

UP SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2019 / 11–12.

**TANÍTJUK VAGY TANULJUK A DEMOKRÁCIÁT?
A TANULÁSFELFOGÁS VÁLTOZÁSAI A KOMMUNIKÁCIÓS
TECHNOLÓGIÁK TÜKRÉBEN**

**SZEMÉLYRE SZABOTT OKTATÁS ÉS ÖNKIFEJEZÉS
A VÁLTOZÓ TANULÁSI KÖRNYEZETBEN**

**Intézményi tapasztalatok a KIP bevezetéséről
V4-tananyagfejlesztés LearningApps-ben**

Tanárok az idegennyelv-oktatásról

A nyelvtudás elbírálása; történet, problémák, korlátok

Versengés és együttműködés az evolúciós pszichológia szemszögéből

Életképek boldogságorán

Szemle

**LESZ-E AZ ISKOLARENDSZERBŐL
TANULÓ SZERVEZET?**



A képekről

A Forrai Művészeti Gimnázium kilencedikes drámás csoportjának 2019. évi karácsonyi darabját tanulói improvizációkból állítottuk össze. A munkamódszer következtében a darab meglehetősen groteszk módon tematizálta a családon belüli kommunikáció sikertelenségét, a karácsony szimbolikája és megélése között feszülő ellentmondásokat.

Részlet a forgatókönyvből:

- Nagyi És mit szeretnél karácsonyra, kincsem?
Dominik *Az Xbox előtt ül, közben lelőtték, hátratulja a fülest, de nem fordul hátra.* Fortnite skineket, jó sokat, de Black Knightot meg Astro Assasint mindenképp, meg V-Bucksot, de minél többet, mert akkor összegyűjtöm a Tactical Shotgunra a frageket, és stabilan megmaradok top 10-be’.
- Nagyi Társasjátékot kapsz.
- Erzsi Drágám, igazán bele kellene faragnod a fát a talpába, még díszíteni is kell meg csomagolni, azt se tudom, hol áll a fejem. De hallod, ha elrontod itt nekem a karácsony szellemét, én tutira elválok.
- Tibor *Szuszogva, morogva feltápszkodik, magában szentséget, kimegy.* Nem igaz már, nem lehet egy percre se... kit érdekel... tökre elég, ha a kaja meg van főzve...

A darab negatív csúcspontján a család kicsattanó örömmel, széles karmozdulatokkal éneklí és táncolja Király Viktor karácsonyi kóladalát. Igyekezünk a lehető legtöbb kliséit elsütni az ünnephez kapcsolódóan, a karácsonyi MediaMarkt-akciótól a radiátoron kigyulladó karácsonyfáig.

Deák Márton

Az előadáson készült fotók a **címlapon**, illetve a **16., 32., 70., 87., 113., 133., 170., 174., 177.** és **180.** oldalon láthatók. A képeket *Lafferton Zsolt* készítette.

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

69. évfolyam
2019 / 11–12.

TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

5 JAKAB GYÖRGY: „Iskola a határon” – A digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai

TANULMÁNYOK

17 KALOCSAI JANKA – KAPOSI JÓZSEF: Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai

33 MAKK GÁBOR: A tanulásfelfogás modellezése a kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódás tükrében

53 MOLNÁR GYÖNGYVÉR – TURCSÁNYI-SZABÓ MÁRTA – KÁRPÁTI ANDREA: Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig

MŰHELY

71 IMRE ANNA – TÖRÖK KATALIN: A Komplex Instrukciós Program bevezetése intézményi tapasztalatok tükrében

88 KAMP ALFRÉD: A visegrádi együttműködés rendszerét népszerűsítő tananyag fejlesztése a *LearningApps* online feladatszerkesztővel

101 SÁGI MATILD – JANKÓ KRISZTINA: Az általános iskolai idegennyelv-oktatásról

ISKOLA-VILÁG

114 BOROSS OTTILIA – PLÉH CSABA: Versengés és együttműködés az emberi viselkedésben

ÉRTELMEZÉSEK-VITÁK

134 BÁRDOS JENŐ: A nyelvtudás elbírálásának rövid története, problémái és korlátai

PEDAGÓGIAI JELENETEK

155 DIBUZ-PÁVICS JUDIT: Pozitív oktatás, boldogságra nevelés a barcsi Széchenyi Ferenc Gimnáziumban

Új Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |
PODRÁ CZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |
TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztők

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VE SZPRÉMI ATTILA

Főmunkatárs

TAKÁCS GÉZA

Olvasószerkesztő

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Eszterházy Károly Egyetem
Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
Tankönyvkiadási Igazgatóság
Pedagógiai Kiadványok Központja
Igazgató: Kamp Alfréd
1074 Budapest, Rákóczi út 70-72. III. em. 100/A
Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu
Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Liptai Kálmán

**A lapszám nyomtatott változata
az Alföldi Nyomda Zrt. támogatásának
köszönhető.**

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 17,16 A/5 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZEMLE

- 171** Pusztai Gabriella – Szigeti Fruzsina
(szerk.): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban (**Kristóf Zsolt**)
- 175** Kéri Katalin: Leánynevelés és női
művelődés az újkori Magyarországon
(**Molnár-Kovács Zsófia**)
- 178** Molnár-Kovács Zsófia: A magyar
tankönyvkutatások forrásdimenziói;
1867–1918 (**Mohr Szilárd**)
- 181** Fischer Márta: Terminológia és fordítás
(**Rácz Edit**)
- 184** Orsós Anna (szerk.): Fókuszban az
Akácliget (**Forray R. Katalin**)
- 186** Forgács Péter: Fadrusz; Kacsinetz
Krisztián: Batka, a pozsonyi muzsikamester;
Viera Kamenická: Pozsonyi zsidó mesék
(**Takács Géza**)

190

ABSTRACTS

192 Szerkesztői jegyzet

A címlapon Lafferton Zsolt fotója a Forrai Művészeti Gimnázium 2019. decemberi karácsonyi előadásáról

- B4** Idézet egy facebookos szóváltásból, illetve Bánki György nárcizmusról szóló 2016-os könyvéből

SZÁMUNK SZERZŐI:

BÁRDOS JENŐ

az MTA doktora | professor emeritus | EKE | PE |
programigazgató | EKE NTDI | alelnök | MTA VEAB
| magyar-orsz-angol szakos tanár

BOROSS OTILIA

pszichológus | tanár | PPKE

DEÁK MÁRTON

magyar-, etika- és drámatanár | Forrai Művészeti
Gimnázium | Budapest

DIBUZ-PÁVICS JUDIT

angol és olasz irodalom és nyelv szakos bölcész és
középiskolai tanár | osztályfőnök | Széchenyi Ferenc
Gimnázium és Kollégium | Barcs | pedagógiai
pszichológia és vizsgaelnöki szakirányon szakvizsgázott
pedagógus | magyar-olasz társadalomtudományi és
gazdasági szakfordító | táncoktató | A barcsi Vénusz
Mazsorett csoport művészeti vezetője

