, az elfogulatlan, racionális gondolkodásra való képesség hiánya nem kis mértékben a tekintélyelvű oktatási rendszer termékei.

A TANÁROK HATALOMVÁGYA

Azok a tanárok, akik szeretik (élvezik) a hatalmat, mindig találnak majd indokot annak gyakorlására. *Csak akkor adnak szabadságot a tanítványaiknak, ha rákényszerülnek. Ezzel szemben azok, akik nem szeretik a hatalmat, nem bíznak benne, nem fognak élni vele, amíg komoly indok nincs rá.* A valóságban ez mindig a szituáció megítélésén múlik, ez viszont erősen függ attól, hogy a tekintélyre akar-e támaszkodni valaki, vagy inkább minimalizálni akarja-e azt. Szeretném, hogy a tanárképzésbe belépőket pszichológiai vizsgálatnak vessék alá, hogy nincs-e bennük túlzott hatalomvágy. Nem mondom, hogy *semmi* hatalomvágy ne legyen bennük, mert annak *kis* mértéke növeli pedagógiai hatékonyságukat. Azok a tanárok, akikből ez teljesen hiányzik, nem tudnak biztonságot nyújtani a gyerekek-

nek, és ezzel kárt okoznak. A tanárokból tehát lehet egy kis hatalomvágy, de ennek tudatában kell lenniük, és látniuk kell annak veszélyeit is. Amennyiben szükséges, tudniuk kell cselekedni, és ezt az eltökéltséget a gyerekeknek is érezniük kell. MASHOGY fogalmazva, „a gyerekek oldalán kell állniuk”, ahogy ezt Homer Lane⁷ mondta. Ő vezette azt az úttörő jelentőségű gyerekköztestet Angliában (1913–17), amely először alkalmazta a szabadság és az önkormányzat módszerét bűnöző gyerekek körében, és nagyszerű eredményeket ért el. Nézetait a *Talks to Parents and Teachers*-ben (Beszéd a szülőkhez és tanárokhoz) fogalmazta meg. Az ő inspirálására alapította A. S. Neill Summerhill-t.⁸

A GYEREKEK OLDALÁN ÁLLNI

Bár sokan állítják magukról, hogy a gyerekek oldalán állnak, de az gyakran csak szólam. Egy „izmus” propagandistái, és számukra a gyerek csak nyersanyag. Hiányzik belőlük az a fajta tisztelet a gyerekekkel szemben, amiről Russell írt. Másokban túl nagy a hatalomvágy. Büszkélkednek a tanítványaikkal, de nem becsülik őket igazán. Vannak tanárok, akiktől az iskolában minden gyerek fél. Ők nem a gyerekeket szeretik, hanem önmaguk tekintélyét. Vannak tanárok, akik megszegyenítik, félbeszakítják a gyerekeket, helyrehozhatatlan károkat okozva ezzel.

Ma, amikor törvények tiltják a gyerekek fizikai bántalmazását az iskolában, tudjuk, hogy ezzel még nem hártottunk el minden veszélyt. Azok a tanárok, akiknek

⁷ Homer Lane-ről (1875–1925) szóló oldal a magyar nyelvű Wikipédiában: http://hu.wikipedia.org/wiki/Homer_Lane

⁸ A. S. Neill és W. B. Curry barátok voltak, és sokat leveleztek egymással. Lásd: Curry, W. B. (1984) „All the Best, Neill” – Letters from Summerhill. Franklin Watts, New York.

attitűdje olyan, hogy legszívesebben vernék a gyerekeket, utat találnak a gyerekek más módon való büntetéséhez. Az agresszív tanárok nem csupán közvetlen áldozataiknak ártnak, hanem azoknak a gyerekeknek is, akiknek szótlannul kell elviselniük az agresszív tanárok akár csak szóbeli tetteit.

Számos iskola van még ma is, ahol a szabályokat kizárólag a tanárok (vagy az igazgató) szabják meg, nem magyarázzák el azokat a gyerekeknek, a félelem segítségével tartanak rendet. Az ilyen iskolák diákjai nem vágnak szabad, felvilágosult és demokratikus társadalomra. Az ilyen iskolák vagy engedelmes „birkákat” nevelnek, vagy örök lázadókat, akik állandó konfliktusban állnak a tekintéllyel, a kormánnyal és az egész világgal.

NEVELÉS A DEMOKRÁCIÁKBAN – „IZMUSOK” NÉLKÜL

A demokratikus társadalom ideálja nem jelent egy újabb izmust – mint amitől korábban óvtam –, aminek a követése káros lehet a nevelésben. Mussolini fasisztákat akart nevelni a gyerekekből, Hitler náciakat, Sztálin fiatal kommunistákat. A demokrácia mindezeketől különbözik, mert az emberi szabadságot hangsúlyozza. Mussolini számára a szabadság értéktelen dolog volt. Mindenkitől azt várta, hogy eszményítsék Olaszországot, és váljanak az olasz hódítások híveivé. Nem gondolta, hogy a gyerekeknek mint egyéniségeknek joguk van boldogságukat a maguk módján keresni. Számára az állam volt az elsődleges. Számomra az állam nem öncél. Csak az egyes emberek számítanak! Természetesen az emberek csoportokban élnek és kooperálnak egymással. Nem kívánunk Robin-

son Crusoe-k lenni. Viszont úgy érdemes együttműködni, hogy ez mindenki számára előnyös legyen. A kooperáció csak akkor gyümölcsöző, ha általa az egyének szabaddabbak, jobbak, elégedettebbek lehetnek. Az egyének joga van ahhoz, hogy önmaga lehessen, és szabadságának csupán a többi ember hasonló igénye szabhat határt. Így válhat valaki teljes emberré, elérve az önállóságot, az önazonosságot – ekként nem válik senki más hasonmásává. Azért hiszek a demokráciában, mert ez az a rendszer, amely a legkevesebb kényszert alkalmazza, amelyben – amennyire látom – a szabadság a leginkább virágozhat, és amelyben az emberek leginkább önmaguk lehetnek. Ezért nem akarok senkit demokratává formálni, hiszen ez önelmentmondás volna. Egyszerűen olyan iskolákat szeretnék, ahol a gyerekek személyiségét tisztelik, és olyan társadalmat, ahol a felnőttek személyiségét is tisztelik. A szabad iskolák a szabad társadalom alapjai.

Nincs arra remény – mint azt Bernard Shaw egyszer megjegyezte –, hogy azok a férfiak és nők, akiket szolgának nevelnek, felnőve szabaddá válnak.

A TISZTELET VALÓDI FORMÁI ÉS ELTORZULÁSA

Visszatérve Homer Lane-hez és ahhoz, hogy mit is jelent a gyerekek oldalán állni, eszembe jut egy eset, amikor az iskolás gyerekek közül valaki azt mondta egy újonnan érkezett tanárra: „Nem olyan, mint egy tanár, sokkal inkább olyan, mint ha egy volna közülünk.” Ezt hívta úgy Lane, hogy a gyerekek oldalán áll. Az ilyen tanár nem játssza meg magát, nem áll elő olyan értelmetlen dologgal, mint hogy fel-

tétel nélkül tisztelni kell őt. A tiszteletnek vannak elfogadható formái:

1) A kölcsönös tisztelet, ami például a kereszténység alapelve is (Isten előtt mindannyian egyenlők vagyunk).

2) Megérdemelt tisztelet, amire valaki rászolgált – mert erkölcsösen viselkedik, nem pusztán az önző érdekeit nézi, intelligens, meg tud oldani dolgokat –, és amit a másik fél szabadon elismer.

3) Tisztelet, amit az idősek, a gyengék és a betegek iránt érzünk.

Ezek között azonban nem szerepel az a fajta tisztelet, amit a gyerekektől szokás követelni: hogy feltétel nélkül tiszteljék a tanárt. Pusztán a státusza miatt, nem azért, mert a tiszteletünket kiérdemelte volna. Valójában megalázkodást várnak el, e mögé rejtve a tanári szerep kiüresedését. Mindez a tradicionális iskolában gyakori, és a tanárok egymástól is ezt várják el.

Ennek ellentéte az a tanár, aki arra figyel, hogy a gyerekek mit szeretnének csinálni, mit szeretnének tudni. Az érdeklődés minden morzsáját észreveszi. Azt az érzést kelti, hogy azért van ott, az a szerepe, hogy segítse a tanulókat saját céljaik megtalálásában. Nem önmaga céljaira gondol. Ezért érzik a gyerekek, hogy az ő oldalukon áll.

A MEGBESZÉLÉSEK FONTOSSÁGA

Vegyünk egy konkrét esetet. A gyerekek kitalálták, hogy szeretnének egy hosszú kötelet egy fára erősíteni, hogy azon hintázhassanak. A tanárok közül néhányan azt gondolták, hogy ez veszélyes lehet, mert baleset, sőt haláleset is lehet belőle. És az iskola tanárai lennének a felelősök, ha ilyes-

mi történne. Ezért összehívtunk egy gyűlést. Ott voltak a gyerekek (7 és 10 év között), a tanárok, akiket érdekelt az ügy. Mindenki elismerte, hogy meg kell előzni a baleseteket. Tisztáztuk, lehetséges egy erős (de azért még élvezhető mozgásra, játékra alkalmas) kötelet biztonságosan felszerelni, és a felnőttek megígérték, segítenek a kötél rögzítésében. Ezek után megvitattuk, hogy milyen szabályok legyenek érvényesek (például, hogy hány gyerek lenghet egyszerre). Az egész gyűlés barátságos és együttműködő légkörben zajlott. Nem

volt *Ti* és *Mi*. Mindenki egy oldalon állt, mindnyájan arra kerestünk megoldást, hogyan élvezhetnék a gyerekek a kötélhintát anélkül, hogy kitörnék a

nyakukat. Az olyan, kifejezetten technikai kérdésben, hogy milyen erős legyen a kötél, azok a gyerekek, akiket nem fordítottak még felnőttelenségre, természetesen elfogadják a felnőttek javaslatát.

A kicsik (tizenkét év alattiak) csoportjaiban sok beszélgetés folyik a tanárok és a gyerekek között a tananyagról, az órarendről és egyéb dolgokról. A nagyoknál (a tizenkét év felettiéknél) a külső követelmények erősebbek, ezért ott a dolgok némileg másként vannak.

SZABÁLYALKOTÁS AZ ISKOLAGYŰLÉSEN

Nálunk a tanárok nagy hangsúlyt helyeznek a beszélgetésekre. A beszélgetésnek számos előnye van. Elősegíti a megértést, a valódi egyetértést. A beszélgetés során megtanuljuk meghallgatni egymást. Azt a döntést, amit mindent érdekelt részvételével hoztunk meg, könnyebbben fogadja el még az a kisebbség is, aki magával a

érezik a gyerekek, hogy az ő oldalukon áll

döntéssel nem ért egyet. Ezáltal csökken annak a valószínűsége is, hogy a szabályt egyesek azért szegjék meg, mert az létezik.

Azok a gyerekek, akik hagyományos iskolákból érkeznek hozzánk, arra panaszkodnak, hogy nálunk nincs értelme megszegni a szabályokat. Ennek egyik oka az, hogy a szabályok jól fejezik ki az összes itt élő igényeit, másrészt vannak törvényes (alkotmányos) útjai annak, hogy szükség esetén hogyan változtassuk meg őket, ha valakinek valamilyen okból nem felelnek meg. Példák erre az uszoda körüli szabályok. Ezen szabályok szükségessége nyilvánvaló, de a tradicionális iskolákban ezeket egy felső tekintély határozza meg (igazgató, tanári kar) és erőlteti rá mindenkire. A szabályokat aláírással együtt kifüggesztik, és ezzel el van intézve. Nálunk mindez beszélgetések során születik, és a tapasztalatok révén, az önkormányzaton keresztül állandóan módosul. Mindenkinek van lehetősége érvelni és változtatásokat javasolni. Minden évben, amikor az úszószezon elkezdődik, az iskolagyűlésen felolvassuk és megbeszéljük az elmúlt év úszó-szabályait. A gyűlés végén pedig az összes szabályt megerősítjük. Mindennek az az eredménye, hogy mindenki érzi, hogy a szabályok az *ő szabályai* is, és ezért értelmetlen lenne megszegni őket vagy bármi módon a szabályok létét nevetségesé tenni. Ezért van az, hogy egész úszó-szezonok telnek el anélkül, hogy akár egy szabályt is megsértett volna bárki.

nálunk nincs értelme megszegni a szabályokat

kitalálni. Az alapelvei persze fontosak, és szeretném, hogy elterjedjenek. Az egyik legfontosabb alapelv, hogy az iskola egy működő társadalom, nem csupán gyerekek és tanárok halmaza, ahol a gyerekek tanulnak és parancsoknak engedelmeskednek. Egy élő társadalom soha nem statikus, és még alkotmányos elvei is változhatnak egyik évről a másikra. Ha visszatekintünk az elmúlt századok történetére, akkor azt láthatjuk, hogy az erőszak helyére lassan a meggyőzés lép. Az embert meg lehet győzni, ha megmutatják neki cselekedetei lehetséges következményeit, ha felismerik, hogy van választási lehetőségük.

AZ ÖNKORMÁNYZAT KEZDETEI – A BIZALOM LÉGKÖRÉNEK KIALAKÍTÁSA

Amikor Dartington Hall vezetését 1931-ben átvettem, gyanakodva tekintettem az önkormányzatra. Az alapján, amennyire más iskolák önkormányzatait ismertem, úgy gondoltam, túlzottan sokat kormányoznak és túl sok büntetést alkalmaznak. Nem szeretek főnökösdödni emberek felett, és azt sem szeretem, ha

valaki más főnökösdök felettük. Igazgatói működésem elején ezért arra törekedtem, hogy kevés igazgatás legyen, inkább a jóindulat kormányozzon. Így hát a kritika is többnyire a be nem avatkozás miatt ért.

AZ ISKOLAI ÖNKORMÁNYZAT TÖRTÉNETE

Az önkormányzat egy állandóan változó rendszer, nem lehet egyszer és mindenkorra

A NAGYOK ÖNKORMÁNYZATÁRÓL

A Senior School (a felsőbbévesek iskolája) eleinte nagyon kicsi volt. Húsznál is kevesebben voltunk. Így a gyűlések meglehetősen informálisak voltak, és a beszélgetések

általában megegyezésre vezettek. Ilyen kis csoportnál ez nem ritka. Mivel soha nem fenyegettem büntetéssel, lassan azokban is oldódtak a szabályokkal, felnőttekkel, tekintéllyel és a büntetésekkel kapcsolatos beidegződöttségeik, akik hagyományos iskolákból jöttek.⁹

Az első két-három évben gyorsan növekedtünk, és ahogy a Senior School nagyobb lett, az iskolagyűlések egyre inkább elvesztették informális jellegüket. Javaslatomra a diákok választottak egy Igazgatói Tanácsadó Csoportot. Hetente találkoztunk, és minden általuk felvetett iskolai problémát megvitattunk. Egy nap arról beszélgettünk, mit lehetne tenni egy bántalmazó (bullying) diákkal. Hogy lássam, mit fognak szólni hozzá, büntetést javasoltam. A gyerekek magukból kikelve mondták: „Ez nem teheti!”. Ebből láttam, hogy valami nagyon fontos történt, és így az én önkormányzattal szembeni korábbi idegenkedésem is oldódott.¹⁰ *Az eltelt három évben sokat beszélgettünk, s a gyerekek rájöttek arra, hogy a büntetés értelmetlen, a megbeszélés viszont hasznos; hatott rájuk az általam képviselt szemlélet.*

AZ ÖNKORMÁNYZAT KITERJESZTÉSE – A „BÜNTETÉS HELYETT MEGBESZÉLÉS”-KORSZAK KITELJESEDÉSE UTÁN

Az Igazgatói Tanácsadó Csoportot egyszerűen Tanácsnak neveztük el. Feladata a

szabályok elfogadása lett. Hatáskörébe csupán az egészségügyi kérdések nem tartoztak bele, mely egyértelműen az iskolavezetés, elsősorban az iskolaorvos feladatköre maradt. Bármilyen döntést, ami ezt a területet érintette, továbbítottunk a doktornak, illetve a vezető nevelőtanárnak, mielőtt életbe lépett volna.

Habár a Tanács megfogalmazhatott volna kritikát a tanításról, erre egyszer sem került sor. Fel sem merült kérdésként, hogy a Tanács kompetens-e ilyen ügyekben.

EGY BENTLAKÁSOS ISKOLA SAJÁTOSSÁGAI

Iskolánk bentlakásos intézmény, következőképpen a tanuláson kívüli idő nagy részében is együtt vagyunk. Sok mindent meg kell szervezni, többek között az étkezések körüli szolgáltatásokat is. Be kell tartatni a biciklizés és az uszoda körüli szabályokat. Problémás szituációkat kell orvosolni, s aztán azok megoldását ellenőrizni: lopásokat, betöréseket, rongálásokat. Különböző bizottságaink vannak, amelyek legtöbbje a Tanácsnak felel. Van egy könyvtári bizottság (amiben diákok és tanárok egyaránt képviselve vannak), egy színházzal és egy szórakozással foglalkozó bizottság is. Az iskolai bolt üzemeltetőit is a Tanács nevezi ki, és a bizottság neki tartozik felelősséggel.

⁹ Egy másik példáját annak, hogy a demokratikus gyűléseket hogyan lehet „bevezetni,” lásd Fóti Péter: A demokrácia nem magától értetődő, de nagyon erős c. cikkében. Letöltés: http://www.tani-tani.info/leonard_turton (2015. 10. 27.)

¹⁰ Homer Lane: A Little Commonwealth kezdetei. Letöltés: <http://www.demokratikusnevelés.hu/index.php/demokratikus-nevelés/demokratikus-iskolák/little-commonwealth/157-lane-little-commonwealth/> (2015. 10. 27.)

AZ ÖNKORMÁNYZAT HATALMÁNAK BŐVÍTÉSE

Az önkormányzatban eleinte én voltam az egyetlen felnőtt. Ennek az volt a következménye, hogy amikor olyan téma került terítékre, ami más felnőtteket is érintett, akkor azt kellett mondanom, hogy a döntés előtt természetesen konzultálnom kell velük. Ezért a döntéshozatal gyakran elhúzódott. Ez azt az érzést váltotta ki a Tanács tagjaiból, hogy nincs igazi hatalmuk. Következésképp közömbösekké váltak. Úgy döntöttem ezért, hogy egézsítsük ki a Tanácsot, és a többi felnőtt is kapjon direkt képviselést. Mivel a napirendet mindig közzétettük az ülés előtt, a képviselőknek kötelessége volt, hogy beszéljenek azokkal, akiket képviselnek. Ugyanígy, a képviseltektől pedig azt vártuk, hogy véleményüket mondják el a képviselőjüknek. Azt is eldöntöttük, hogy az iskola bármely tagja személyesen eljöhessen a Tanácsba és ott előadhatja mondanivalóját (de szavazati jogot természetesen nem kap ezáltal). Így az iskolaorvos kivételével semmilyen más szervezet nem maradt, akivel külön kellett volna konzultálni, ezért a döntések szinte kivétel nélkül gyorsan megszülethettek. Ezzel a Tanács hatékonysága és vele a tagok aktivitása is nagyban javult.

A tanács hat diák tagját minden trimeszter végén titkos szavazással választottuk meg a következő trimeszterre. Minden jelöltet legalább hat diák kellett, hogy javasoljon. A senior iskola minden diákjának volt választójoga. A tanároknak és a nevelőtanároknak három képviselője volt, akiket a tanárok választottak, én pedig hivatalból voltam tag. Így tehát

a gyerekek voltak többségben. Ennek ellenére nem emlékszem olyan szavazásra, ahol a gyerekek és a felnőttek tömbként különböző véleményt képviseltek volna. Mindig voltak a különböző oldalakon gyerekek és felnőttek egyaránt.

A Tanács ülésvezetőjét minden trimeszter elején választjuk meg; bár erre nincs szabály, de hagyományosan egy gyereket. Ugyanezen a tanácskozáson választjuk meg a Tanács titkárát (akinek nem kell a Tanács tagjának lenni) és más kü-

lönféle tisztségviselőket, beleértve azokat is, akik a boltot vezetik.

A GYŰLÉSVEZETŐ KIVÁLASZTÁSA – INTÉZMÉNYI VÁLTOZÁSOK

Visszatérve a problémákra: a demokrácia egyik gyengesége, mint arra számos kritikus rámutatott, az, hogy a népszerűségtől megbabonázva alkalmatlan vezetőket választanak. Ez így történt nálunk is. Egy jó képességű gyereket megválasztottak ülésvezetőnek, akiről hamar kiderült, hogy megbízhatatlan. Alkotmányos válság alakult ki. A problémát úgy oldottuk meg, hogy a *választhatóságot* szűkítettük. Bár mindenkinek megmaradt a *szavazati joga*, a lehetséges jelölteket egy szűkebb körből választottuk ki: valaki emlékezett, hogy az uszodai szabályok között korábban felbukkant a megbízható (érett) tanuló fogalma. Az ilyen szerepre megválasztottak képesek voltak betartatni a szabályokat. Ennek mintájára a Tanács meghatározott egy kört: a felelős (érett) tanulók körét. A merítési bázis a Senior iskola minden tanulóját magába foglalta. Miután a felelős tanulókat megválasztották, a továbbiakban ez a

szélesebb testület lett a Tanács, és a közülük választott képviselők adták a Kormányt. A szélesebb Tanács egyszer egy hónapban ülészik, de ezen kívül is, ha igény van rá. A Kormány hetente tartja üléseit. A Kormány döntéseit azonban két módon is felül lehet bírálni. Az egyik az én saját vétóm. *Erre azért van szükség, mert az iskola ebben a vonatkozásban eltér egy városállamtól. Az iskolaigazgató nem a gyerekeknek felelős, hanem az iskola alapítójának.* Noha ezt a vétót eddig még sohasem alkalmaztam, meg vagyok győződve arról, hogy lennie kell. Az önkormányzat alapgondolata, hogy a tanulók, ahogyan a felnőttek is, tanulnak (és tanuljanak) saját hibáikból.

MI A LEGFONTOSABB AZ ISKOLÁBAN?

Sokan kritizálnak engem ezért a nézetért, legfőképp azzal érvelve, hogy az iskolában az a legfontosabb, hogy a gyerekek tanuljanak az órákon, és az önkormányzati tevékenység a tanulási idő rovására megy. Nekem ezzel szemben az a véleményem, hogy az oktatásnak abban kell segítenie, hogy a gyerekek teljes életet élhessenek, és az önkormányzati tapasztalatok fontos elemei a teljes életnek.

AZ IGAZGATÓI VÉTÓ

Ezt csak akkor használnám, ha a gyerekek biztonsága vagy egészsége egyértelműen veszélybe kerülne, például ha az uszodai szabályokat változtatná meg a Kormány

oly módon, hogy az a szakember szerint veszélyt okoz. De nehezen tudom elképzelni, hogy erre sor kerüljön, mivel a felnőtt szakértők érthetően és a gyerekek számára is elfogadhatóan szokták kifejezni a véleményüket. Úgy gondolom, a gyerekek a felnőttekhez hasonlóan ésszerűen gondolkodnak (talán még ésszerűbben, mint a felnőttek). Még ha nem is győznék meg őket az érvek, akkor sem hiszem, hogy azok ellenére cselekednének. A gyerekek nem konokok és nem keményfejúek.

alkotmányos válság alakult ki

A GYEREKEK FELELŐSEK ÉS ÉRZÉKENYEK

Ezen magam is sokszor meglepődtem, de a tapasztalat meggyőzött arról, hogy ha a légkör az ésszerű megbeszéléseket támogatja, és a felnőttek alkalmassak arra, hogy segítsék őket a dolgok tisztázásában, akkor egy olyan testület, ahol a gyerekek adják a többséget, felelős döntéseket hoz az eléje kerülő kérdésekben, mindenki érzékenységet figyelembe véve. Ezt a légkört, melyben nincs megvitathatatlan téma, a felnőttek teremtik meg.

AZ ÖNKORMÁNYZAT HATÁRAI

Természetesen tudom, hogy az iskolában a gyerekek kulturális szintjéhez kell a módszereket igazítani. De szeretném hangsúlyozni, hogy véleményem és tapasztalatom szerint sokkal többre van lehetőség, mint

azt sokan gondolják. Ezt más intézménybeli tapasztalatok is igazolják. Mindazonáltal több bizonyítékra lenne szükségünk, mert mind a mai napig csak kevés iskola merete a mi utunkat követni.

AZ ISKOLAGYŰLÉS ÖSSZEHÍVÁSA

A Kormány döntéseit az iskolagyűlés is felülbíráhatja. Az iskolagyűlésekre akkor kerül sor, ha azt valaki összehívta, mely három módon lehetséges:

1. Az iskolaigazgatónak joga van összehívni az iskolagyűlést. Ezt én akkor kezdeményezem, ha valami fontosat szeretnék bejelenteni, vagy valamin változtatni szeretnék, és erről kérem a véleményüket.

2. A Kormány két okból hívhatja össze az iskolagyűlést. Egyrészt akkor, ha valami nagy fontosságú ügyről van szó, aminek kapcsán lényeges, hogy mindenki megértse a problémát és a javasolt megoldást. Az iskola tagjai a Kormány döntéseiről annak jegyzőkönyvéből értesülnek, amelyet mindig kiteszünk az iskola különböző pontjain. Fontos dolgok esetén ez azonban kevés lehet. Ezért van szükség az iskolagyűlésre. Ugyanakkor, mivel a Kormány tagjai képviselőnek tekintik magukat, előfordul, hogy bár az ügy, amiről szó van, nem döntő kérdések körül folyik, mégis jobb, ha azt a legszélesebb körben megvitátjuk. Ekkor összehívjuk az iskolagyűlést, ami végül szavazással dönt.

3. Ha a Senior School tagjainak harmada aláír egy petíciót, akkor ennek nyomán is összehívható az iskolagyűlés. Ez is alkotmányunk része. Így aztán, ha valaki erősen ellenzi a Kormány valamilyen döntését, akkor, maga mellé támogatást szerezve, elmondhatja ellenvetéseit a gyűlésen. A gyű-

lés, amelyen a tanárok is részt vesznek és szavazhatnak, felülírhatja a Kormány döntését. Ennek nyomán már az is megtörtént, hogy a Kormány lemondott. Ilyen, petíció miatti iskolagyűlésre azonban ritkán kerül sor.

AZ ÖNKORMÁNYZAT A KISEBB GYEREKEK KÖRÉBEN

A kicsik (akik a birtok egy másik, több mint egy kilométerre levő épületében élnek és tanulnak) önkormányzatáról kevesebb a tapasztalatunk. Mind a Junior, mind a Middle School-ban vannak a Kormányhoz hasonló választott szervek. Ezek egy ideig jól működtek, de az utóbbi évben érdeklenségbe fulladtak. Fiatalabb gyerekek számára a képviselői kormányzás kevésbé érthető, és az egész rendszer még sokkal inkább függ a domináns személyektől.

A kicsik esetében az érzelmi biztonságuk megköveteli, hogy a felnőttek kevésbé mondjanak le irányító szerepükről. Ezért bizonytalanabbak vagyunk abban, hogy milyen *mechanizmust* találjunk az önkormányzatra. Ugyanakkor abban biztosak vagyunk, hogy náluk is a szabadság, a megbeszélések és a növekvő felelősség elveire kell alapoznunk. Úgy találtuk, hogy ebben a korosztályban az *alkalmi bizottságok* működnek legjobban. Például, ha látjuk, hogy a gyerekek gondatlanok

és biciklijeik nem biztonságosak vagy veszélyesen bicikliznek, akkor összehívjuk az iskolát és bicikli-bizottságot választunk. Az a tapasztalatunk, hogy ha általános bizottságról vagy

összehívjuk az iskolát és bicikli-bizottságot választunk

tanácsról van szó, a gyerekek alkalmatlan társaikat választanák meg, mert számukra még nagyon elvont annak kérdése, hogy ki lenne jó törvényhozó. Viszont majdnem biztosan nagyszerű bicikli-bizottságot hoznak lét-

re. (Hasonlóképp más *speciális* célra létrejött bizottsághoz.) Egy ilyen bizottság elvégzi feladatát, majd feloszlik, és egy másik bizottság követi majd, más célra. Véleményem szerint annyi felelősséget kell adni a gyerekeknek, amennyit csak lehetséges, anélkül, hogy túlterhelnének őket.

annyi felelősséget kell adni a gyerekeknek, amennyit csak lehetséges

iskolagyűlésen ilyen egyetértés. Ugyanakkor azt is megmondtam, hogy ha úgy gondolják, hogy hibás parancsokat adtam, akkor azt is mondják meg nekem – ha egyáltalán még élek. Éppen ezért nem volt semmi tiltakozás az óvóhelyre vonulási gyakorlatok során

sem, mert mindenki megértette, hogy erre szükség van. Tanulóinknak, akik bevonultak a hadseregbe, soha nem voltak problémáik a fegyelemmel. Amikor azonban a fegyelem *nem szükségszerű*, hanem öncélú és indokolatlan, akkor a szabadságra nevelt emberek tiltakoznak, és nem engedelmessé válnak szóltanul.

Ezért én nem hiszek abban, hogy gyerek- és fiatal korban hozzá kellene szoktatni őket a feltétlen engedelmességhez. Ez a gondolat túl könnyűvé teszi a diktátorok életét!

Az élhető világhoz – és ez azt jelenti, hogy a szabadság és a demokrácia fennmarad – olyan emberek kellene, akik se nem diktátorok, se nem szolgák, se nem a rend ellenségei. A mi szabadságunk a törvények határai között érvényesülhet. Ez az elv civilizációnk központi gondolata (és ez az, amit állandó kihívás/támadás ér). Mi az iskolai önkormányzattal ezt a gondolatot igazoljuk és támogatjuk.

Természetes például, hogy ha egy vonaton a kalauz felszólít valakit, hogy ne dohányozzon, akkor a kalauznak engedelmessé válni kell. Aminek ilyenkor engedelmessé válnunk, az nem a kalauz, hanem a törvény, amire a kalauz figyelmeztet bennünket. Ha ugyanez a kalauz el akarná venni tőlünk az újságot, amit olvasunk, azon az alapon, hogy nem ért egyet annak politikai vonalával, felháborodottan tiltakoznánk. Egy totalitárius államban ez nem

MILYEN VILÁGRA KÉSZÍTJÜK FEL A GYEREKEKET?