FORRAY R. KATALIN

professor emerita | PTE BTK | Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék

IMRE ANNA

tudományos főmunkatárs | EKE OFI

JAKAB GYÖRGY

tudományos munkatárs | EKE-OFI

JANKÓ KRISZTINA

tudományos munkatárs | EKE-OFI | tanár | PPKE
BTK Szociológiai Intézet

KALOCSAI JANKA

szociológus | doktorandusz | PTE Oktatás és
Társadalom Doktori Iskola | tudományos
segédmunkatárs | EKE OFI

KAMP ALFRÉD

tankönyvkiadási igazgató | EKE OFI | óraadó | PPKE
Vitéz János Tanárképző Központ

KAPOSI JÓZSEF

tudományos tanácsadó | EKE OFI

KÁRPÁTI ANDREA

DSc | egyetemi tanár | BCE Magartartástudományi és
Kommunikációelméleti Intézet | Budapest

KRISTÓF ZSOLT

matematika-fizika-informatika szakos tanár |
adjunktus | DE Egészségügyi Kar, Nyíregyháza,
Egészségügyi Informatika Tanszék

LAFFERTON ZSOLT

rajz- és vizuáliskultúra-tanár | Forrai Művészeti
Gimnázium | Budapest

MAKK GÁBOR

történelem szakos bölcész és középiskolai tanár |
doktorjelölt | PTE Oktatás és Társadalom NDI

MOHR SZILÁRD

történelem-magyar szakos tanár | doktorandusz | PTE
BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi
Doktori Iskola

MOLNÁR GYÖNGYVÉR

DSc | egyetemi tanár | SZTE Neveléstudományi
Intézet | MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport |
Szeged

MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA

egyetemi adjunktus | intézetigazgató-helyettes | PTE
BTK Neveléstudományi Intézet | tanszékvezető-
helyettes | PTE BTK Nevelés- és Művelődéstörténeti
Tanszék

PLÉH CSABA

pszichológus | nyelvész | vendégtanár | CEU | PPKE

RÁCZ EDIT

szaknyelvtanár | DE Gazdaságtudományi Kar |
doktorjelölt | PTE „Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

SÁGI MATILD

tudományos főmunkatárs | EKE-OFI

TAKÁCS GÉZA

ny. általános és középiskolai magyar-történelem szakos
tanár | 2013 és 2018 között az Új Pedagógiai Szemle
főszerkesztője

TÖRÖK KATALIN

DFHT-KIP képző, mentor | magyar-angol szakos
tanár | az inkluzív nevelés tanára | Szent-Györgyi
Albert Általános Iskola | Szolnok

TURCSÁNYI-SZABÓ MÁRTA

PhD | egyetemi docens | ELTE Média-
és Oktatásinformatikai Tanszék | Budapest



JAKAB GYÖRGY

„Iskola a határon”

A digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai

LÁTÓSZÖG

A rendszerváltás óta a magyar közoktatásnak már közvetlenül a globalizált világ állandóan változó környezetéhez kellene alkalmazkodnia, ami több szempontból is nagyon komoly kihívást hordoz. Egyre gyorsulóbb ütemű kultúráváltásoknak lehetünk tanúi, amelyeket a mindmáig meghatározó hagyományos tömegiskolai rendszer lassan mozduló struktúrája egyre nehezebben követ. A tömegoktatás 19. századi születésekor a társadalmi és kulturális mozgások még viszonylag lassúak voltak: a nagyszülők és a szülők mintáival és tudásával sokáig el lehetett boldogulni, több generáció életideje állt rendelkezésre az alapvető kulturális változásokhoz történő alkalmazkodásra. Ezzel összhangban az iskolai tudás, illetve az iskolai tudásátadás rendje viszonylag állandó és statikus maradhatott. Kulturális sokk legfeljebb akkor érte az embereket, ha valamilyen okból szülőhelyüktől távolra, netán másik kultúrába kerültek. Napjainkban ezzel szemben az egyre gyorsulóbb kulturális változások

– gondoljunk csak a társadalmi kommunikáció robbanásszerű átalakulására – komoly generációs konfliktusokat eredményeznek, sőt, ma már egy generáció életidejében is érheti többféle kulturális sokk az embereket még akkor is, ha ki sem mozdulnak a lakóhelyükről.¹ Ebben a helyzetben a sajátos „konzervtudást” nyújtó, roppant merev struktúrájú iskolarendszer már egyre kevésbé képes kiszolgálni, hasznos tudással ellátni a kiszámíthatatlan jövőre készülő újabb és újabb generációkat.

A TÖMEGISKOLAI PEDAGÓGIAI MODELL

Az egyirányú iskolai szocializálás történeti hagyománya

Európában a 19. századig lényegében egyirányú szocializációs szemlélet tükröződik a különböző társadalomelméleti és

¹ A gyors kultúráváltások leginkább a technikai eszközök világában mutathatók ki. Szemléletesen jelenik ez meg a zenefogyasztói kultúra átalakulásában. Korábban még mesés örökségnek számított egy-egy vinylemez-gyűjtemény áthagyományozása egyik generációról a másikra. Később a szalagos és kazettás magnók, illetve a VHS kazetták és a CD-k világa már többnyire csak egy-egy korosztályt szolgált ki. Napjainkban pedig már szinte években számolható egy-egy adathordozó eszköz ideje az amortizációig.

pedagógiai leírásokban. *Annick Percheron* ezekről így ír: „*Platónról Arisztotelészen át Durkheimig ugyanaz az elképzelés tér vissza: egy társadalomnak, egy politikai rendszernek, ha tovább akar élni, fel kell vállalnia az állampolgárok nevelésének feladatát.*”²

Lényegében erre a civilizáló szemléletre épül a mai tömegoktatási rendszer alapjának tekinthető újkori pedagógiai felfogás. Az ebben a paradigmában tevékenykedő pedagógus szerepét többféle metaforával – nyomdász, mesterember, gőzmozdony – próbálták már szemléletesen bemutatni. Roppant érdekes, ahogy ezek a pedagógiai metaforák összekapcsolódnak koruk társadalom- és technikatörténetével.

Közismert, hogy a tömegoktatás igénye szorosan összefügg a reformáció-ellenreformáció hitvitáival és a könyvnyomtatás széles körű elterjedésével. A korabeli pedagógiai közgondolkodás szívesen hasonlította a pedagógus munkáját a nyomdászéhoz, aki teleírja, telenyomtatja az üres papírlapot tudással. Később, a 17. századi pedagógiai szemléletet tükröző John Locke technicistának nevezett koncepciója a nevelőt olyan mesteremberhez hasonlította, aki passzív anyagból értékes terméket állít elő meghatározott eszközök és módszerek segítségével. A gőzmozdony metafora – ami nyilvánvalóan a 19. század második felének szülte – lényege pedig, hogy a tanár az előre meghatározott síneken adott célok felé húzza a diák-vagonokat.