Könnyen föl lehetne hozni érvelésem ellen, hogy mi a gyerekeket egy olyan világra készítjük fel, amelyben a demokrácia elvei és értékei érvényesülnek, de vajon így marad-e? Lehet, hogy a világ veszélyes lesz, háborúkkal teli, és tagadja majd a demokráciát. Ebben a világban azt fogják majd elvárni az egyéntől, hogy parancsoknak engedelmeskedjen, anélkül, hogy kérdéseket tenne fel. Vajon nem kéne a gyerekeknek ezt (is) megtanulni?

Valóban vannak helyzetek az életben, amikor nincs idő érvelni, de azt is gondolom, hogy a gondolkodó emberek (gyerekek is!) az ilyen helyzeteket pontosan fel tudják ismerni.¹¹

Ilyen eset volt az, amikor a háború kezdetekor (1939-ben) összehívtam az iskolagyűlést és elmagyaráztam, hogy egy fenyegető bombatámadás vagy egy esetleges invázió esetén nem lenne idő arra, hogy megbeszéljük a teendőket. Elmondtam nekik, hogy ebben az esetben parancsokat fogok osztogatni, amiknek engedelmeskedniük kell majd, ugyanúgy, mint egy régimódi iskolában. Ezt mindenki megértette és egyet is értett vele. Soha korábban nem volt az

¹¹ Fóti Péter: Partnerségre épülő társadalmat (és iskolát) a zsarnokság helyett. Letöltés: <http://www.demokratikusnevelés.hu/index.php/cikkek/23-foti-peter/192-foti-partnerségre-epulo-iskola> (2015. 10. 27.)

lenne ilyen könnyű, mert ott könnyen előfordulhat, hogy a kalauz egyben kém is, vagy az egyetlen párt ügynöke. Ilyen esetben nem lehet megmondani, hogy a törvények hatálya meddig terjed. A kalauz hatalma ilyenkor túlnyúlik a feladatkörén (fenntartani az utazási szabályok által meghatározott rendet). Ez a példa a szabad társadalmakat jellemzi, míg a kiszámíthatatlan tekintély a diktatúrákban szokásos. Éppen ezt szeretném látni az iskolákban is. A tekintélyelvű iskolákban gyakran elmosódott, „mit tehet meg a kalauz”. Ezek az iskolák gyakran követték a

a demokráciák azért
vallanak gyakran kudarcot,
mert az iskoláik ritkán
próbálkoznak iskolai
demokráciát teremteni

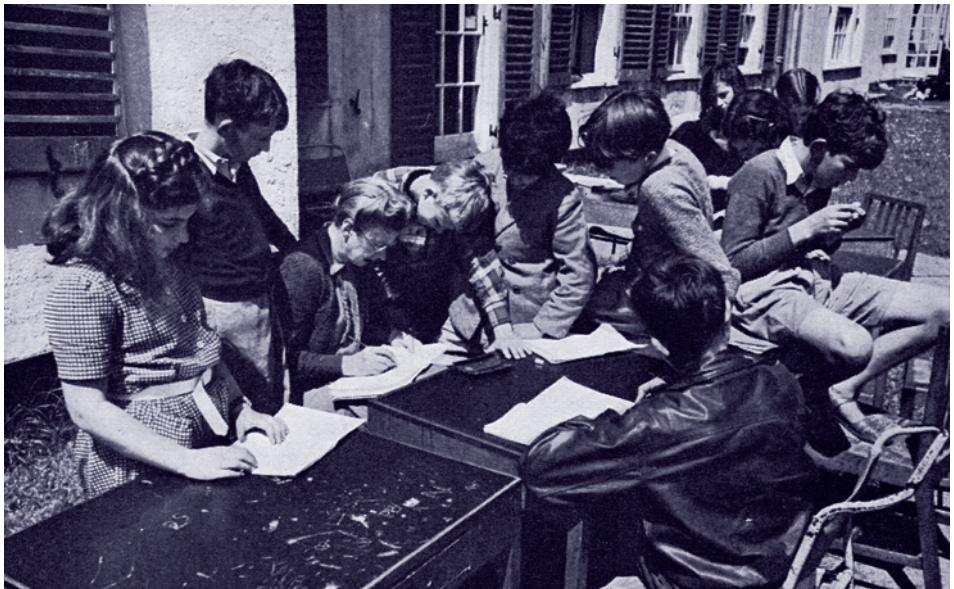
diktatúrák magatartását. Nem volt véletlen, hogy Hitler, hatalomra jutva, betiltotta az alternatív iskolákat. Ezek az iskolák

arra emlékeztették az embereket, amit Hitler szeretett volna, ha elfelejtenek.

A demokráciák azért vallanak gyakran kudarcot, mert az iskoláik ritkán próbálkoznak iskolai demokráciát teremteni.

Pedig a demokrácia érté-

keit érezni is kell, nem csupán megtanulni. Ezért az állampolgárságról szóló *oktatás*, akármilyen hasznos is, nem helyettesítheti az állampolgári lét megélt *tapasztalatát*.





SZEMLE

JOHN HATTIE: VISIBLE LEARNING – A SYNTHESIS OF OVER 800 META-ANALYSES RELATING TO ACHIEVEMENT. ROUTLEDGE, NEW YORK, 2008.

Juhász Valéria: Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők

John Hattie, a világszerte ismert új-zélandi oktatáskutató mintegy 20 éve nekifogott, hogy összegezze az elmúlt 50 évben elvégzett, az oktatás hatékonyságával foglalkozó vizsgálatok eredményeit. Kíváncsi volt arra, hogy mely tényezők azok, amelyek ténylegesen befolyásolják a tanítás, tanulás minőségét és sikerességét, és melyek azok, amelyekről ugyan sokat beszélünk, de lényegesen nem változtatnak a dolgokon. Hogyan befolyásolják az iskoláztatás sikerességét például a kerettantervek, az iskolai vezetésben található különbségek, a különböző típusú iskolák, az iskolai elvárások, a házi feladatok, a tanárok szakmai felkészültsége, a képesség szerint csoportosított tanulók tanítása, a dolgozatok eredményeinek felhasználása, a különböző tanítási munkaformák, az osztálylétszámok, illetve a tanári-tanulói visszajelzések, a tanulóktól való elvárások vagy akár a tanulói (ön)értékelések.

Hattie Visible learning (2008) című könyvében 50 000 tanulmány, ezek közt 800 oktatással foglalkozó metaanalízis metaanalízisét végezte el. A vizsgálatok ma

is folynak, és az új eredményeket folyamatosan beépítik az oktatásról való gondolkodásba. *Hattie* több évtizedes kutatásai során arra kereste a választ, hogy mely tényezők gyakorolnak befolyást az iskolai eredményességre. Valós, iskolákban elvégzett

kutatásokat használt, és közel 150 olyan tényezőt azonosított, amelyek számba vehetők e kérdés vizsgálatakor: statisztikai elemzéseket végzett, hatásméretet számolt annak megállapítására, hogy

ezek közül mely elemek befolyásolják a leginkább és melyek kevésbé az iskolai sikerességet. A következőkben ezekből a tényezőkből válogatok, a rangsorbeli helyüket (rs.), illetve a *d* hatásnagyságot zárójelben adom meg. Az egyes kutatásokban talált eredményeknél csak hatásnagyságot adok meg.

Hattie kutatásai azokra a tényezőkre irányulnak, amelyek befolyásolhatóak az iskolai tanítás során, vagyis nem foglalkozik olyan tényezőkkel, amelyek nem alakíthatók az iskolában, mint például a tanulók szociális háttere, a családi erőforrások, az egészségi állapot stb.

50 000 tanulmány, ezek közt 800 oktatással foglalkozó metaanalízisét végezte el

MIT JELENT A LÁTHATÓ TANULÁS ÉS TANÍTÁS?

Látható tanulás és tanítás (Hattie, 2008, 25–26. o.) akkor történik, ha:

- a tanulás explicit cél;
- az megfelelő kihívást jelent;
- mind a tanárt, mind a diákot érdekli,

hogya a célt sikerült-e megvalósítani, illetve milyen mértékben sikerült;

• kialakult annak a gyakorlat, hogyan lehet elérni a kitűzött célokat a legmegfelelőbbben;

• a diákok és a tanárok is adnak egymásnak visszajelzéseket (*formatív értékelés adása* rs. 3., $d=0,90$; *visszajelzés* rs. 10., $d=0,73$; *tanár-diák kapcsolat* rs. 11., $d=0,72$);

• a tanulásban részt vevő szereplők aktívan és elkötelezetten vesznek részt a folyamatban;

• a tanárok a tanulók szemén keresztül látják a tanulást (*mikrotanítás* rs. 4., $d=0,88$);

• a diákok a tanításra kulcsfontosságú tényezőként tekintenek a saját tanulásuk folyamatában;

• a tanárok a saját tanításuk tanulóivá válnak;

• a tanulók a saját maguk tanárává válnak, az-az önszabályozó módon kezdenek el tanulni (*recip-roktanítás* rs. 9., $d=0,74$;

metakognitív stratégiák használata rs. 13., $d=0,69$; *önverbalizáció / önkérdés* rs. 18.; $d=0,64$).

a tanárok a tanulók szemén keresztül látják a tanulást

a tanárok a saját tanításuk tanulóivá válnak

a tanulók a saját maguk tanárává válnak

AZ ISKOLAI PROGRAMOKBAN REJLŐ TÉNYEZŐK: AZ OLVASÁSFEJLESZTŐ TÉNYEZŐK HATÁSA

Az iskolákban használt kerettantervek, illetve a speciális oktatási programok iskolai teljesítményre gyakorolt hatása közül az olvasással kapcsolatos tényezők kiemelt fontosságúak.

Az olvasásképesség leginkább meghatározó tényezők Hattie kutatásai alapján a *szókincsfejlesztő* programok (rs.

15., $d=0,67$), az *ismételt olvasásprogram* (rs. 16., $d=0,67$), a *fonématudatosság* (rs. 22., $d=0,60$), a *szövegértés-fejlesztés* (rs. 28., $d=0,58$), a *vizuális percepció fejlesztése* (rs. 35., $d=0,55$), valamint a 12–20 hetes *olvasásfejlesztő programok* (rs. 47., $d=0,50$).

Stahl és Fairbanks (1986) elemzései

alapján azok a tanulók, akiknek előzetesen megtanították a szövegekben található szavak jelentését, jelentősen jobban teljesítettek a szöveg-

értési tesztekben ($d=0,97$), és azok a gyerekek, akik egyébként is részt vettek szókincsfejlesztő programokban, általánosságban jobban teljesítettek ($d=0,30$) a szöveg-

értési feladatokban. Azok a tanítási módszerek bizonyultak hatékonyabbnak, amelyek több oldalról, többször „tanították” meg az adott szavakat, te-

hát a gyerekek többször találkoztak az új szavakkal mind definíciókban, mind kon-

textusokban.

Ismételt olvasásprogramok

Az ismételt olvasásprogramok azt jelentik, hogy addig olvastatnak rövid szövegeket a diákokkal, amíg az olvasás folyamatossága el nem éri a kielégítő szintet. Ennek a programnak a célja az olvasás automatizáltsági fokának a kialakítása és erősítése, amely általában második, harmadik osztályban alakul ki, azonban a tanulási zavarral küzdő gyerekeknek ezt külön kell tanítani. A tanulási zavaros gyerekek-nél egyébként is előfordul, hogy a gyors megnevezési, szóelőhívási feladatokban nem teljesítenek jól. Tehát a szódekódolási automatizmus ezeknél a gyerekeknél hangsúlyos figyelmet igényel. Ezen automatizmusok fejlettsége meghatározza az olvasásértést, illetve az olvasás folyékonyágát. Az automatizáltság kialakítása az alapja a 12–20 hetes olvasásfejlesztő programoknak („második-harmadik esély az olvasásért” program). Ezt azoknál alkalmazzák, akik nem kielégítő szinten tanultak meg elsöben olvasni. Az olvasásprogram a tanítás mellett kiegészítő fejlesztés, nem helyettesíti a tanítást. A fejlesztés után fel tudják venni a társaikkal a ritmust. Ennek a programnak érzékelhető hatása van az olvasás minden területén (*Elbaum, Vaughn, Hughes és Moody, 2000*) legalább a második osztály végéig (*D’Agostino és Murphy, 2004*). *Elbaum* és *mtsai* (2000) kiemelik, hogy a jól tervezett program személyre szabott, és a fejlesztő csak egy gyerekkel foglalkozik egy időben.

Fonématudatosság

A fonématudatosságnak az olvasástanítás korai szakaszában van nagyobb jelentősége: annak a képességnek a kialakítása,

hogy a gyerek meg tudja különböztetni az egyes fonémákat egymástól, hogy majd az írás- és olvasástanulás során a fonémákat a grafémákhoz tudja illeszteni, azaz kialakítsa a betű–hang kapcsolatot. Ezt a képességet fonémaizolációs, fonémaazonosító, -felismerő, fonémaszintetizáló, -analizáló, -szegmentáló gyakorlatokkal lehet fejleszteni. A vizuális percepciót fejlesztő programok a szóalak dekódolásának pontosságára irányulnak.

Szövegértést fejlesztő programok

A szövegértés-fejlesztő programokkal kapcsolatban *Rowe* azt találta, hogy nagyobb hatása van a szókinccs fejlődésére ($d=1,77$), mint magukra a szövegértési eredményekre ($d=0,70$) (*Rowe, 1985*). A szövegértést fejlesztő programok elősegíthetik az olyan feloldozó folyamatok stratégiáinak kialakulását, mint például a következtető érvéles, az összefoglalás szabályai, illetve a szövegek tagolása. *Sencibaugh* (2005) olyan szövegértést fejlesztő programokat vizsgált, amelyek vizuális elemekkel ($d=0,94$) segítették a jelentésteremtést, illetve amelyek auditív, nyelvi segítséget ($d=1,18$) adtak, mint például az előolvasási, valamint utóolvasási stratégiák. Az utóbbi valamivel jobban hozzájárult a sikeres szövegértéshez.

Guthrie, McRae és Klauda (2007) olyan gondolkodás-központú olvasási programot vizsgáltak, amely abból indul ki, hogy az olvasó belsőleg motivált a megértésre: keresi az új ismeret és a régi közti kapcsolatot, aktívan részt vesz a megértés folyamatának irányításában. A gondolkodás-központú program része, hogy a tanulók hangosan olvasnak, kérdéseket tesznek fel az olvasottakkal kapcsolatban, összefoglalnak, monitorozzák a megértésüket, önállóan írnak és olvasnak, illetve irányítottan végeznek ol-

vasással kapcsolatos tevékenységeket, mint például a *scaffolding*, azaz részeire tagolják a szöveget, és azt mélységeiben értelmezik. Ez a gondolkodás-központú szövegértést fejlesztő program többféle típusú szövegnél eredményes ($d=0,93$), a történet tartalmának megértésében segít ($d=0,63$), és kihat az olvasási motivációra is.

Az olvasással kapcsolatban *Blok* (1999) kifejti, hogy az olvasásnak a pusztán lehetősége nem elegendő ahhoz, hogy fejlődjön az olvasási képesség, továbbá a csendben való olvasásnak, illetve az önálló feladatoknak kevés a hatásuk, és nem segíti elő annyira a motivált olvasás kialakítását, mint ha az olvasás interakcióval kapcsolódik össze, azaz megbeszéljük, értelmezik az olvasottakat.

AZ ISKOLA SAJÁTOSSÁGAINAK A TELJESÍTMÉNYRE GYAKOROLT HATÁSAI

Konstantopoulos (2005) kutatásai arra az eredményre jutottak, hogy a tanulók teljesítményére gyakorolt hatások közül az iskolán belüli különbségek meghatározóbbak, mint az iskolák közöttiek, ami azt jelenti, hogy az iskolán belül a tanárokból fakadó különbségek nagyobb mértékben határozzák meg a tanulási eredmény kimenetelét, mint maga az iskola. Vagyis inkább annak van jelentősége, hogy melyik diák melyik tanárhoz kerül, nem pedig annak, hogy melyik iskolába jár. *Alton-Lee* (2003) eredményei szerint 0–20% az, amit az iskolai szint befolyásol, és 16–60% tulajdonítható az osztályok és a tanárok különbözőségéből fakadó eltérésnek.

Willms (2000) azt a következtetést vonta le ebből, hogy a szükséges változásokat nem csupán az iskola egészére kell kiterjeszteni, hanem az abban dolgozó egyes tanároknál kell elősegíteni a változtatások tényleges megvalósítását. *Rowe és Rowe* (1993) egyenesen úgy fogalmaznak, hogy a hatékony iskolák annyiban hatékonyak csak, amennyiben a benne dolgozó tanárok azok. Megjegyezzük, hogy azokban az országokban, ahol alacsony az iskoláztatás finanszírozása, illetve nagy különbség van az iskolák rétegzettség között (gimnázium vs. szakmunkásképző), az iskolák közti különbségek jelentősebbek (*Bosker és Witziers*, 1996). A pénzügyi kérdéseket illetően nem találtak szoros összefüggést az oktatásra fordított kiadások tanulási teljesítményre gyakorolt hatását tekintve. Ennél a kérdésnél inkább két tényezőnek van jelentősége: az egyik, hogy mennyit fordítanak az infrastruktúra fejlesztésére, a másik pedig a pedagógusok bérezése volt (*Childs és Shakeshaft*, 1986; *Hanushek*, 1998, 2003).

A gyorsítás hatása

Hattie könyvében a teljesítményt meghatározó tényezők között az ötödik helyen szerepel a *gyorsítás* (acceleration) (rs.5.,

$d=0,88$). Ez a kifejezés a tehetséggondozás körébe tartozik: a kiemelkedően okos tanulóknak lehetőséget biztosít az iskola arra, hogy a képességeikhez jobban hasonlító társaikkal együtt haladjanak, vagyis a fiatalabbak együtt tanulhatnak idősebb társaikkal. Beigazolódott,

hogy a gyorsabb tempóban haladók képesek lépést tartani azokkal a jó képességű

az iskolán belül a tanárokból fakadó különbségek nagyobb mértékben határozzák meg a tanulási eredmény kimenetelét, mint maga az iskola

társakkal is, akikhez egy felsőbb évfolyamon csatlakoztak (Kulik, 2004). Kérdés, hogy ha a gyorsítás ennyire jól hat a teljesítményre, akkor miért nem használják ki ennek lehetőségét sok iskolában. Erre általában azt felelik, hogy szociálisan és az interperszonális kapcsolatok tekintetében ez nem tesz jót, Kent (1992) azonban vizsgálataiban éppen arra jutott, hogy igazából a gyorsított haladás az, ami szociálisan pozitívan hat, és éppen annak van negatív szociális hatása, ha nem engedjük a tanulót a maga tempójában haladni. Levin (1988) felveti, hogy ha ennek a programnak ilyen hatása van, akkor miért nem használjuk ezt a nem tehetséges gyerekek felzárkóztatására, ugyanis egy ilyen programban specifikált határidőket szabnak meg, amikorra teljesíteni kell az elvárásokat, ösztönző oktatási programok vannak, amiknek a kidolgozásában az egész tantestület részt vesz, kihasználják a helyi közösség oktatást segítő egyéb forrásait.

Az osztályok szerveződése

Az osztály irányítása (rs. 42., $d=0,52$), az osztály viselkedése (rs. 6., $d=0,80$) és az osztálykohézió (rs. 39., $d=0,53$) egymással összefüggő rendszerben támogatják vagy akadályozzák a megfelelő iskolai eredmények elérését.

Az osztály kohéziójának meghatározó eleme, hogy mind a tanárok, mind a diákok együttesen dolgozzanak a tanulás sikerességéért. A céltudatos tevékenységek, a pozitív interperszonális kapcsolatok, a társas támogatás optimalizálhatják az osztály légkörét. A kisebb osztályokban ez a kohezivitás erősebb, mint a nagyobbakban, de ezt inkább a fel-

adatok iránti elkötelezettségnek tulajdonították, mint az interperszonális vonzalmaknak, ugyanakkor valószínűbb, hogy a kohezivitást erősíti a társakkal történő együtt-tanulás, a tolerancia, a hibák iránti pozitív beállítódás, ha megfelelő visszajelzések történnek, ha többször beszélnek a célokról, az eredményesség kritériumairól, és ha pozitív a tanár-diák viszony (Mullen és Copper, 1994). Azok a tanárok tudják jól irányítani az osztálymunkát, akik megfelelő mentális állapotban vannak, gyorsan tudnak reagálni a viselkedésproblémákra, és érzelmileg megőrzik objektivitásukat (Marzano, 2000). Langer (1989) ezt situációs tudatosságnak hívja.

Az osztálylétszám

Amikor a tanítási feltételekről és körülményekről beszélünk, gyakran felvetődik a kisebb osztálylétszámok szükségessége, ami mellett azzal érvelnek, hogy személyre szabottabb tanítást lehet végezni magasabb minőségben, nagyobb tere van az újításoknak, ritkábbak az órai fegyelmezetlenségek, megzavarások, könnyebb a tanulókat bevonni a tanulás folyamatába. A metaanalízis azt mutatta ki, hogy a kisebb létszámok nem befolyásolják annyira a tanulási eredményességet, mint azt gondolják (rs. 106., $d=0,21$).

Mi lehet ennek az oka? Egyrészt a gyakorlat azt mutatja, hogy a kisebb osztálylétszámokban a tanárok ugyanazokat a módszereket használják

többnyire, mint a nagyobb létszámoknál, így valójában nem aknázzák ki a kevesebb létszámból adódó, személyre szabottabb tanítás optimális lehetőségeit (Finn, 2002).

a különböző nagyságú osztályokban való tanításnál konceptuálisan mást jelent kiváló tanárnak lenni

Másrésről a nagy létszámú osztályokban is tapasztalható sikeres és hatékony tanítás, ha az előadás, a számonkérés jól strukturált, ráadásul egy ilyen típusú környezetben gyakran szigorúbbak is az arra vonatkozó szabályok, ha valaki a fegyelmetlenségével zavarja a többieket (*Hattie, 2006; Cortazzi, 2001*). Vagyis az osztálylétszámok csökkentésének azzal kellene minden esetben járnia, hogy a tanár a diákok együttműködésén (egymás tanításán, a tanuláson) keresztül segíti a tanulást, nem pedig direkt tanítással. A kutatások következtetése tehát, hogy a különböző nagyságú osztályokban való tanításnál konceptuálisan mást jelent kiváló tanárnak lenni (*Chan, 2005*).

A képesség szerinti csoportosítás

A képesség szerinti csoportosítás azon az elgondoláson alapszik, hogy a képesség szempontjából homogénebb összetételű csoportokat tanítani hatékonyabb. *Hattie* 500 tanulmányban, 14 metaanalízisben vizsgálta meg, hogy milyen mértékben befolyásolja a tanulás eredményességét, ha nem heterogén képességű csoportban tanulnak a diákok. *Hattie* eredménye szerint ennek nincs különösebb hatása (rs. 121., $d=0,12$), ráadásul az egyenlőség szempontjából inkább negatív hatása van ennek, hiszen bebetonozza az így kialakított polarizált képességű gyerekeket a saját csoportjukba (*Hattie, 2008, 90. o.*). Az alacsonyabb képességű csoportba soroltaknak korlátozza a lehetőségeit, teljesítményeit és az életesélyeit, mert kevesebb, alacsonyabb fokú intellektuális kihívásnak vannak kitéve, ráadásul kevesebb magasan képzett tanárral találkoznak

(*Oakes, 2005*). A kis csoportokban (rs. 48., $d=0,49$) történő tanuláshoz azonban, ahol nem képesség szerint csoportosítják a tanulókat, hanem adott feladatot kooperatív módon kell megoldaniuk, szignifikánsan jobb hatása van a teljesítményre, mint az önálló tanuláshoz.

A buktatás, visszatartás

A buktatás (rs. 136., $d=-0,16$) kérdésével kapcsolatban *Hattie* 207 tanulmányon végzett metaanalízise arra mutat, hogy a buktatott diák teljesítményére negatívan hat a visszatartás, míg annak, ha tovább engedjük, pozitív kimenetele lehet: alkalmazkodóbbak érzelmileg és szociálisan, jobb az önképük és az iskola iránti attitűdjük (*Hattie, 2008, 97. o.*). A társkapcsolatok (rs. 41., $d=0,53$), barátságok fontos szerepet játszanak az iskolai életben: támogatnak, segítenek a tanulásban, visszajeleznek egymásnak, és lényegesen befolyásolhatják, hogy valaki nap mint nap bejárjon az iskolába (*Wilkinson és Fung, 2002*). *Buhs, Ladd és Herald* kutatásai igazolták, hogy azok a tanulók, akiket marginalizálnak, nem fogadnak el a társaik, kevésbé foglalkoznak a tanulással (*Buhs, Ladd és Herald, 2006*).

a buktatott diák teljesítményére negatívan hat a visszatartás

A SIKERES TANÍTÁS KULCSA

A tanítás aktusa olyan beavatkozást jelent, amelynek során a tanulóban kognitív változás megy végbe. A szakember figyelemmel követi, hogy mikor történt tanulás, illetve mikor nem – a tanítási szándék ellenére sem. Amennyiben nem következett be

a megfelelő változás, a tanár tervezetten és tudatosan beavatkozik, megváltoztatja a tanulási/tanítási stratégiát. Az eredményesen tanító tanár számos lehetőséget, alternatívát tud felkínálni adott helyzetnek megfelelően, és rávezeti a tanulókat is, hogy megértse a sikeresen alkalmazott tanulási stratégia elvét, hogy azt a jövőben is használni tudja. Az iskolai teljesítményt, ahogy talán minden más teljesítményt is, jelentős mértékben meghatározza a megfelelő időben és módon alkalmazott visszajelzés. Az állandó monitorozásra a tanulási folyamat szabályozása miatt van szükség, hogy abba, ha kell, bele tudjon avatkozni a tanár. Ha a tanulási folyamat nem a kívánt irányba halad, a tanár másik tanulási utat kínál, másik útra vezet rá, vagy segít, hogy a diák feltegye önmagának a megfelelő kérdéseket, hogy megfogalmazza saját maga számára a problémákat: azaz a tanár metakognitív stratégiák használatára készíti a diákokat. A tanítási folyamatra tehát az is kihat, hogy a diák ismeri-e a sikeres tanulásának a kritériumait, azaz hogy megérti-e, átlátja-e, hogy mikor és hogyan éri el a kitűzött célt.

A tanulási célok meghatározásánál döntő, hogy a tanár mennyire egyértelműen fogalmazza meg a kitűzött célt, azt, hogy mi jelenti a sikeres elsajátítást a diák számára (rs. 8., $d=0,75$). *Fendick* (1990) összegzi, hogy a tanárnak:

- egyértelműen kell szerveznie a feladatokat;
- világosan kell magyaráznia;
- példákat kell mondania és mutatnia;
- jól irányzott gyakorlatokkal kell segítenie a megértést;
- abban is jól érthetőnek kell lennie, hogy hogyan, milyen kritériumok mentén értékeli majd a diákokat.

Harris és *Rosenthal* (1985) kutatásai szerint a dicséretetek és a kritikák a legtöbb helyzetben leggyakrabban csak rutinszerű

kifejezések („Nem.”, „Nem így van.”). Ezek a típusú visszajelzések nem informatívak a tanuló számára, tehát nem is hatnak azon túl a gyerekekre, mint hogy a válasza nem volt megfelelő.

Szaktárgyi tudás vs. pedagógiai, metodológiai ismeretek

A sikeres tanítást a szaktárgyi tudásnál jobban befolyásolják a pedagógiai, metodológiai ismeretek (*szakmai fejlődés* rs. 19., $d=0,66$, a *szaktárgyi ismeretek* rs. 125., $d=0,09$). A szakmai fejlődés abban mutatkozik meg, hogy a tanár hogyan értékeli a saját szakmai haladását, mit érez ezzel kapcsolatban, elégedettebb-e, illetve hogy megváltozik-e a hozzáállása, magatartása és a tudása a szakmai fejlődés következtében, valamint hogy érződik-e a hatása a diák eredményein. Ez a fejlődés olyan gyakorlatokban nyilvánul meg, hogy:

- elkezd-e figyelni módszertanilag a tényleges osztálytermi tevékenységeket;
- használja-e a mikrotanítást;
- folytat-e szakmai diskurzusokat;
- jár-e szakmai, gyakorlatorientált képzésekre, tréningekre;
- bevon-e külső szakértőket segítségként;
- sikerül-e felülírnia azt az uralkodó diskurzust, miszerint bizonyos gyerekek nem képesek ugyanolyan jól tanulni, mint mások (*Wade*, 1985; *Timperley*, *Wilson*, *Barrat* és *Fung*, 2007).

Timperley és *mtsai* (2007) vizsgálták a tanulók eredményeiben mutatkozó hatást. A pedagógusok szakmai fejlődése elsősorban inkább a természettudományok területén ($d=0,94$), az íráskészségnél ($d=0,88$), a matematikánál ($d=0,50$) mutatkozott, az olvasásnál kevésbé ($d=0,34$). Vizsgálatuk

azt is kimutatta, hogy ezek az eredmények inkább jelentkeztek a különleges bánásmódot igénylő (SNI-s és tehetséges) gyerekeknél, mint a többségi tanulóknál.

A mikrotanítás

A mikrotanítás hatékonysága a tanulói teljesítményre azért olyan jelentős, mert a tanár visszajelzéseket kap a diákoktól, illetve észleli önmaga munkáját egy külső kép segítségével. Ez segíti őt abban, hogy újraformálja saját tanári szerepét, viselkedését, instrukcióadását. A mikrotanítás olyan, gyakorlatilag laboratóriumi körülmények között végzett tanítás, amely általában egy kisebb tanulócsoporthal zajlik, többnyire videofelvétel készül róla, melyet utólagosan együtt megbeszélnek, kiértékelnek a résztvevők. *Metcalf* (1995) kutatásai arra jutottak, hogy az ilyesfajta kiértékelések következtében a tanár változtat a viselkedésén, és ennek a hatása a későbbiekben sem csökken jelentősen.