A pedagógus szerepét valamennyi metafora teleologikusan tervező és teremtő gazdálkodóként vagy mesteremberként írja le, a diákokat pedig alakítható „gyermekanyagként”, akik lényegében passzív hall-

gatóként fogadják el a szocializálásukat. Ez a tudásátadási rendszer – a korábbi évszázadok szocializációs szemléletét kiteljesítve – a démiurgosz gondolkodásmódja alapján értelmezte az iskola oktatási és nevelési feladatait. Ahogy a kézműves vagy a gazdálkodó ember számára is többé-kevésbé megtervezhetőek a munka egymást követő fázisai, ugyanúgy kerültek be a különböző szintű tantervekbe a diákok szocializálásának algoritmizált feladatai és tevékenységei. A gazdálkodó ember szemlélete köszön vissza a nyelvhasználatban is. A fiatal állatokat ugyanúgy „növényeknek” nevezik,

ahogyan a diákokat, s egyformán „betanítják” őket későbbi munkájukra. Sok helyen még ma is „palántának”, „csemetének” nevezik a gyerekeket, akiket „betűvetésre” tanítanak, akiket mint

a facsemetéket „tervezetten felnevelnek”, akik majd az iskolaidő végére „érettek” és „társadalmilag fogyaszthatóak” lesznek, mint a gyümölcs vagy a búzagalász.

Ez a felfogás szoros összhangban van az adott korszakok identitáskonstrukcióival is. Az individualizáció értelmében felfogott identitás ugyan már az antikvitás idején megjelent, de ez sok tekintetben mást jelentett, mint napjainkban. Ez a felfogás ugyanis – lényegében az újkorig – az identitás változatlanóságát, állandóságát feltételezte: ahogy a delphoi jósdá felirata fogalmazott: Ismerd meg önmagad. Ebben az értelemben az ember „valamilyennek” születik, ami az esetek túlnyomó többségében megfelel a társadalmi szerepkészlet adott rendjének: a haramiak vagy pásztorok között felnövő nemesből végül mindig előbukkan a nemes lelkűség. Ebben az

az előre meghatározott síneken adott célok felé húzza a diák-vagonokat

² Percheron, Annick (1999): *Szocializáció és politikai szocializáció*. In: Szabó Ildikó, Lengyel Zsuzsanna és Csáková Mihály (szerk.): *Politikai szocializáció*. Új Mandátum, Budapest, 29. o.

értelemben az identitásképzés, illetve a szocializáció legfőbb feladata – akár egyedül, akár nevelői segítségével – ennek az essen- ciális magnak a megtalálása volt.

Az újkortól kezdve azonban fokozato- san felgyorsult az individualizáció folya- mata. Ekkortól a személyiséget, az egyéni identitást már nem tekintették statikusnak, változatlan formában meglévő essen- ciális magnak, hanem úgy gondolták, hogy a természetes adottságokat – ahogy a növények és állatok esetében is tették – folyamatosan alakítani, nemesíteni lehet. Lényegében erre épült a korszak pedagó- giai optimizmusa is, amely vagy a „természetes vadem- ber szelídítésében”, vagy a társadalom által elrontott „természetes jó hajlamok” visszaállításában látta a nevelők feladatát. A „jellem formálása”, a személyes identitás megteremtése azonban már nemcsak a felnőttek, a pedagógusok feladata volt, hanem a „sokra hivatott ifjú ember” felelősségévé is vált.³ Ugyanakkor azonban a korabeli felfogás úgy tartotta, hogy a szocializáció és a tanulás folya- mata az ifjúkor végével lezárul, a jellem megszilárdul. A felnőttkorba átlépve már egyértelművé válik, hogy kiből lett „kívül- ről irányított ember” és kiből lett „belülről irányított ember”.

A tömegiskolai modell társadalomépítő funkciói

A 19. század végén Magyarországon kiépü- lő kötelező állami iskolarendszer egyik

alapvető feladata az volt, hogy elősegítse a modern (polgári) magyar nemzetállam in- tegrációját: egységes alapkészségeket, álta- lános műveltséget és civilizált viselkedés- módot biztosítson mindenki számára, valamint, hogy a közös nemzeti nyelv és kultúra közvetítése révén homogénizálja az etnikailag, kulturálisan és szociálisan meg- osztott társadalmat. Az állam által működ- tetett közoktatás (népoktatás) másik – ki- mondatlan – célja az volt, hogy az iskolarendszer segítségével határozza meg és rögzítse az egyének és csoportok (szak- mák, fizetési osztályok, elitek) identitását és társadalmi státuszát, s ezáltal tarthassa kézben a mindenkori társadalmi mobilitást.⁴

Ennek a társadalom- integráló és homogénizáló közoktatási programnak a megvalósítására egy roppant merev, hierarchikusan műkö- dő tanügyigazgatás, intézményi hálózat és tudásátadási rendszer jött létre, amelynek alapvető feladata a kötelezően előírt egy- séges tantervi tudáskanon tananyagainak mechanikus és hierarchikus lebontása volt. Az ipari korszak logikájának megfelelően a közoktatást „üzemszerűen uniformizált” és centralizált rendszerként szervezték meg, az iskolák pedig valóságos iskolagyárként működtek az oktatáspolitikai céljainak megfelelően. A korabeli államhatalom az egységes oktatási rendszer kiépítésével igyekezett meghatározni a társadalmilag érvényesnek tekintett tudást (az úgyneve- zett általános műveltséget) és a tudásátadás intézményes folyamatát is. Az állami tu- dásmonopólium tudományos (akadémiai)

kötelezően előírt egységes tantervi tudáskanon

³ lásd Franklin, Benjamin (1961): *Franklin Benjámín számadása életéről*. Európa, Budapest; Kölcsey Ferenc (1981): *Parainesis Kölcsey Kálmánhoz*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

⁴ lásd Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest; Németh András-Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémaitörténete*. Gondolat Kiadói Kör. Budapest; Gyáni Gábor-Kövér György (2006): *Magyarország társadalomtörténete: a reformkortól a második világháborúig*. Osiris, Budapest.

legitimációra épült; az „egy tudományág – egy tantárgy” elv alapján zárt pedagógiai tudáskanonok fogalmazódtak meg a tantervekben.

Ebben az értelemben az iskola olyan kommunikációs területnek tekinthető, amely legfőképpen a központilag meghatározott tudástartalmak közvetítésére koncentrál, és nincs igazán tekintettel a különböző iskolák eltérő szociokulturális helyzetére, illetve a diákok és tanárok egyéni sajátosságaira, szükség-

leteire. Az iskolai kommunikáció a diákokat „tabula rasa”-nak tekinti, akiknek a fejét meg kell tölteni az előírt ismeretekkel, a tanárokat pedig médiumnak, „tananyagleadó automatáknak”⁵. Ráadásul ebben a kommunikációs térben az információk áramlása lényegében egyirányú. Az interakció nagyjából abban nyilvánul meg, hogy a diákok reprodukálják – többé-kevésbé visszamondják – a tankönyvekben, illetve a tanárok által megfogalmazott tananyagot.