A TANÁR MINT VÁLTOZÁSÜGYNÖK

A tanítással kapcsolatos visszajelzések során a tanár a diák szemén keresztül látja saját munkáját. Az elfogadó kapcsolatban a tanár empátikus, törődik a gyerekekkel, meghallgatja, szereti őt. Az ilyen közegben jobban tisztelik egymást a résztvevők, magasabb az önbecsülés is, biztonságban érzik magukat, kevesebb a magatartási probléma, és magasabb a teljesítmény. Azok a gyerekek, akik nem szeretnek iskolába járni, általá-

ban a tanárok miatt nem szeretnek menni (*Cornelius-White*, 2007). A tanároknak tisztában kell lenniük azal a szerepükkel, hogy ők úgynevezett változásügynökök: minden gyerek tud tanulni és haladni; a teljesítmény mindegyikük számára változó és nem állandó dolog, és óriási

hatása van annak, ha megértetik a diákokkal, hogy nekik kell a saját tanulásukkal törődniük, ők a felelősök a saját haladásukért.

Az elvárások hatása az iskolai teljesítményre

Hogyan hatnak a tanári *elvárások* (rs. 58., d=0,43) az iskolai teljesítményre? Jól ismert, hogy a tanárok kialakítanak elvárásokat a gyerekek képességeiről és készségeiről, és ez kihat a tanulók teljesítményére (*Dusek és Joseph*, 1985). Azok, akikkel szemben nagyobb volt az elvárás, több lehetőséghez jutottak (*Smith*, 1980). *Dusek és Joseph* (1983) vizsgálatai alapján az elvárásokat pozitívan befolyásolja, ha jó benyomást kelt a tanuló, mert valószínűleg intellektuálisan kompetensebbnek gondoljuk őt (*Jackson, Hunter és Hodge*, 1995), vagy úgy véljük, a szociális készségei jobbak (*Ritts, Patterson és Tubbs*, 1992). Az is pozitívan hat az elvárásokra, ha magasabb szociális státuszban van a tanuló, vagy ha a magatartása jó. Negatívan hat a teljesítményre, ha például meg-

a diákok képességeihez képest alacsonyabb elvárás alacsonyabb teljesítményekhez vezet

címkezzük a diákokat a tanulási nehézség fogalmával (*Fuchs, Fuchs, Mathes, Lipsey és Roberts*, 2002). A diákok pontosan tisztá-

ban vannak azzal, hogy a tanárok más-képp bánnak bizonyos emberekkel, mert más a feljük megnyilvánuló elvárás. A diákok képességeihez képest alacsonyabb elvárás alacsonyabb teljesítményekhez vezet (*Rubie-Davis*, 2007). Ezért a tanároknak nagyobb hangsúlyt kell helyezniük a haladásra, vagyis arra, hogy minden tanuló képes fejlődni.

Az értékelések, önértékelések hatása az iskolai teljesítményre

A biztonságos tanulási környezetben a diák már a kezdetektől tisztában van azzal, hogy a tévedések, hibák a megfelelő visszajelzésekkel az ő tanulási eredményességét szolgálják, így ezek nemcsak szükségesek, hanem nélkülözhetetlenek is. Hosszú távon jobban teljesítenek, és bátrabban néznek az új kihívások elé azok a tanulók, akik rugalmasan (flexible mind) tekintenek a saját tanulási folyamataikra, illetve a képességeiket nem rögzült (fixed mind) adottságként, eleve elrendelt tényként kezelik (*Dweck*, 2012). Hattie metaanalízise szerint a diákok magukkal kapcsolatos értékelése a legbefolyásolóbb tényező mind közül (*önbevallásos értékelés* rs. 1., $d=1,44$). A diákok, különösen már középiskolában (*Kuncel, Crede és Thomas*, 2005), jól meg tudják ítélni az előzetes tapasztalataik alapján, hogy milyen teljesítményre képesek. A kisebbségi tanulók ennek megítélésében nem voltak annyira pontosak. Érdekes felvetés, hogy ha a tanulók ennyire jól érzik azt, hogy milyen esélyük van a sikeres teljesítményre, akkor miért kell olyan gyakran dolgozatot írniuk. Másrészt: az a tény, hogy ilyen pontosan fel tudják mérni, hogy mire képesek, az egyben akadály is lehet a saját teljesítmé-

nyüknek, mert a saját maguktól elvárta-
kon túl nem próbálkoznak.

A Piaget-féle fejlődési szakaszok és a feladattípusok összefüggése

Jordan és Brownlee (1981) szoros összefüggést talált a teljesítmény és a között, hogy a Piaget által megállapított kognitív fejlődési szakaszok (csak az iskoláskori: művelet előtti, konkrét műveleti, formális műveleti) mely állomásán tart a tanuló. Lényeges, hogy a tanár ezen érési folyamatokat figyelembe véve határozza meg, hogy milyen típusú és nehézségű feladatokon tanítja meg a tananyagot; hogy tudja, milyen gondolkodási műveletekre képes a diák; hogy miként fejlessze az egymást követő és a szimultán gondolkodást (*Naglieri és Das*, 1997; *Sweller*, 2006). Ennek az érési folyamatnak valamivel nagyobb hatása van a matematikai ($d=0,73$), mint az olvasási ($d=0,40$) teljesítményre. Mindkettő esetében meghatározó, hogy a tanulóknak milyen fokú szeriális képességei vannak (a számok és a számolási sorrend megtartása, a betűk dekódolásának sorrendisége, illetve a következetes gondolkodás).

AZ ELŐZETES TELJESÍTMÉNYEK HATÁSA

Az, hogy a képességek, az intelligencia és a teljesítmény között erős a korreláció ($d=1,19$) (*Hattie és Hansford*, 1982), nem annyira meglepő. Ezzel kapcsolatban gyakran szokták a „Máté-effektust” emlegetni: a gazdag gazdagabb, a szegény szegényebb lesz. Vagyis az előzetes teljesítmények (rs. 14., $d=0,67$) jól előrejelzik az

azt követők sikerességét: az óvodai teljesítmény meghatározza az első iskolaévet, a középiskola a felsőoktatási eredményeket, az iskolai jegyek a későbbi munkavégzést. *Duncan és mtsainak* (2007) vizsgálatai azt igazolták, hogy az óvodáskori matematikatudás (a számok ismerete és sorrendisége) és kisebb mértékben az olvasási képesség összetevői, mint a szókincs fejlettsége, a betűk, szavak ismerete, valamint a szavak kezdő- és véghangjainak azonosítási képessége az, amelyek meghatározzák az azt követő iskolai évek teljesítményét.

Feinstein (2003) longitudinális vizsgálata, amelyet 17 000 angol diákkal végzett, azt mutatta, hogy a gyerekek 22 hónapos kori teljesítménye előrejelzi (a cipő felvevése, vonalhúzások, arcjegyekre való rámutatás), hogy 26 éves korban milyen teljesítménye lesz valakinek, lesz-e diplomája, képesítése. Ez arra enged következtetni, hogy még az iskolába lépés előtt megjósolható, hogy valakinek milyen lesz az iskolai előmenetele, haladása. Tehát a genetikai hozadékok, a születési súly (rs. 38., $d=0,54$) (*Bhutta, Cleves, Casey, Cradock és Anand*, 2002), korai fejlődés, a családi és az óvodai környezeti tényezők, tapasztalatok és feltételek minősége döntő befolyást gyakorol az iskolai teljesítményekre. A CLE (common language effect = közös nyelvi hatás) mérete alapján azonban az derült ki, hogy az előzetes teljesítmények mindössze 48%-ban befolyásolják a későbbi eredményeket, tehát az iskola 52%-ban tudja befolyásolni a további fejlődést (*Hattie*, 2008, 42. o.).

Az iskola előtti programok hatása

Az iskola előtti intervenció programok (rs. 52., $d=0,47$), legyen az akár az óvoda vagy más jellegű foglalkozások, pozitívan hatnak az iskolai teljesítményre, és jóval hatékonyabbak, ha ezek a programok strukturáltak, intenzívek, képzett pedagógusok irányítják (*Innocenti és White*, 1993), 15 vagy annál több gyerek vesz benne

részt, és a gyerekek legalább heti 13 órát ott töltenek. Ez a hatás azonban csökken, ha folyamatosan nem erősítik meg a tanultakat. A korai intervenció programok hatása érződik az IQ-ban, a motoros képességek fejlődésében, a nyelvhasználat fejlődésében és az iskolai teljesítményben. A kutatások alapján az iskolai teljesítményt jól előrejelzi a figyelem elvonhatósága, az internalizált viselkedésproblémák, a nyelvi változók és az általános kognitív működés (*Horn és Packard*, 1985). *Collins* (1984) és *Harrell* (1983) vizsgálatai megerősítik, hogy azoknál látszik jobban a fejlődés, akiknek a leginkább szükségük is van rá, azaz a hátrányos helyzetű, az alacsony szociális státuszú és a kisebbségi közösségből származó gyerekeknél. Az óvodába járók felszórásnyi eltéréselőnyt mutattak az iskolában, mint azok, akik nem jártak óvodába, ám ez az előny eltűnik középiskolára (*Goldring és Presbrey*, 1986). *Jones* kutatásai azt mutatják, hogy az egész napos óvodának a korai iskolás években jelentősebb hatása van az olvasás-

a gyerekek 22 hónapos kori teljesítménye előrejelzi (a cipő felvevése, vonalhúzások, arcjegyekre való rámutatás), hogy 26 éves korban milyen teljesítménye lesz

ra, a nyelvfejlődésre, mint a matematikára (Jones, 2002). Fusaro (1997) pedig abban erősít meg, hogy az egész napos óvodáztatás hatása szignifikánsan eltér a félnapos óvodában tartózkodás teljesítményre gyakorolt hatásától. Ez a hatás nagyobb, ha legalább egy évig jártak óvodába a gyerekek; a kisebbséghez tartozó gyerekeknél különösen meglátszódott (Nelson, Westhues és Macleod, 2003).

A tanulásra való beállítódás

Kulcsfontosságú, hogy a gyerek mennyire nyitott az új tapasztalatok befogadására, hogy miként értékeli az új dolgok megtanulásába fektetett erőfeszítést és annak hozadékát. A tanulásra való beállítódást tehát egyrészt már magukkal hozzák a gyerekek, mire az iskolába kerülnek, másrészt az iskola is tudja befolyásolni ezt. Hattie könyvének egyik sarkalatos állítása, hogy az iskolai eredményeket a tanulásra való beállítódás határozza meg. Sokan úgy vélik, ha javulnak az iskolai eredmények, az pozitívan hat a beállítódásra, a tanulóhoz való hozzáállásra is, ezt a nézetet azonban nem lehet igazolni. Mindebből az következik, hogy a tanulóhoz való hozzáállást tudatosan és tervezetten kell alakítani, mert az ténylegesen segítheti, illetve akadályozhatja a későbbi tanulási sikerességet (Hattie, 2008, 40. o.).

A tapasztalatokra való nyitottság magában foglalja, hogy valaki aktívan részt akar-e venni új dolgok megismerésében, hogy a megszokott gondolkodási sémákból ki tud-e lépni és ki is lép, vagyis nem zárja be magát a felkínált gondolkodásmódba. Sok iskolába lépő gyerekekben megvan a késztetés arra, hogy új dol-

gokat fedezzen fel és értsen meg. Ha folyamatos ingereknek, tapasztalatszerzésnek tesszük ki a gyerekeket, az fenntartja a nyitottságukat, érdeklődésüket, ezzel együtt megnövelheti az önbizalmukat, hogy elismerik a tanulási képességeiket. Ez az elismerés különösen fontos a kamaszkorban, mert gyakran ebben az életkorban dől el, hogy valaki akar-e majd a későbbiekben is tanulni vagy sem (Carroll, Hattie, Durkin és Houghton, 2001). Tehát a tanulás iránti elkötelezettségben nagy felelőssége és szerepe van az iskolai tanulási folyamatok szervezésének, a visszajelzéseknek.

A kreativitás és a tanulásra való beállítódás összefüggése

Feist (1998) kíváncsi volt arra, milyen jellemző jegyekkel rendelkeznek a kreatív emberek (kreativitás rs. 78., $d=0,35$), hogy megtudja, miként lehet az iskolában elősegíteni a tanulásra való pozitív beállítódást. Megnézte, hogy milyen személyiségjegyekben különböznek a tudósok a nem tudós emberektől, a kreatív és kevésbé kreatív tudósok egymástól, illetve a művészek a nem művészemberektől. Metaanalízise után arra jutott, hogy a kreatív emberek nagyobb fokú autonómiával rendelkeznek, introvertáltak, nyitottak az új tapasztalatszerzési lehetőségekre, megkérdőjelezik a normát, magabiztosak és önfogadás jellemző rájuk, erősen motiváltak, önzve érző, ambiciózusak, domináns személyek és impulzívok. Ezen tulajdonságok közül a tanulásra való pozitív beállítódást mégis nyilvánvalóan az új tapasztalatok iránti fogékonyság befolyásolja.

az iskolai eredményeket a tanulásra való beállítódás határozza meg

Motiváció vagy motiválás?

A tanulási eredményességet meghatározó tényezők közt mindig megtaláljuk a motiváció (rs. 51., $d=0,48$) fogalmát és kérdését. A leggyakrabban azonban addig jutnak el a kutatók a motivációról való gondolkodásban, hogy a tartós tanulás iránti attitűdöt és eredményességet a belső motivációval lehet elérni, nem pedig a külső támogatásokkal. *Richard Peters* (1960) a 60-as években elemezte a motiváció fogalmát, és rámutatott, hogy a leggyakrabban úgy kerül elő a fogalom, mint ami magában rejti a tolás és húzás képzetét, miközben a gyerekek nem passzív létezők, hanem döntéshozó személyek. Vagyis tudnak döntést hozni, hogy focizni szeretnének-e inkább vagy házi feladatot készíteni. Van belső motivációjuk. Az iskola egyre többet vár a gyerekektől, és mivel minden tanártól ezt hallják, egyre ellenállóbbak lesznek a feladatvégzéssel kapcsolatban. *Dörnyei* (2001) leírja azt az öt tényezőt, amelyek a legerősebb motíváltatót okozzák:

- ha a diák kompetensnek érzi magát;
- ha megfelelő autonómiával rendelkezik;
- ha a megfogalmazott célok számára is értékesek;
- ha kap visszajelzést a munkájáról;
- és ha erőfeszítéseit megerősítik a tanárai vagy társai.

A tanulási teljesítményt meghatározó tényezők között tehát döntő fontosságú, hogy a tanulási célok világosak legyenek, hogy átlátható legyen, mi számít eredményes tanulásnak, azaz melyek az érté-

kelés kritériumai, és hogy a tanulást láthatóvá tegyük az elkötelezett diák számára. *Kumar* (1991) metaanalízisében úgy fogalmazta meg az elköteleződést, hogy az a hatékony, tanulóval töltött idő, melyet a diák tanulásra fordít: kísérletezik, részt vesz a beszélgetésekben, jegyzetel, kérdez vagy válaszol. Az elköteleződés és a feladatra fordított koncentráció (rs. 49., $d=0,48$) közt erős korrelációt talált *Datta és Narayanan* (1989). *Feltz és Landers* (1983) azt írják, hogy a koncentráció javul, ha a feladatvégzés során használt stratégiákat vizualizáljuk a diák számára.

ÖSSZEFOGLALÁS

A fentiekben összegzett kutatási eredményekből számunkra a leglényegesebb a gondolkodás menetét, alapját meghatározó globális szemlélet. Az iskoláztatás minőségét leginkább meghatározó „tényező” a tanár: annál, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb, hogy hogyan teszi, illetve hogyan gondolkodik a tanításról, önmaga szerepéről ebben a folyamatban. Meghatározó tehát a tanárok munkájuk iránti szenvedélye, melyet közvetíteni és átadni is tudnak; a tanításuk minősége; a tanulókkal való kapcsolatuk; a tanulók társkapcsolataiban rejlő motíváló erő. Ezek befolyásolják a tanulók önértékelését, valamint a feléjük irányuló elvárásokat. A motíváló és felelősségteljes tanár többet vár el a diáktól, mint a diák önmagától, mert a

az iskoláztatás minőségét leginkább meghatározó „tényező” a tanár, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb, hogy hogyan teszi, illetve hogyan gondolkodik a tanításról, önmaga szerepéről ebben a folyamatban

tanulókkal való kapcsolatuk; a tanulók társkapcsolataiban rejlő motíváló erő. Ezek befolyásolják a tanulók önértékelését, valamint a feléjük irányuló elvárásokat. A motíváló és felelősségteljes tanár többet vár el a diáktól, mint a diák önmagától, mert a

tanár kifejezi, hogy a diák többet is ki tud hozni magából, és segíti is őt ebben. Az elvárás maga lényeges összetevője a tanulók fejlődésre, tanulásra való beállítódásának. A dolgozatok szerepe is ezt célozza meg: kideríteni, mit tud a tanuló, miben kell erősödni, és ebben az irányban kell segíteni a tanulását. Azaz a dolgozatok célja a megfelelő visszajelzések mind a tanár addigi munkájának minőségéről, mind a diák haladásáról. Az iskolai vezetés e beállítódás szempontjából döntő jelentőségű. A tanári kar együttes hozzáállása az egyes tanulók fejlődésére vonatkozóan közös felelősség, amely folyamatos szakmai kommunikációt igényel a tanári karon belül, a tanulókkal, illetve a szüleikkel is.

John Hattie már több évtizede folyó kutatásaival azt célozza meg, hogy az oktatással foglalkozó eddigi vizsgálatok sokaságát összegezze, méghozzá oly módon, hogy a belőlük származó eredmények támogassák a tanárokat abban, hogy céltudatosabban sikerüljön olyan iskolákat működtetni, amelyben a tanítási és tanulási hatékonyság megtöbbszöröződik, amelyekben pozitívan formálódik a tanulásra fordított idő, a tanulást meghatározó oktatási programok, a tanárok képzettsége, tanításhoz való hozzáállása, a gyerekek tanulásra való beállítódása. *John Hattie* metaanalízise szerint tehát a 20 legmeghatározóbb tényező a következő:

1. az önbevallásos értékelés,
2. a Piaget által megállapított gondolkodási műveletek szintjei,
3. a tanárok formatív értékelései,
4. a mikrotanítások tapasztalata,
5. a gyorsítás, gyorsított haladás,
6. az osztálytermi viselkedés,

7. a tanulási nehézséggel küzdők intervenciós programjai,
8. a tanárok egyértelműsége,
9. a reciproktanítás,
10. a visszajelzések,
11. a tanár–diák viszony,
12. a gyakorlások sűrűsége, ideje és minősége,
13. a metakognitív stratégiák,
14. az előzetes teljesítmény,
15. a szókinccsfejlesztő programok,
16. az ismétlő olvasóprogramok,
17. a kreativitásfejlesztő programok,
18. kérdésfeltevések a tanulnivalóval kapcsolatban,
19. a tanár szakmai fejlődése,
20. a problémaalapú tanulás.¹

A *Hattie* által közölt eredmények vitára és további megfontolásokra ösztönözhetnek bennünket, ám a kutatás méretéből következően mindenképp érdemes elgondolkozni a mindennapi gyakorlatokon, hogy összevethessük saját munkánkkal és a bevezetendő újítások irányával, szükségességével. Az időben történő beavatkozások, a tanári kompetenciák fejlesztése, az önértékelések és a kommunikációs aktusok számának növekedésével minden irányban (tanár és oktatástudomány, tanár és oktatáspolitikai, tanár és tanár, tanár és diák, diák és diák) a célok egyértelműbb megfogalmazásával, közös gondolkodással és odafigyeléssel nagymértékben megnövekedhetne a magyar társadalom közös kognitív szintje. Ennek pedig közvetlen hatása van többek között a gazdaságra, az élet színvonalra, az egyes emberek életminőségére, egészségi állapotára és a megelégedettség érzésére is.

¹ A tényezők további sorrendjét mutatja a következő oldal: <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> (2015. 08. 19.).

IRODALOM

- Alton-Lee, A. (2003): *Quality teaching for diverse students in schooling. Best evidence synthesis*. Ministry of Education, Wellington, N. Z.
- Bhutta, A. T., Cleves, M. A., Casey, P. H., Cradock, M. M. és Anand, K. J. S. (2002): Cognitive and behavioral outcomes of school-aged children who were born preterm: A meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*, **288**. 6. sz. 728–737.
- Blok, H. (1999): Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. *Language Learning*, **49**. 2. sz. 343–371.
- Bosker, R. J. és Witziers, B. (1996): *The magnitude of school effects, or: Does it really matter which school a student attends?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. és Herald, S. L. (2006): Peer exclusion and victimization: Process that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, **98**. 1. sz. 1–13.
- Carroll, A., Hartie, J. A. C., Durkin, K. és Houghton, S. (2001): Goal-setting and reputation enhancement: Behavioral choices among delinquent, at-risk and not at-risk adolescents. *Legal and Criminological Psychology*, **6**. sz. 165–184.
- Chan, C. (2005): *Are small classes better? Or what makes a small class better?* Paper presented at the Conference on Learning Effectiveness and Class Size. University of Hong Kong, Hong Kong.
- Childs, T. S. és Shakeshaft, C. (1986): A meta-analysis of research on the relationship between educational expenditures and student achievement. *Journal of Education Finance*, **12**. sz. 249–263.
- Collins, R. C. (1984): *A review of research with implications for practice in early childhood education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Cornelius-White, J. (2007): Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, **77**. 1. sz. 113–143.
- Cortazzi, M. és Jin, L. (2001): Large Classes in China: 'Good' teachers and interaction. In: Watkins, D. és Biggs, J. B. (szerk.): *Teaching the Chinese learner. Psychological and pedagogical perspectives*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Csapó B. (2002): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 11–36.
- D'Agostino, J. V. és Murphy, J. A. (2004): A meta-analysis of Reading Recovery in United States schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **26**. 1. sz. 422–433.
- Datta, D. K. és Narayanan, V. K. (1989): A meta-analytic review of the concentration-performance relationship: Aggregating findings in strategic management. *Journal of Management*, **15**. 3. sz. 469–483.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, New York.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., ..., és Japel, C. (2007): School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, **43**. 6. sz. 1428–1446.
- Dusek, J. B. és Joseph, G. (1983): The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, **75**. 3. sz. 327–346.
- Dusek, J. B. és Joseph, G. (1985): The bases of teacher expectancies. In: Dusek, J. B. (szerk.): *Teacher expectancies*, Routledge, Hillsdale. 229–249.
- Dweck, Carol S. (2012): *Mindset*. Robinson, London.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. és Moody, S. W. (2000): How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, **92**. 4. sz. 605–619.
- Feinstein, L. (2003): Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, **70**. 277. sz. 73–97.
- Feist, G. J. (1998): A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, **4**. 2. sz. 290–309.

- Feltz, D. L. és Landers, D. M. (1983): The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5. sz. 25–57.
- Fendick, F. (1990): *The correlation between teacher clarity of communication and student achievement gain: A meta-analysis*. Unpublished PhD, University of Florida.
- Finn, J. D. (2002): Class-size reduction in grades K-3. In: Alex Molnar (szerk.): *School reform proposals. The research evidence*. Information Age Publishing, Charlotte. 27–48.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., Lipsey, M. W. és Roberts, P. (2002): Is „learning disabilities” just a fancy term for low achievement? A meta-analysis of reading differences between low achievers with and without the label. In: Bradley, R., Danielson, L. és Hallahan, D. P. (szerk.): *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Erlbaum, Hillsdale.
- Fusaro, J. A. (1997): The effect of full-day kindergarten on student achievement: A meta-analysis. *Child Study Journal*, 27. 4. sz. 269–277.
- Goldring, E. B. és Presbrey, L. S. (1986): Evaluating preschool program: A meta-analytic approach. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8. 2. sz. 179–188.
- Guthrie, J. T., McRae, A. és Klauda, S. L. (2007): Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42. 4. sz. 237–250.
- Hanushek, E. A. (1998): Conclusions and controversies about the effectiveness of school resources. *Federal Reserve Bank of New York Economic Policy Review*, 4. 1., 11–27. o.
- Hanushek, E. A. (2003): The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, 113. 485. sz. F64-F98.
- Harrell, A. (1983): *The effect of the Head Start Program on children's cognitive development. Preliminary report*. Head Start evaluation, synthesis and utilization project. Superintendent of Documents, U. S. Government Printing Office, Washington D. C.
- Harris, M. J. és Rosenthal, R. (1985): Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 97. 3. sz. 363–386.
- Hattie, J. A. (2006): The paradox of reducing class size and improved learning outcomes. *International Journal of Education Research*, 42. sz. 387–425.
- Hattie, J. (2008): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, New York.
- Hattie, J. A. C. és Hansford, B. C. (1982): Self measures and achievement: Comparing a traditional review of literature with meta-analysis. *Australian Journal of Education*, 26. 1. sz. 71–75.
- Horn, W. F. és Packard, T. (1985): Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77. 5. sz. 597–607.
- Innocenti, M. S. és White, K. R. (1993): Are more intensive early intervention programs more effective? A review of the literature. *Exceptionality*, 4. 1. sz. 31–50.
- Jackson, L. A., Hunter, J. E. és Hodge, C. N. (1995): Physical attractiveness and intellectual competence: A meta-analytic review. *Social Psychology Quarterly*, 58. 2. sz. 108–122.
- Jones, S. S. (2002): *The effects of all-day kindergarten on student cognitive growth: A meta-analysis*. Unpublished Ed. University of Kansas, KS.
- Jordan, V. B. és Brownlee, L. (1981, szerk.): *Meta-analysis of the relationship between Piagetian and school achievement tests*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.
- Kent, S. D. (1992): *The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted elementary students: A meta-analysis*. Kézirat, University of Georgia, Georgia.
- Konstantopoulos, S. (2005): *Trends of school effects on student achievement: evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS: 92*. IZA, Bonn.
- Kulik, J. A. (2004): Meta-analytic studies of acceleration. In: Colangelo, N., Assouline, S. G. és Gross, M. U. M. (szerk.): *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students*. Iowa City, Iowa: Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa. 13–22.
- Kumar, D. D. (1991): A meta-analysis of the relationship between science instruction and student engagement. *Educational Review*, 43. 1. sz. 49–61.

- Kuncel, N. R., Crede, M. és Thomas, L. L. (2005): The validity of self-reported grade point averages, class ranks and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, **75**. 1. sz. 63–82.
- Langer, E. J. (1989): *Mindfulness*. Addison Wesley, Reading.
- Levin, H. M. (1988): *Accelerated schools for at-risk students*. Center for Policy Research in Education, New Brunswick. (CPRE research report series, RR-010).
- Marzano, R. J. (2000): *A new era of school reform. Going where the research takes us*. McREL, Aurora.
- Metcalf, K. K. (1995): *Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Mullen, B. és Copper, C. (1994): The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, **115**. 2. sz. 210–227.
- Naglieri, J. A. és Das, J. P. (1997): Intelligence revised: The planning, attention, simultaneous, successive (PASS) cognitive processing theory. In: Dillon, R. E. (szerk.): *Handbook on testing*. Greenwood Press, Westport. 136–163.
- Nelson, G., Westhues, A. és Macleod, J. (2003): A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and Treatment*, **18**. sz. 1–35.
- Oakes, J. (2005): *Keeping track. How schools structure inequality*. 2. kiadás. Yale University Press, New Haven.
- Peters, R. S. (1960): *The concept of motivation*. Routledge, London.
- Ritts, V., Patterson, M. L. és Tubbs, M. E. (1992): Expectations, impressions and judgements of physically attractive students: A review. *Review of Educational Research*, **62**. 4. sz. 413–426.
- Rowe, D. W. (1985): *The big picture: A quantitative meta-analysis of reading comprehension research*. Indiana University, Bloomington.
- Rowe, K. J. és Rowe, K. S. (1993): *Assessing student behaviour: The utility and measurement properties of a single parent and teacher-administered behavioural rating instrument for use of educational and epistemological research*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association of Research in Education, Fremantle.
- Rubie-Davis, C. M. (2007): Classroom interactions: Exploring the practices of high and low expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, **77**. sz. 289–306.
- Sencibaugh, J. M. (2005): *Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications*. Harris-Stowe State University, St. Louis.
- Smith, M. L. (1980): Teacher expectations. *Evaluation in Education*, **4**. sz. 53–55.
- Stahl, S. A. és Fairbanks, M. M. (1986): The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, **56**. 1. sz. 72–110.
- Sweller, J. A. (2006): Cognitive load theory and the use of educational technology. *Educational Technology*, **48**. 1. sz. 32–34.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrat, H. és Fung, I. Y. Y. (2007): *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education, Wellington.
- Wade, R. K. (1985): What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research. *Educational Leadership*, **42**. 4. sz. 48–54. Letöltés: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198412_wade.pdf (2015. 10. 15.)
- Wilkinson, I. A. G. és Fung, I. Y. Y. (2002): Small-group composition and peer effects. *International Journal of Education Research*, **37**. 5. sz. 425–447.
- Willms, J. D. (2000): Monitoring school performance or „standard-based reform”. *Evaluation and Research in Education*, **14**. sz. 237–253.

ABSTRACTS

BODORKÓS, LÁSZLÓ: The Place and Role of Teacher Training Centres in the Accreditation Process of Teacher Education

Keywords: *teacher training centre, accreditation, quality assurance, ESG document, Hungarian Accreditation Committee, accreditation in teacher education*

In order to harmonise the professional, organisational and scientific tasks of teacher education, and to organise theoretic and practical training, the 2011 law on national higher education prescribes the creation of a teacher training centre in all those higher education institutes where there is primary or secondary teacher education in at least two degree major areas. This study aims at finding an answer to the question where is the place of these teacher training centres, what role can they play in the accreditation process of the renewed teacher education, and parallel to that, in the processes aimed at improving the quality of teaching. The investigation focuses on those procedural and administrative regulations which are major elements of the current Hungarian higher education accreditation system. By analysing the operative procedures, the study identifies some possible scenarios for

the future accreditation procedure of teacher education. Based on the results of a research which was conducted before the analysis, the study concludes that the operation of the newly created teacher training centres is very heterogeneous. Accordingly, the current conditions do not allow for a consistent external evaluation (accreditation). The summative recommendation of the article is that in the future, the joint evaluation of teacher training centres and teacher education degrees, together with the evaluation of the teacher education accreditation of the higher education institute, be a new, but organic part of the current higher education accreditation scene, as the teacher education accreditation branch. After rethinking the role of the teacher training centres, they should become prominent actors in the realisation of this process.