A tömegoktatási rendszer a 19. század leghatékonyabb kommunikációs technológiájára épült. A szigorúan előírt és ütemezett tantervi szabályozás és az egységes („csereszabatosnak” nyilvánított) tanárképzés révén egy tanár egy tanórán akár 50–60 (szintén bármikor cserélhető) diákot is taníthatott hatékonyan a rendszer logikája szerint: a tanár „leadta” a tananyagot, a diák pedig vagy „fölvette” vagy nem. Az iskola nem egyes tanulók tanítására szerveződött, hanem homogén korosztályos tanulócsoportok (osztályok, évfolyamok) foglalkoztatására. Mindezt jól szemlélteti a még ma is gyakran hallott tanári szóhasználat: „...történelmet, kémiát tanítok”; „...a hetedik bét tanítom”, ami szorosan

összefügg a tanárképzés adekvát gyakorlataival. Lényegében ezekre az alapokra épül a mai magyar iskolarendszer – többnyire napjainkban is tabunak számító – úgynevezett „szentháromsága”. Egyrészt az iskola monopolisztikus helyzete a tudásátadás téren: „igazi”, tudományos és érvényes tudást csak az iskola, csak a tanár adhat. Másrészt az, hogy a tanulócsoportok hatékonyan csak korosztályos alapon szerveződhetnek, az azonos évfárhoz tartozó diákokat azo-

nos terv alapján kell fejleszteni. Harmadrészt az, hogy komoly tanulás csak szabályozott időben (óra-rend) és térben (osztályteremben), tanári vezetéssel valósulhat meg.

ebben a kommunikációs térben az információk áramlása lényegében egyirányú

A SZEMÉLYRE SZABOTT OKTATÁS PEDAGÓGIAI MODELLJE

Az iskolai szocializáció újabb felfogása

Az elmúlt évszázad folyamatos gazdasági-társadalmi változásai nyomán fokozatosan elbizonytalanodtak a korábban stabil és egyértelmű társadalmi normák és szerepek, átalakultak a személyes és közösségi identitások. Az előző generációktól örökölt gondolkodási és cselekvési minták már nem jelentenek biztos fogódzót, mivel az emberek folyamatosan más élethelyzetbe kerülnek, mint szüleik és nagyszüleik. A jövő kiszámíthatatlanná vált, ami nagymértékben elbizonytalanította a szocializációs folyamat tervezhetőségébe vetett hitet, illetve a hagyományos tömegiskolai modell képviselőit. Az „atyák” tudása és tapasztalatai a

⁵ Németh László (2015): *A művelődés reformja*. In Két kultúra között I. Nap Kiadó, Budapest. 16. o.

következő nemzedékek számára a korábbiakban említett kultúraváltások és kulturális sokkok miatt egyre kevésbé relevánsak. A hagyományos tudáskánon változatlan formában történő közvetítése ma már inkább csak rezignált „honvág” az idősebb korosztályok vágya a régi, biztonságot adó kultúra fenntartására: az otthonosságra és a teljességre.⁶ A kultúrakutatók filozófusok napjainkban arra hívják fel a figyelmet, hogy a közeljövő társadalmi viszonyait ne a kiszámítható és tervezhető gazdálkodói kultúra alapján képzeljük el, sokkal inkább a kiszámíthatatlan és fragmentált vadász, illetve nomád kultúra analógiájára.⁷ Mind ez az iskolai szocializáció tervezése és megvalósítása szempontjából alapvető paradigmaváltást, a korábbiaknál komplexebb megközelítést igényel.

Az iskolai szocializáció, nevelés és oktatás ezredforduló körüli komplex elméleti már nemcsak a „társadalmi bemenetet” és az „egyéni kimenetet” próbálják megragadni, hanem a folyamat egészét – kitérítve mindezt azzal, hogy ezek az utak és állomások nem csupán egy életrészre (életünk nagyjából első harmadára) vonatkoznak, hanem élethosszig tartanak. Ennek feltárása és gyakorlati érvényesítése azonban roppant nehéz és bonyolult feladat, mert ahogyan az iskolai szocializáció „belső világa” empirikusan nem igazán megfigyelhető, a megismerhetősége is korlátozott. Egzakt módon nem egykönnyen vizsgálható, hogyan szerveződik egy ember

identitása; mi történik ténylegesen egy tanórán; mitől jó egy tanár; hogyan szerveződik egy diák tudása.

A komplex megközelítések közül mindekenélőtt *Margaret Archer* úgynevezett morphogenetikus elmélete releváns,⁸ mert széles körű elméleti keretet ad az iskola

komplex interakciós világának értelmezésére: a tágabb szocializációs folyamatoktól a tanítástól a tanulás közvetlenebb viszonyrendszeréig. Archer kiindulópontja az, hogy napjainkban a szociali-

zációt már nem szűkíthetjük le társadalmi szerepeink egyirányú elsajátítására: a tanulás folyamata interakciók és reflexiók szakadatlan láncolataként írható csak le. Az interakció fogalmának bevezetése lehetővé teszi a társadalmi struktúra különböző szintű hatásainak szerves összekapcsolását az egyénnel, méghozzá dinamikusan, a maga tényleges folyamatainak megfelelően. Ebben az értelemben a pedagógiai kutatók és tanárok azokat a kommunikációs szinteket vizsgálhatják és tervezhetik, amelyek révén az egyének és csoportok egymáshoz, illetve a társadalom sokféle alrendszeréhez (intézmények, szimbolikus rend) viszonyulnak, akár soklépcsős processzusok révén. A közvetlen iskolai szocializáció esetében például a következő szintek vizsgálhatóak: a szervezett tanulás interakciós rendje; a tanár és a tanuló személyes interakciós rendje; a tanár és a tanár személyes és szakmai interakciós rendje; az iskolai kortárs csoport interakciós rendje. Ugyan-

a kiszámíthatatlan és fragmentált vadász, illetve nomád kultúra analógiájára

⁶ Gyarmathy Éva (2013): Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok digitális kultúrában. Egy tranzienk kor-szak dilemmái. *Magyar Tudomány*, 9. sz.

⁷ Tillmann József Attila (1992): Töredezett teljességben – A nomád élet fragmentaritása. In *Szigetek és szemhatárok*. Holnap, Budapest.

⁸ Archer, Margaret (2003): *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge University Press. Cambridge. New York.

akkor természetesen minden szocializációs ágens interakciós viszonyrendszere is vizsgálható ezen a módon, például: a család interakciós rendje; az iskolán kívüli kortárs csoport interakciós rendje; a közvetlen környezet interakciós rendje; a tágabb környezet, illetve a média interakciós rendje.