STÉBER, ANDREA – KERESZTY, ORSOLYA: *Interpretations of Informal Learning in the C21st*

Keywords: *informal learning, nonformal learning, adult learning*

In the study we examine the informal learning as one of the major forms of adult learning. We give an overview about the ways, scenes, and interpretations of informal learning in the latest international, specifically in English-language literature, and at same time how it appears in parallel in the European Union policies. We investigate the main stages of the evolution of informal learning theory, starting from the overseas study of the 1970s up to recent research. We dedicate special attention to how and which criteria are used to categorize and thematize the concept in different studies, academic findings and

how they are adopted and reflected in EU documents. We consider the examination of the EU policies and documents to be important because they represent the common European values, guidelines and initiate political and social actions. Based on all of the above, we outline the major trends identified in the area of informal learning. We believe that due to the high degree of social changes, for example globalization, it is essential to rethink the concept of learning as well as the issue of informal learning since the importance of informal learning is increasing, according to the generation researches as well.



Történelmi vetélkedő a kishánai várban. 2015. június 7.

Gádorné dr. Donáth Blanka (1921–2015)

„Az én műfajom annak kibogozása és általánosítása, amit átélek.”

Donáth Blanka pályájának jelentős részében a pszichológia nevelést szolgáló hatásának érvényesítését tekintette feladatának, a gyerek-szülő, tanár-diák kapcsolat finomítását, a híd építését a különböző generációk között.

Pszichológia, filozófia és esztétika szakon végzett; pszichológusként főleg kamaszokkal, diák- és pedagógus csoportokkal dolgozott. A kamaszlányok életvezetését segítő levélregénye, a *Lányok könyve* hangvételét, tartalmát első megjelenése után fél évszázaddal is aktuálisnak találva, újra szerkesztve kiadták 2011-ben is. A személyiségfejlődést segítő iskolai csoportmunkában támadt felismeréseire iskoláinknak ma is égető szüksége lenne. Rá emlékezve leghasznosabb, ha ma is minden szavában aktuális gondolatiból idézünk.

60 éven keresztül publikált, írásainak jellegéről egy 1972-ben készült jegyzetében – amelynek az érvényességét 2000-ben megerősítette – így ír:

„Elveszett [...] idő számomra minden külső adat, anyag, eredmény tudományos feldolgozni próbálgatása. Az én műfajom annak kifejezése, *kibogozása* és általánosítása, amit átélek. Ha akarom, ha nem, önmagamot dobom be kísérleti alanyként egész életemben. Ha valakinek haszna lehet – rajtam kívül – e virbli tanulságainak levonásából, csak akkor és azáltal lehet, ha eljutok benne az emberi, vagy legalábbis bizonyos emberi életek általánosságáig. Ami nekem a lereagálás, a feldolgozás útja, abból lehet külső haszon is – másoknak.”¹

A pedagógusszerepet olyan szempontból közelíti meg, amelyet nap mint nap fontos szem előtt tartanunk.

„Úgy tűnik, hogy a (pedagógus szerepről szóló – A szerk.) problémakörnek egyik *kulcskérdése* a szimmetrikus-asszimmetrikus kapcsolatrendszerhez való viszony. [...]”

Utalnunk kell a pedagógusnak az iskolai struktúrában és hierarchiában betöltött szerepváltozataira. Azért olyan lényeges ez, mert ha valaki megmarad a pedagóguspályán, akkor hatéves korától nyugdíjazásáig ebben a közegben él, ebben gondolkodik, formálódik. Ebben szerzi tapasztalatait – s ha hajlama van rá, ebben merevül, kövesül meg. Ez a közeg lényegében kétféle, egymással tükörképes szerephelyzetet kínál. Az iskolakezdéstől a diplomaszerezésig, sőt, a mi témánkat közelebről érinti, a tovább-

¹ Gépírásos jegyzet, Mátraháza, 1972. március 5. Megerősítve 2000. június 28-án.

képzés szokásos keretei között is ő az, akit tanítanak, utasítanak, s ő az, aki befogad és engedelmeskedik. Attól kezdve, hogy tanítani kezd, ugyanaz történik, de fordítva.

[...]

A szakintézmények már említett me-rev, hierarchikus struktúrája viszont a pedagógusnak, a saját diákkorától tanárkorá-ig szinte kizárólag aszimmetrikus kapcsolat-rendszereket kínál. Az ilyen kapcsolatokban érvényes viselkedés normáit erősíti és rögzíti, azaz újra és újra erre szocializálódik. Amennyiben a családban más viselkedés-mintákat kapott, igen nehezen viseli el iskoláink általánosnak mondható merev kö-zegét. Többek között ezek azok a fiatalok, akik lelkes kezdés után elhagyják a pályát, miután hiába próbáltak szuverén módon szimmetrikus kapcsolatba lépni az iskola-vezetéssel és a gyerekekkel egyaránt. Ah-hoz ugyanis, hogy a gyerekek elfogadják, ne pedig gyengéségnek vegyék az ilyen pe-dagógus demokratikus, szimmetrizáló ma-gatartását, sok időt és türelmet kívánó fo-kozatosság, egyenileg kikísérletezett mód-szer kell.²²

EGY TÁRSADALMIVÁ TÁGULÓ FELADATRÓL

„Érthető és természetes, hogy a különböző egyházak, illetve a vallásos családok az akadályoztatás évtizedeinek múltával pó-tolni igyekeznek gyerekeik, tanulóik világ-nézeti formálását. Vagyis érthető, hogy ka-tolikus, protestáns, zsidó óvodák létrejöt-tek, létrejönnek. S ez folytatódik. Ma már a gimnáziumok, sőt még néhány egyetem is vallási megszólás szerint működik. Ez

egyrészt nagy vívmány a szellemi szabad-ság terén. De annál biztosabb az is, hogy így neveltjeinknek *egyre belterjesebb* lesz a világhoz, az osztársadalomhoz, a másik emberhez való viszonyuk. Ez természetes és elkerülhetetlen. Minden negatív hozzá-állítás nélkül is idegen lesz és marad az a munkatárs, véletlen ismerős, röviden a *má-sik ember*, akivel nincs közös emlékem, él-ményem. Nem is volt. S az „idegennel” szemben, tudjuk, milyen könnyen szület-nek elfogultságok, tévedések, félreértések. Egyszerűen ismerethiányból. De nemcsak ismerethiányról van itt szó, hanem a közös élmények hiányáról is. (A focitól az ünne-pélyekre való készültség, az összeveszésektől az életre szóló bizalmas beszélgetésekig és hasonlókéig.) Ha viszont a felnövekedés minden fázisában mindig minden ugyan-abbban a zárt körben zajlik le (lásd előbbi), ez biztos táptalaja a későbbi klikkesedésnek befelé, s a bezárkózásnak kifelé. [...]

De vajon az egyén és a közösség (társa-dalom, nemzet fejlődésének szempontjából nem lenne-e termékenyebb, ha egyre töb-ben lennének az olyan szellemiségű fiata-lok, akik az *átjárhatóságot* képviselik? Tehát azok, akik minél tágabb lélekkel képesek befogadni, megérteni (nem átvenni) a ma-gukétól különböző, de értékálló nézőpon-tokat is. *Ily módon kevésbé lennének a közös ügyek együttes szolgálatától elvágva.* Ezeknek a közös tevékenységeknek (kulturális, sport stb.) a megszervezése egyike lehetne az ak-tuális ’köznevelési’ feladatoknak.²³

Míntha állandóan azt élte volna át, hogy Feladata, dolga van; segítenie kell abban, hogy a hozzá fordulóknak önisme-rette legyenek szert.

²² G. Donáth Blanka: Személyiségfejlesztő csoportok a pedagógus-továbbképzésben. Tapasztalatok és szempontok. Magyar Pszichológiai Szemle, 1987–88. XLIV–XLV. 3. sz., 187–188. o.

²³ Előszó a Futamok a Halljad Izrael! –hez. Arktis, Budapest, 2005.

Közel egy századot élt, olyant, amelyben az emberiség történetében talán leg-szörnyűbb módon tombolt a Gonosz; amikor voltak, akik tapsoltak, amikor a teherautó elindult Bergen-Belsen felé. Csekély vigasztalásul benne volt 56-nak az a 12 napja is, amikor kegyelmi állapotba került az ország, amelyet aggódva szeretett.

Néhány éve saját publikációs listáját kapta ajándékkul, de nem a listának, hanem ennek a mondatnak örült: „Az emberekbe fektetett munka nem volt katalogizálható.”

92 éves volt, amikor a következő kérdést és választ jegyezte fel magának: „*Mit kíván az Isten a zsidóságtól?*” –, „*Hogy olyanná váljon, mint Jézus!*” – (utána zárójelben: „*kifejtendő adósság*”).

Kiss Hajnal: Az MPT Staféta tábora és a Kultúrák Közötti Kommunikáció találkozója – Két út a találkozás felé

A Staféta tábor fő színhelyén, a balatonfüredi Sport Szállóban a Magyar Pedagógiai Társaság 125. évfordulójára emlékeztünk.¹ Az oktatástörténeti háttér megrajzolása után kiemelkedő pedagógus egyéniségek szakmai élettörténetéről, a kárpátaljai kisdiednevelésről, a tanoncképzésről, „a házi nevelés ferdeségeiről”, majd a napjainkban kiteljesedő

Gyerekkora óta vonzotta a láthatón, tapinthatón, érzékelhetőn túli – a transzcendencia. Közvetítőre nem volt szüksége, *a maga papja volt.* – Amint a *Hagyd örökül fiadra* című családtörténetében írja - „Izrael sátra alatt” és a „kereszt jegyében” élt. Számára a kettő együtt volt természetes.

Utolsó születésnapját szűkebb baráti körben ünnepeltük. Egyikünk – mint egy a neki szóló ajándékként – ezt mondta: „*Mindig úgy éreztem, hogy van egy örzöm.*” – pontosan fejezve ki azt, amit a jelenlévők közül többen is éreztünk, vagyis, hogy ő a jobbik énünk örzője volt.

A bevezetőt írta, G. Donáth Blanka írásából a szemelvényeket válogatta, a részleteiben idézett búcsúztatót mondta: Kereszty Zsuzsa

Kézműves matematika programról hallhatunk.

A segítő szakma képviselőit, így a pedagógusokat is vonzó nemzetközi személyközpontú találkozóznak a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara adott otthont.²

Mindkét bentlakásos tábor közös eleme volt: a befogadó léggör, a részt vevők vegyes életkora, a strukturált idő³ kreatív kitágítása (a Staféta táborban esti eszmecsere formájában, a pécsi táborban ad hoc témacsoportvezetéssel), végül, de nem utolsósorban a nemzetköziség – a Staféta táborban volt kárpátaljai vendég (és téma), Pécssett pedig a „kö-

¹ 2015. június 25–28.

² 2015. július 13–19.

³ A 2015. évi Staféta tábor programja: <http://pedagogiai-tarsasag.hu/wp-content/uploads/2015/05/Staf%C3%A9ta-t%C3%A1bor-2015-r%C3%A1bl%C3%A1zatos-terve.pdf>

zeli” nyugat-európai résztvevők mellett egy témacsoport-vezető immár másodszor jött Ausztráliából kelet-európai encounter (személyközpontú találkozó) élményét átélni.

Miért kapcsolom össze ezt a két programot? Mert a hasonlóságok és különbségek összehozására sarkalltak. Mindkettőre jellemző volt a feszített tempó: az egyikben inkább a szó dominált, a másikban a „csend”. Megértettem, mennyire szükség van mindkettőre. Izgalmas befogadni az újat, de legalább ennyire izgalmas a csend, amikor a belső beszédé a főszerep. Hogyan is?

Az idei népes Staféta táborban – a tavalyihoz hasonlóan⁴ – elmaradhatatlan volt a szerepjáték. Ezúttal az MPT alapító ülését a korabeli elnököt alakító *Trencsényi László* tanár úr szereposztásával, egyénített (érdeklődési körhöz szabott) szerepekkel, korabeli jelmezt öltve idéztük meg. Ez a „színpadi helyzet” lehetőséget adott nemcsak a múltbeli pedagógiai tekintélyszemélyek felidézésére (magam *Kármán Mórt* alakíthattam), hanem saját szakmai nézőpontunk kifejezésére is. (Fel)idézése során azonosulhattam Kármán gyermekközpontú gondolataival:⁵

„A testi szervezet benyomása, a szülői ház, a nemzetiség szellemi befolyása alatt már korán oly sajátos jellegű és maradandó lelki élet fejlődik ki minden gyermekben, melyet a nevelőnek,

tanítónak kellő tiszteletben kell tartania.” (27. o.)

„... míg a növendék tudatos önművelésre képtelen, a nevelője lesz lelkének hű tükré.” (36. o.)

„Legnehezebb (...) a növendéket elvszerű magamegbírálásra készíteni és önismeretre képesíteni. Föltétele legelőbb is, hogy a nevelő szorgos megfigyeléssel, mely gondos felügyeletet tud gyakorolni terhelő korlátozás nélkül, pontos tudomást iparkodjék szerezni növendéke lelki sajátosságairól, tetteinek igaz indokairól – azután, hogy kettejük viszonya eleitől fogva nyílt őszinteségre épülvén, lehetetlenné tegyen minden ámtást, vagy legalább azonnal eláruljon minden hamis tettét. (...) Főkötelessége a nevelőnek, hogy kifejezésben és szóban mindent kerüljön, ami netalán növendékét elriasztaná a szabad véleménynyilvánítástól, csökkenthetné közlékenységét, megakaszthatná önkéntes vallomásait; ellenben fel kell használnia emberismeretének minden útmutatását és érvényesítenie emberszeretetének teljes hatalmát, csak hogy növendékét kellőképp gyámolítsa az önmegfigyelés és magakénytetés súlyos munkájában.” (36. o.)

De megengedett volt az is, ha valaki „csak” történelmi szerepét játszotta el. A nyitó estén, majd aztán a későbbiekben is jól keveredtek gondolatok és érzések. (A tábor-

⁴ Fábry Ilona: A Magyar Pedagógiai Társaság Staféta tábora – 2014. UPSZ 2014/5-6. 144. p. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_5-6_online.pdf

Kiss Hajnal (2014. 08. 30.): Gondolatvonások. *Tani-tani Online*. Letöltés: <http://www.tani-tani.info/gondolatvonasok> (2015. 11. 01.)

Kiss Hajnal (2014): Egy első Staféta-táboros gondolatai. *A Kisgyermek*. 8. 3. sz. 26. Letöltés: http://www.akisgyermek.hu/e8s3_tj.jpg (2015. 10. 07.)

⁵ Kármán Mór válogatott pedagógiai művei. Összeállította és a jegyzeteket írta: Falus Iván <http://mek.niif.hu/07600/07677/07677.pdf>

nyitó szerepjáték „tanférfia” korabeli nyelvhasználatot utánozva, szakmai kérdéseket feszegtetve érveltek a Magyar Pedagógiai Társaság megalapítása mellett.) Az előadások témája széles spektrumon mozgott: A 125 évvel ezelőtti történelmi-oktatáspolitikai kontextusról *Kelemen Elemér*,⁶ a kárpátaljai kisgyermek-nevelési érdekképviseletről *Rebo Anna*, a néptanítók hétköznapjairól *Tölgyesi József*, a felsőoktatási szaknyelvről *Munkácsy Katalin*, a tanoncképzésről és a balatonfüzfői Öveges Iskoláról *Mézes József* tartott előadást. Végül az 1899-es gyermekvédelmi kongresszuson és az MPT felolvasóülésein tárgyalt – még ma is aktuális – nevelési kihívások felvillantásához a kongresszus terjedelmes jegyzőkönyve és a MPT Könyvtára sorozat kötetei szolgáltak forrásul.

A szerepjátékkal belekóstolhattunk a kor érzés- és ízlésvilágába. Élmény volt a néptanító immár néprajzi alakjának felidézése; a két különböző világból való ember, a bölcsész és a matematikus rokon beszéde; a közös kiutkeresés a matematikusok által a szoba padlójára kirakott labirintusból; a veszprémi Iskolamúzeum *Demény Pál* látlatvezetésével; a *Snétberger Ferenc* vezette Zenei Tehetségközpont hallgatóinak világzenei koncertje a Buhim-völgyi Baráti Kör székhelyén a *Bösze-*

házaspár jóvoltából; a tábor éjszakába nyúló, értelmező beszélgetései vallásról, identitásról, etikai nevelésről, a pszichológia szükségességéről a pedagógia válsághelyzeteiben.

A pécsi nemzetközi személyközpontú találkozó *nagycsoporttal* kezdődött, ahol tizenkét országból érkezett résztvevői körben (összesen százhuszonketten voltunk) magyar-angol szinkrontolmácsokkal kezdtük a beszélgetést. Miről is? A puha és kemény diktatúra személyes átéléséről, annak utólagos megértéséről erdélyi és nyugat-európai szemszögből, a nők és gyermekek sajátos jogairól, sajátos kiszolgáltatottságaik ellensúlyozására, a nem kívánt érintés pszichológiájáról, a személyes kapcsolatok mindennemű erőszaktól való megtisztításáról.

Minden délután szabadon választható *témacsoport* volt tizennyolcféle témában.⁷ Bemutatkozott a szabad játékre fókuszáló Playwork mozgalom,⁸ a személyközpontú szervezet/vezetés.⁹ A távoli kultúrákat közel hozó beszámoló¹⁰ és a Gondolkodásfejlesztő Dienes-játékok¹¹ témacsoportjai mellett felvonultak a mozgás- és képzőművészet,¹² a co-counselling (a teremtő, társas támogató jelenlét művészete)¹³ gya-

⁶ Előadását egy következő lapszámunkban közöljük. (A szerk.)

⁷ A témacsoportok témái és absztraktjai elérhetőek: <http://www.encounter.hu/2015/temacsoportok>

⁸ Suhajda Virág: Engedjük szabadon játszani a gyerekeket! <http://www.encounter.hu/engedjuk-szabadon-jatszani-gyerekeket?language=hu>

⁹ Turóczy Levente: Személyközpontú szervezeti működés és vezetés <http://www.encounter.hu/szemelykozpontu-szervezeti-mukodes-es-vezetes?language=hu>

¹⁰ Klein Dávid: Everest: kapcsolatunk komplikált <http://www.encounter.hu/everest-kapcsolatunk-komplikalt?language=hu>

¹¹ Klein Sándor: Gondolkodásfejlesztő Dienes-játékok <http://www.encounter.hu/gondolkodasfejleszto-dienes-jatekok?language=hu>

¹² Szamosi Judit: Mozgásban, állandó változásban <http://www.encounter.hu/mozgasban-allando-valtozasban?language=hu> és Klein Izabella: Nem „fejben dől el” – a művészetterápia a gyakorlatban <http://www.encounter.hu/nem-fejben-dol-el-muveszetterapia-gyakorlatban?language=hu>

¹³ Ruzsa Ágota: Co-counselling <http://www.encounter.hu/co-counselling?language=hu>

korlatorientált „foglalkozásai” is. Egyes témacsoportok filozófiai, környezetvédelmi, kulturális kérdéseket feszegettek.¹⁴ A gyermekkori kétnyelvűségről¹⁵ magyar, sváb, tatár-grúz-orosz, magyar-holland, román résztvevői körben beszélgettünk.

A *Philip Zimbardo* szociálpszichológus Heroic Imagination Project (HIP) oktatási modelljén alapuló¹⁶ Hősök Tere Kezdeményezés (HTK) pécsi csoportja *Klein Sándor* meghívására mutatkozott be a találkozón egy témacsoport keretében. A HTK program célkitűzése, hogy laikusok és tanárok képzése révén Magyarországon „az együttérzés és egymásért cselekvés tíz év múlva társadalmi norma legyen. (...) Olyan világban szeretnénk élni, amelyben merünk kiállni és tenni másokért. Ahol az együttérzés társadalmi norma.”¹⁷

A napokat strukturáló két *kiscsoport*-ban folytak a beszélgetések. Ezek során az „én és a másik” (ranschburgi értelemben is) számtalan alakjában mutatkozott meg. Megfogalmazódott a szülő-gyermek kapcsolatban elszalasztott, immár jóvá nem tehető nevelési hiba miatti kín. Vagy például a gyökértelenség fájó érzése. De rögtön éles ellenpontként felbukkant az a tapasztalat, hogy talán a több otthon több gyökereket is jelent. (És jelenthet-e ugyanez többféle identitást? Ha erdélyi gyökerek jelentik az otthonot, Budapest az itthon, s mindkettőhöz külön nyelvi stílus tapad... S vajon ez az állapot erősebbé is tesz? – sorakoz-

tak bennem a kérdések.) Az egyik személyes történetből kiderült, hogy az elhallgatott családi titkok nemcsak dezorientálnak, hanem az „áldozatot”, a gyermeket nem engedik felnőni. De a kötődés is lehet fojtogató, derült ki egy másik elbeszélésből: ha az anya idegenkedik gyermeke önálló tetteitől, ha folyton tudni akarja, merre jár, megakadályozza az igazi útkeresést. A felnőtté válás nem jelent disszidálást a családból, demonstrálta egy újabb történet. Aztán gyermeki perspektívából került elénk a buzgó pedagógus anya képe, aki megtanulta az erőszakmentes kommunikációt, de kísérleti áldozata, a szenvedő fél, saját gyermeke lett. (Mindezt én anyaként hallgattam, ugyanis gyermekem – a tábor egyedüli gyermek résztvevője – autópályát rajzolt „tinédzser barátaival”, azaz a felügyeletét vállaló középiskolás önkéntesekkel...)

(Igen, a gyermek szembesít hibáinkkal, ha másképp nem, az életével.)

A táborokban a generációs, nyelvi, kulturális sokféleség nem akadály volt, hanem, ha mertünk kockáztatni, szólni, kérdezni, inkább sűrített élményforrás. Minél többet kockáztattunk, annál több emberhez kapcsolódhattunk. Úgy tűnt, az érzéseknek, a baráti kötődésnek nemzetközi környezetben sem kell tolmács. (Ahogy fiam mondja: „Ha nincs barátod, nem törődnek veled!”) Az átélt „mi-érzés” a valahová tartozás megnyugtató érzéséhez vezetett.

¹⁴ Bánátné Tóth Ágnes: Kert és falak
<http://www.encounter.hu/kert-es-falak-0?language=hu>

¹⁵ Kiss Hajnal: A gyermekkori kétnyelvűség
<http://www.encounter.hu/gyermekkor-ketnyelvuseg?language=hu>

¹⁶ Philip Zimbardo: HIP project
<http://heroicimagination.org/>

¹⁷ Hősök Tere prezentáció és beszélgetés:
<http://www.encounter.hu/hosok-tere-prezentacio-es-beszelgetes?language=hu>

SZERKESZTŐI JEGYZET

Ha nem magam volnék az egyik szerkesztő, nem hinném el, hogy alig-alig érkeznek a szerkesztőségbe az elmúlt évek nagy közoktatási átalakulásait elemző írások, sem az érintettektől, sem a kutatóktól. Pedig várjuk őket. Hiszen a honlapokon, közéleti oldalakon, blogokon van kritika bőven, de úgy látszik, továbbra is a várostrom kultúrájában élünk, valahogy mintha mindenki azt gondolná, mintegy reflexből, hogy a falak számítanak csak, van „kívül” és van „belül”, az ostrom a tiszta beszéd, pedig ez a vár, sem a Szalay utcában, sem másutt már nincs, már csak virtuális, meg mentális, de úgy látszik, így a falak mintha még áthatolhatatlanabbak volnának.

Kezdhetjük rögtön a pedagógus életpálya-moddal, engem nagyon bánt az, hogy egy kiváló, nemzetközi hírű zenész és zene-tudós, aki vállalta a mindennapi zenetanári munkát is, és azt is zseniálisan csinálta, úgy döntött, nem lesz kutató tanár, de még mestertanár sem, annyira összeférhetetlen volt szakmai rangjával és teljesítményével a portfóliózás, hogy egész pályája egyik legfájdalmasabb megaláztatásaként gondol rá. Ugyanez történt egy neves iskola neves történelemtanárával, történészével, többszörös tankönyvszerzővel, ő sem tudott higgadtan beszélni arról, hogy miért nem vállalta, hogy engedelmesen jelentkezik, aztán vár, majd szorgalmasan töltöget, ha véletlenül bekerült a kiválasztottak közé, ezt követően hiányt pótol szorongva, s végül várja, hogy levizsgáztassák (mondjuk például a volt tanítványai).

Lehet, hogy túl érzékenyek voltak. Az is lehetséges, hogy nincs is igazuk. Ezt nem akarom eldönteni, s tegyük fel, bár el nem fogadhatjuk, hogy ez mindegy is. Mert hát az efféle tanárebereket az új rendszerben kérdezni kellett volna, meghallgatni őket,

mi lenne nekik jó, ők hogyan gondolnák, s elfogadják-e a kutatótanári titulust, mert megtisztelő és hitelesítő volna. De hát nem így történt. A programkészítők úgy tettek, mintha ők találták volna ki az iskolát, aminek következtében a létező iskola ketrebe zárva érzi magát.

Ez persze leegyszerűsítés, melyet talán elfogultságom szerkesztett, de nehéz volna ebbe kapaszkodni, amikor konferencián hallok az életpálya-modell egyik szakmai alkotójától, indulatos felszólalásként, hogy csak ne gondolja magát valaki azért kutatótanárnak, mert tudományos fokozatot szerzett, hiszen attól még lehet csapnivaló pedagógus. A lélegzetem is elakadt, hogy ez most egy szakmai érv volt. És milyen víziót vázolhattak fel a tervezők, amikor elképzelték, hogy kutatótanár lehetne egy tejfölös képű suhanc, egy éretlen hajadon, csak azért, mert fokozatot szerzett valami semmiből? Ha még itt tartunk a gondolkodásban, mikor már tízezrek küzdenek a rendszerben a feladatokkal, kritériumokkal, táblázatokkal, akkor súlyos kétségben vagyunk, miközben elkapkodtuk a dolgot. Valahogy mintha összecúsztak volna az idők.

Efféle időzavar mintha közoktatásunkat többszörösen is jellemezné.

Kapkodva indult meg még a rendszer-váltás előtt a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokkal az iskolaszervezet átalakítása, miközben iskolaszervezeti alapkérdésekben mindmáig nincs szakmai konszenzus. Vagy nemzeti közmegeállapodás.

A szakképzés immár megint megújul, megint átszerveződik, noha permanens válságának természetéről olyan keveset tudunk.

Persze ennek a tudásnak a megítélése maga is kérdéses, hogy házunk tája zavaraira térjünk át, illetve vissza, hiszen honnan tudnánk, mi tudható, ha a pedagógiai tudást közvetítő köteteket a kiadóik, szerkesztőik, szerzőik ritka esetben küldik el lapunknak, gyakran nem értesülünk róluk, nem közvetíthetjük értékeiket. Ráadásul a pedagógiai szakkönyvkiadás szélsőségesen szétaprózódott, szinte minden pedagógiai műhely külön kiadó, vagy külön kiadóhoz tartozik. Szemle rovatunk gyengélkedik, mert kevés a beérkezett mű, az utánajáráshoz nincs erőnk. A rovat súlytalan, tehát szerzőket és kiadókat sem vonz. Tájékoztatlanul kellene tájékoztatnunk.

Miközben közérdek volna, hogy a pedagógiai tudás jól hasznosuló termék legyen, hiszen értéke éppen a közvetlen gyakorlat- és szemléletformálásban volna, kü-

lönben épp annyit ér, mint az a találmány, amelyik papíron marad.

Elkezdődött a tanév, és ez a tanév is, mint a többi, a legfontosabb, mert mindig minden tanév a legfontosabb, noha csupa ideiglenesség, csupa várakozás, miközben felhők borítják Európa egét, sötétben gomolyogva.

Marikára gondolok, aki gimnáziumba került, a család leghőbb vágyát beteljesítve, „jaj, sok a tanulnivaló, a matek nagyon nehéz, csak zúdul ránk az anyag, de Saci néninek köszönhetően jól mennek a dolgok, én értek mindent,” hát szurkoljunk Marikának is meg Saci néninek is. Segítsük őket.

2015. október 19.

Takács Géza

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

[IRGALOM, TÜRELEM!]

„Igen, a gyerekekkel mindig mindenről lehet és kell beszélni, ami a családi életben felmerül, semminek nem szabadna titokként tabusítva lennie. És ez életkortól független! Ahogy erről már sokszor beszélünk, a titok körüli családi feszültséget a gyerek nagyon is megérzi, átéli, akkor is, ha »egyetlen szót sem« hallott soha a dolgról. De nem tudja, hogy mi az, amit érez, és így sokkal súlyosabb és rongálóbb a teher.” (*Anyát megoperálták*. Nők Lapja 2015/36. szeptember 2.)

„Manapság gyakran látjuk, hogy míg egy-két évtizeddel ezelőtt még a kis elsős vagy másodikos egy idő után *már egyedül járt* a viszonylag közeli iskolába (persze az első önálló útján a gondos szülő még többnyire a távolból kísérte), addig most 10-12 éves vagy idősebb gyerekeket is kísérnek, vagy éppenséggel autón szállítanak a közeli iskolába is. Ennyivel veszélyesebbé vált volna a világ? Nem hiszem. Talán a szülők szorongása és inkompetenciaérzése és ennek a mélyén lappangó *bűntudata* nőtt (például: hogy nem töltenek elég időt, elég minőségi időt a gyerekekkel, hogy fáradtak, hogy a gyerek idegesíti őket...)” (*Helikopter*. Nők Lapja, 2015/38. szeptember 16.)

„De: ne feledkezzünk meg a mai fiatal anyák helyzetének egy fontos sajátosságáról. Ha egy-két-három gyereket nevelnek, többnyire rettenetesen elszigetelt körülmények között teszik ezt. Nem ismerünk olyan emberi civilizációt a miénken kívül, amelyiknek eszébe jutott volna, hogy egy egyedülálló anya – lakótelepen meg egyenesen valamiféle »zöld özvegy«, akinek férje egész nap távol dolgozik – egyedül küzdjön meg egész nap és sokszor még éjjel is gyerekeivel vagy gyerekeivel. Vagy nagy család volt, dédikékkal, nagyszülőkkel, nagynénikkel, aztán már nagyobb testvérekkel, akik szintén átvállaltak és segítettek, vagy – kastélyokban, palotákban, gazdag házaknál – nagy cselédség, [...] Így hát irgalom, türelem! Hiszen tudjuk, hogy a gyerekek kiszívják a vérünket, lerágják a húsunkat, és rettenetesen idegesítőek tudnak lenni azon kívül, hogy szeretetre méltóak...” (*Ne mobilozz?* Nők Lapja, 2015/40. szeptember 30.)

(Idézetek Vekerdy Tamástól a Nők Lapjában tizennégy éve működő tanácsadó rovatának őszi írásaiból.)