Az interakciók másik oldalát az egyéni reflexivitás képviseli. Ebben egyrészt az interakciós folyamatok kölcsönhatását érdemes kiemelni. *Török Balázs* írja: „Az interakcióban résztvevő felek a 'reflektív percepció' révén szabályozzák társadalmi viselkedésüket. A reflektív percepció ebben az esetben azt jelenti, hogy az egyén a másik személy megfigyelésén keresztül észleli azt is, hogy őt magát hogyan észlelték. Viselkedését a másik egyén megfigyelése alapján irányítja. A reflektivitás tehát itt egyfajta tükröhatásra utal, arra, hogy a saját viselkedésünket a másakra gyakorolt hatás alapján is alakíthatjuk.”⁹ A reflexivitás másik meghatározó elemeként Archer a folyamatos (ön)kritikai mozzanatot emeli ki, amely lehetővé teszi a személyes identitás formálását és aktív megélését.

Archer komplex szocializációs elmélete legfőképpen azért fontos elméleti modell számunkra, mert már nemcsak a tantervekben megfogalmazott „társadalmi bemenetet” és a vizsgákon tetten érhető „egyéni kimenetet” próbálja megragadni, hanem a tanítás és tanulás folyamatának egészét. A napjaink nevelésfilozófiáját meghatározó konstruktivista és konnektivista pedagógi-

ai elméletek ugyanis az iskolai tudásátadás fókuszát – a tanítás folyamatának „üzem-szerű” megszervezése helyett – a tanulási környezet sokszintű biztosítására helyezték át.¹⁰ Mindez azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamat középpontjában a különböző élethelyzetű, eltérő tudással rendelkező diákok és diákcsoportok tanításának megszervezése áll.¹¹ Ebben az értelemben és szellemben a „21. századi tanár” a „21. századi iskolában” a diákok tanulásának fontos, de csupán egyik szereplőjeként van jelen.¹²

a folyamatos (ön)kritikai mozzanatot emeli ki

Témánk szempontjából Archer elmélete nemcsak azért szerencsés, mert dinamikus és komplex

módon kezeli a szocializáció külső és belső folyamatait, hanem azért is, mert egyértelmű pedagógiai értékválasztásra épül. Képes meghatározni a durkheimi értelemben vett nevelés, a „módszeres szocializálás” irányát és kritériumait.¹³ Amikor ugyanis Archer a reflektív identitás fejlesztésének szintjeit elemzi, akkor jól tetten érhető a felvilágosodás ideológiájából eredeztethető pedagógiai optimizmus, amely az egyének és közösségek tudatosulásának folyamatát és az ismeretek készségszintű elsajátítását tekinti az iskolai szocializáció alapvető irányának. Ennek szerinte a főbb állomásai a következők:

1. Töredezett reflektivitás: az egyének passzív, kevésbé tudatosak, inkább csak sodortatják magukat;

⁹ Török Balázs (2016): *Az iskolai szocializáció*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 26. o.

¹⁰ Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest; Barabási Albert-László (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Magyar Könyvklub, Budapest; Ollé János (2011): *A konnektivista oktatásmódszertani gyakorlat néhány didaktikai sajátossága*. <http://bit.ly/hth3ml>; Nyíri Kristóf (2006): *Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete*. *Új Pedagógiai Szemle* 7. sz.

¹¹ Radó Péter (2017): *Az iskola jövője*. NoranLibro, Budapest

¹² Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kiadó, Budapest; Prievara Tibor-Nádori Gergely (2018): *A 21. századi iskola*. Neteducatio, Budapest.

¹³ Durkheim, Émil (1980): *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Budapest. 7–9.

2. Metarefektivitás: folyamatos önkontroll és önkorrekción az életük, idealizmusuk és valóságidegenségük sokszor már az irracionálizmussal határos;
3. Kommunikatív reflexivitás: másokkal egyeztetve, tudatosan formálják életüket;
4. Autonóm reflexivitás: önállóság, aktivitás, magas önreflexiók képessége.

Elmélete azért is roppant izgalmas számunkra, mert feltűnő rokonságot mutat két másik állampolgári nevelésre vonatkozó fontos megközelítéssel: *Lawrence Kohlberg* erkölcsi szocializációs modelljével,¹⁴ illetve *Annick Percheron* (1999) politikai szocializációs modelljével.

A személyre szabott oktatás pedagógiai üzenete

A sokféle megközelítést képviselő újabb pedagógiai irányzatok közös vonása az, hogy a diákokat már nem „teleírandó fehér lapnak”, vagy éppen „rejtélyes fekete doboznak” tekintik az oktatás során. Már kiemelt figyelmet fordítanak a diákok egyéni tanulásának folyamatára is: arra, hogy milyen családi háttérrel, milyen előtörténettel és tervekkel érkeznek az iskolába; arra, hogyan jön létre a tudás a fejükben; arra,

hogy milyen speciális fejlesztésre (felzárkóztatásra vagy éppen tehetséggondozásra) van szükségük ahhoz, hogy eredményesen vegyenek részt az oktatásban, illetve, hogy – egyéni képességeiknek megfelelően – sikeresen illeszkedjenek be a társadalomba. Ebben az értelemben már a magyar neveléstudományban is elfogadottá vált, hogy az iskolai gyakorlat vizsgálatakor már a tanítás-tanulás komplex folyamatáról beszélünk, illetve, hogy a változások fő iránya a perszonalizáció, a személyre szabott oktatás rendszerének kialakítása.¹⁵ Mindez szorosan összefügg az elmúlt évtizedek filozófiai felismeréseivel,¹⁶ jól összhangba hozható a kognitív pszichológia által leírt elméletekkel,¹⁷ illetve az úgynevezett konstruktivista peda-

egyéni képességeiknek megfelelően

gógia térhódításával.¹⁸ Eszerint a tudás nem egyszerű tanári közvetítéssel, „átplántálással”, jön létre, hanem személyes konstrukció eredménye: a befogadó (a diák) aktív, önálló, értelmező tevékenységének következménye. A tanulók tehát nem érznek igazi motivációt olyan tanuláshoz, amelynek módszerei nem vesznek tudomást személyiségükről, egyéni adottságaikról, élethelyzetükről és tanulási előéletükről. Így a legfőbb tanári feladat az, hogy minden diák a saját szintjének és tempójának megfelelő terhelést kapjon (projekt módszer, csoportmunka, koopera-

¹⁴ Váriné Szilágyi Ibolya (vál. szerk., 1994): *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből*. Scientia Humana, Budapest. 23–24.; Szekszárdi Júlia (2000): Piaget és Kohlberg nyomában. I-II. *Új Pedagógiai Szemle*. 4-5. sz.

¹⁵ Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest; Ollé János (2010): *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. Budapest.

¹⁶ A Polányi Mihály (1994) által megalkotott „személyes tudás” fogalma sok tekintetben átértelmezte az emberi tudás és tudásátadás – tanítás-tanulás – hagyományos felfogását, amely szerint az igazi tudás személytelen és objektív. Polányi kiinduló tétele viszont éppen ellenkezőleg fogalmaz: „nincsen megismerés megismerő nélkül”. A „személyes tudás” elmélete szerint nem az egyes tudáselemek egyediek (csak az adott személyiségre jellemzőek), hanem a tudáselemek szerveződése, a hallgatólagos tudásszerkezet által történő megformáltságuk.

¹⁷ Bandura, Albert (1976): Szociális tanulás utánzás útján. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 84–122.

¹⁸ Lásd a 10. lábjegyzetben Nahalka István 2002-es könyvét.

tív tanulás stb.). Ehhez a diákokat is bevonó közös fejlesztési tervek kidolgozására és folyamatos mérésekre, visszacsatolásokra, standardizált fejlesztési protokollokra van szükség. Az elérendő követelményeket nem csak elvont mércékhez, sokkal inkább az adott diák, diákcsoport képességeihez viszonyítják.

A személyre szabott oktatás tehát nem a hagyományos értelemben vett „mester és tanítvány” jellegű egyéni tanulást jelenti, sokkal inkább egy új tanulásmódszer érvényesülését. Itt a pedagógus nem a tantervek által előírt tananyag következetes leadását, hanem a különböző pedagógiai előtörténettel, tudással, motivációval, tanulási tempóval rendelkező diákok és hasonló igények mentén szerveződő diákcsoportok egyéni fejlesztését tekinti alapvető feladatának. Ebben a rendszerben valójában nincsenek (nem is lehetnek)

alkalmatlan diákok, „pedagógiai selejtek”, hiszen ez az iskolai modell jóval többféle sikeres tanulói pályát kínál a diákoknak, mint a hagyományos tömegiskolai modell. Itt az iskola és a tanárok legfőbb feladata „a diákok hatékony tanulási környezetének megteremtése, optimalizálása”.¹⁹ A személyre szabott pedagógia elve egyrészt azt jelenti, hogy az iskola előzetes mérések révén erősen épít

a diákok előzetes tudására, egyéni képességeire, és azokhoz próbálja kapcsolni az új ismereteket. Másrészt pedig azt, hogy a diákok nem összefüggéseikből kiragadott tananyagelemekkel találkoznak, hanem komplex helyzetekkel, életvilágokkal, ame-

lyeket projektekkel, gyakorlati tevékenységekkel lehet plasztikusabbá tenni.

A hatékony motiváció érdekében a tananyag egyéni és csoportos kutatási tervekre, problémacentrikus feladatokra, gyakorlati tevékenységekre, személyes élethelyzetekre épül. A pedagógiai cél az, hogy az ismeretek és problémahelyzetek feldolgozása során a diákok minél több cselekvési mintát és tapasztalatot (problémamegoldás, együttműködés, döntés stb.) kapjanak és gyakoroljanak be, amelyekkel később – az iskola elvégzése után – értelmezni, általánosítani és kezelni tudják majd az eléjük kerülő problémákat.

A TÁRSADALMI KOMMUNIKÁCIÓ MEGVÁLTOZÁSA

Bár *Marshall McLuhan* már a múlt század hatvanas éveinek elején megjósolta a társadalmi kommunikáció radikális átrendezését,²⁰ mintha csak az ezredforduló után vált volna mindenki számára nyilvánvalóvá

a mediatisált környezet tényleges természete és elenálthatatlan térhódítása. Az internet, illetve a hálózati kultúra széles körű elterjedése alapjaiban változtatta meg a

nyilvánosság szerkezetét és a tudásátadás több évszázados rendjét. Tudomásul kell vennünk, hogy a fiatalok ma már nagyobb-részt ebben a digitális térben szocializálódnak, ami komoly kihívást jelent a hagyományos iskolarendszer számára is.²¹

jóval többféle sikeres tanulói pályát kínál a diákoknak

¹⁹ Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki, Budapest.

²⁰ McLuhan munkái magyarul: *Vége a Gutenberg-galaxisnak?* Vál., szerk., bev.: Halász László. Gondolat, Budapest, 1985

²¹ Tapscott, Don (2001): *Digitális gyermekkor. Az internet-generáció felemelkedése*. Kossuth, Budapest; Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum, Budapest.

A digitális kultúra világára tehát ma már nemcsak úgy tekintünk, mint különböző audiovizuális információhordozók összességére, hanem úgy is, mint a társadalmi kommunikáció és integráció alapvető meghatározójára. Császi Lajos írja: *„Amikor azt mondjuk, hogy a tradicionális társadalmakban az értékek nyilvános konstrukcióját elsősorban a vallás, míg a felvilágosodás után a modern tudomány, művészetek és a filozófia, a késő-modernitás korában főleg a média és a populáris kultúra rítusai látják el, akkor ezt nem normatív értelemben tesszük, egyszerűen csak azokat a centrumokat jelöljük velük, ahol az erkölcsi kérdésekről szóló diskurzusok és szimbolikus cselekvések a különböző időszakokban koncentrálódtak.”*²²

A változás tehát jóval nagyobb, mint gondolnánk. Nemcsak arra vonatkozik, hogy a digitális hálózatok „átitatták” a világunkat és a társadalmi kommunikáció természetes közegévé váltak, hanem arra is, hogy napjainkban a tömegmédiá új identitáskonstrukciókat és közösségi formákat hozott létre, és számtalan olyan társadalomintegráló szerepet és feladatot vett át, amelyet korábban a vallási intézmények, később pedig az iskolarendszer láttak el.²³ Ennek a radikális kommunikációs változásnak roppant komoly és messzire ható pedagógiai következményei vannak, ami az iskolarendszer funkcióinak, működési rendjének és módszereinek elbizonytalanodását és újragondolásuk kényszerét is jelenti.

A gyors kultúraváltások pedagógiai következményei

A mai fiatalok otthoni kommunikációs szokásait figyelve azonban mindenképpen érdemes fölfigyelni arra az analógiára, amely a diákok „gégezési” és hálózati kultúráját a vadászok világával rokonítja.²⁴ A

diákok online jelenlétét lényegében ugyanaz a kiszámíthatatlanság – rendszertelenség, állandó készenlét („mindig bekapcsolva”), gyors és megosztott figyelem – és sajátos csapatszellem jel-

lemzi, mint a vadászokat. Az online térben való sikeres működéshez tehát egészen más kompetenciákra van szükségük, mint az organikusan építkező iskolai sikerekhez. Az elkövetkezendő évtizedek alapvető pedagógiai kérdése ebben az értelemben az lesz, hogy a jól tervezhető gazdálkodói szemléletet képviselő iskola világát hogyan lehet majd összhangba hozni a folyamatosan változó világ igényeivel és szükségleteivel: a szervezett tudást lezáró érettség, érettségi helyett hogyan válik majd természetessé az élethosszig tartó tanulás az iskolarendszer számára is.

A gyors kultúraváltások másik alapvető pedagógiai következménye, hogy a tudásátadás terén kiegyenlítettébbé vált a különböző generációk viszonya. Az évszázados történelmi beidegződések alapján mindeddig egyértelműen az idősebbek tanították, nevelték a fiatalokat. A pedagógiai kommunikáció tehát lényegében egyirányú

a tömegmédiá új
identitáskonstrukciókat
és közösségi formákat
hozott létre

²² Császi Lajos (2002): *A média rítusai*. MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport. Osiris, Budapest.

²³ Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum, Budapest.

²⁴ Jakab György (2019): ALWAYS ON – médiaműveltség többgenerációs kvantitatív vizsgálata. Előadás a XIX. Országos Neveléstudományi Konferencián. Pécs. 2019. 11. 07.

volt. A digitális médiumok térhódításával párhuzamosan sok tekintetben előfordulhat, hogy az adott kultúrában jobban benne lévő fiatalok tanítják, szocializálják az idősebbeket. Ezt a jelenséget tehát nem érdemes csupán generációs problémaként értelmezni. Sokkal relevánsabb különböző kultúrákhoz tartozó közösségek egymás mellett éléseként elgondolni, amelyekben a fiatalok és az idősebbek viszonya a korábbiaknál jóval kölcsönösebben működik.

A digitális médiumok elterjedésének következményei

Az iskola valószínűleg fokozatosan elveszíti korábbi tudásközvetítő primátusát, legitimitásiját és monopolisztikus helyzetét. Ma már nyilvánvaló ugyanis, hogy a közvetlen (direkt) információkövetítés terén a digitális kultúra gyorsabban, hatékonyabban és személyre szabottabban működik, mint a hagyományos iskolai információkövetítő „technológia”.²⁵ Gyakorlatilag minden információ és ismeret könnyen elérhető az iskolán kívül, a média világában – s ezek között nagy mennyiségben vannak kiváló minőségű direkt oktatási célú anyagok is.

A másik következmény az, hogy a tömegoktatás legfőbb vívmányaként számon tartott alapkészségek – olvasás, írás, számolás – megtanítása és használata a korábbiaktól jelentős mértékben el fog térni, ami sokféle új típusú kompetenciát igényel majd, miközben megszűnteti (irrelevánssá teszi) a mai tanulási nehézségek (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) jelentős részét. Miben állnak ezek a változások?

- Olvasási készség: komplex audiovizuális információk befogadására kell felkészíteni a diákokat, akiket felolvasóprogramok segítenek majd.
- Kézírás: a szépírás és helyesírás megtanulása jóval kevésbé lesz fontos, mint korábban; géppel akárhányszor is használva gyönyörű szövegek szerkeszthetők; a kép- és hangátvitel sok tekintetben helyettesítheti az írást.
- Számolás: mindig kéznél van egy gép, így egész matematikai műveletsorokat végezhet el a diák automatikusan.²⁶

A digitális technika révén esetlegessé válik a hagyományos iskolarendszer tanteremhez, tanárhoz, tanulócsoporthoz kötődő, örökérvényűnek tűnő zártsága is. Ma

minden információ és ismeret könnyen elérhető az iskolán kívül

már természetes módon megvalósítható, hogy térben és időben egymástól távol lévő diákok, illetve diákcsoportok együtt tanulhassanak, együttműködjenek különböző pro-

jektéken. A hálózati tanulási lehetőségek, valamint különböző távoktatási programok révén sokféle egyéni tanulási út alakítható ki mind tanári irányítással, mind pedig a diákok közvetlen együttműködésével.

A negyedik alapvető következményként azt is látni kell, hogy a hagyományos tömegoktatási rendszert, a korábbi passzív és reprodukív tanulási formákat a digitális eszközök használatának köszönhetően egy jóval interaktívabb és produktívabb tanulási forma válthatja fel. A Web 2.0 megjelenésével a felhasználók már nemcsak hozzáférhetnek a hálózatokban tárolt információkhoz, hanem lehetővé vált, hogy ők maguk is tartalomszolgáltatókká váljanak: valóságos „népművészetet” művelve szöve-

²⁵ Ollé János (2011): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös, Budapest.

²⁶ Lásd a 6. lányszöveget.

geket alkossanak, fotózzanak, filmezzenek stb. Ennek a gyakorlatnak a megerősödésében nagy szerepet játszanak az infokommunikációs eszközök mellett a nyílt forráskódú programok, az ingyenes tudástárak, fájlcsere-lők és a szabadon felhasználható tartalmak. A különböző blogok, közösségi oldalak, tudástárak (wiki) révén a diákok és a felnőttek óriási mennyiségű közösségi információ termelésére és cseréjére váltak képessé. Ezáltal a hálózaton fellelhető szerkesztetlen információtömegből egyéni igényekre szabott, átgondolt tudást lehet létrehozni. Mindez azt is jelenti, hogy ebben a tanulási környezetben a központi tudáselosztó rendszerek után ismét felsejlik a tradicionális társadalmak személyesebb, és a közösségi tudás, tapasztalat természetes megosztásán alapuló oktatási-nevelési modelljének feléledése.

Ugyanakkor az iskola számára különleges lehetőséget kínál a gyermekek valóságos fizikai jelenléte. Ennek a valós időnek és valós térnek a legjobb felhasználási lehetősége az, ha a diákok tényleges tapasztalatokat szereznek a közvetlen közösségi térben. Sajátos adottságait az iskola igazán akkor használja ki, ha másképp szervezi meg a gyerekek ott töltött idejét. Legalább ennyire fontos lenne a diákok iskolán kívüli tapasztalatainak bevonása az iskolai munkába, hiszen a digitális eszközök – ha tudatosan használják őket –, lehetővé teszik a személyre szabott és gyakorlatközpontú oktatást. A tanár – egyfajta mentorként, mesterként – továbbra is tervezője, szervezője és ellenőrzője a diákok tanulási folyamatának, de bizonyos mértékben a

diákok is alakíthatják ezt a folyamatot a saját érdeklődésüknek, tempójuknak megfelelően. Így a tanóra az információkkal való egyszerű „találkozás” helyett az aktív tevékenységen alapuló tapasztalatszerzés, a közös gondolkodás és cselekvés helyszínévé válhat.

A digitális kultúra által kínált oktatási lehetőségek mintha csak a radikális pedagógiai anarchista, *Ivan Illich* korábbi elképzeléseit elevenítenék fel.²⁷ Szerinte az oktatást nem a kapitalista társadalom egyenlőtlenségeit és hatalmi viszonyait újratermelő iskolarendszer keretében kellene megszervezni, hanem önszerveződő informális hálózatok formájában. Ebben a falak nélküli „társadalmiasított

iskolában” a tudás egész életen át tartó kölcsönös cseréje folya az emberek között, ami annak lehetőségét biztosítaná, hogy bármilyen élethelyzethez tanulási helyzeté alakítsanak át.

Napjaink neveléstudományi irányzatai ma már inkább az iskolarendszer komplex pedagógiai kultúrájának megújítási szándékával gondolnak a digitális kultúra lehetőségeire. Mindez legfőképpen nem az eszközpark megújítását („digitális palatábla”) jelenti, sokkal inkább a tanulás-szervezési módok iskolán belüli és kívüli kiterjesztését, valamint a diákok előzetes tudásának és együttműködési lehetőségeinek aktívabb bevonását, ami olyan újszerű pedagógiai módszerek alkalmazását jelenti, mint például az úgynevezett „tükrözött osztályterem”, a digitális történetmesélés vagy a játékosítás.²⁸

felsejlik a tradicionális társadalmak személyesebb oktatási-nevelési modelljének feléledése

²⁷ Illich, Ivan (1971): Deschooling society. Letöltés: <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html>

Az alapvető kérdés tehát az, hogy az iskolarendszer – az oktatásirányítástól az iskola intézményes rendjének szervezésén át az egyes tanárok és diákok tevékenységéig – mennyiben képes mindezzel megbirkózva önreflektív „tanuló szervezetté” válni. Mindezzel kapcsolatban égetően aktuális a Halász Gábor 2007-ben megfogalmazott prognóza szerinti kihívás: „...az elkövetkezendő tíz-húsz évben háromféle országot fogunk látni magunk körül. Lesz olyan ország, amelyik beleragad abba, ami most van, és a 19. század óta változatlanul létezik, mert nem tud, vagy nem mer lépni ezen a területen. Lesznek

mennyiben képes mindezzel megbirkózva önreflektív „tanuló szervezetté” válni

olyan országok is, amelyek sikeresen túllépnek ezen, és képesek lesznek létrehozni az egyénre szabott tanulást nyújtó, kompetenciafejlesztésre épülő iskolát. Végül lesznek – és ez a legtragikusabb – olyan országok, amelyek megpróbálnak túllépni, de nem sikerül. Nos, az a gyanúm, hogy az első talán már kevésbé fenyeget minket, mert sokat tudunk arról, hogy mit nem lehet fenntartani. A harmadik foratókönyv azonban komoly veszély: az, hogy tudjuk, mást kellene csinálni, de nem leszünk képesek megoldani. Ebből fakad talán az egyik legnagyobb kihívás.”²⁹

²⁸ Ollé János - Lévai Dóra - Domonkos Katalin - Szabó Orsi - Papp-Danka Adrienn - Czirfusz Dóra - Habók Lilla - Tóth Renáta - Takács Anita - Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös, Budapest; Tóth Renáta (2014): *Tükrözött osztályterem, az információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulászervezési módszere*. Letöltés: http://epa.oszk.hu/02500/02560/00003/pdf/EPA02560_fluentum_2014_03_tothrenata.pdf; Lanszki Anita (2016): *Digitális történetmesélés és tanulói tartalom (re)konstrukció*. *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4. sz.; Fromann Richárd (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Typotex, Budapest.

²⁹ Halász Gábor (2007): *Képességfejlesztés, iskolavezetés, paradigmaváltás*. In: Kiss Éva (szerk.) *Pedagógián innen és túl*. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK.





KALOCSAI JANKA – KAPOSÍ JÓZSEF

Tanídjuk vagy tanuljuk a demokráciát?

Egy felmérés és tanulságai

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

Az állampolgári felkészítés évezredek óta, a demokráciára nevelés iskolai tanítása pedig több mint negyedszázada áll az európai és hazai pedagógia gondolkodás középpontjában (Crick-jelentés,¹ A Demokráciára Nevelés Éve,² EU-kulcskompetenciák,³ a NAT változatai⁴). A dokumentumokban önállóan gondolkodó, kritikai képességgel rendelkező, mérlegelni tudó polgárság nevelése jelenik meg mint meghatározó cél. Az állampolgári kompetencia (*civic competence* vagy *citizenship competence*)⁵ fogalma pedig olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együttesére utal, amelyek képessé teszik az egyént arra, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, illetve a civil társadalomban (Hoskins és Crick, 2008, idézi Kinyó, 2012). Az iskolai felkészítés különböző modelljei abból indulnak ki, hogy az állampolgári tudásnak vannak azonosítható ismeretelemei, amelyek tanulhatók, taníthatók (pl. a jogi dokumentumok szövegei, az alkotmányossági alapelvek, az államszervezet struktúrája), ugyanakkor az állampolgári „tudás” inkább attitűdök elsajátításából és bizonyos képességek begyakorlásából áll. A tanulmány egy fejlesztést megalapozó kérdőíves kutatás adataira támaszkodva arra keresi a választ, mennyire érvényesül a mindennapi gyakorlatban a demokráciára és állampolgárságra nevelés, milyen problémákat látnak a szereplők ezen a téren, illetve milyen javaslatok vannak a nehézségek orvoslására.

Kulcsszavak: *állampolgári kompetenciák, aktív állampolgárság, demokráciára nevelés, diákönkormányzatok, együttműködés-versengés, tanulók hangja*

¹ A Crick-bizottság munkája nyomán Angliában 2002-től önálló tantárgy keretében oktatják az állampolgári ismereteket.

² Az Európa Tanács az 1990-es évek végén indította el a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásként jelent meg 2005 A Demokráciára Nevelés Éveként.

³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

⁴ NAT 1995, 2003, 2007, 2012.

⁵ A fogalmat a CRELL alkotta (Centre for Research on Lifelong Learning; Az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatásának Központja).

BEVEZETÉS

Az egyik legutóbbi európai felmérés szerint az állampolgári nevelés minden országban jelen van az országos, regionális vagy helyi közoktatási programokban (*Eurydice*, 2017). A nevelés célját sokféleképpen határozzák meg az országok, de leggyakrabban úgy, hogy a célt elérve a fiatalok aktív állampolgárokká válnak, akik képesek a társadalmi jóléthez hozzájárulni. A legtöbb országban nemcsak a tárgyi tudást követelik meg, hanem hangsúlyt fektetnek a készségek, attitűdök és értékek fejlesztésére és elmélyítésére is. Témájában eltérő, hogy mire is fókuszál az állampolgári nevelés (témái lehetnek a demokratikus társadalom alapelvei, társadalmi kérdések, a kulturális sokszínűség, a fenntartható nevelés és az európai és nemzetközi dimenzió). Az állampolgári nevelésen általában négy terület elsajátítását értik: kritikus és analitikus szemléletmód, politikai tudatosság, műveltség („political literacy”), attitűdök és értékek, valamint az aktív részvétel (*Eurydice*, 2012 és 2018). Az is megállapítható, hogy szinte minden dokumentumban megjelenik a család, jelentős hangsúlyt kap az iskola szocializációs szerepe, a közéletre való felkészülés modelljei, továbbá a helyi közösségekben, civil szférában végzett tevékenységek.

A demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszerét mutatja az ún. *whole-school megközelítés* (*Council of Europe*, 2018), amely az iskolai élet három kiemelt területét jelöli ki az eredményes demokráciára nevelés szempontjából: a *Tanítási és tanulási módszertan*; az *Iskolavezetés működése és ennek alapelvei*; valamint a *Közösséggel való együttműködés*. A koncepció a fenti három területen a következő fontos

elvárásokat fogalmazza meg az intézmények működésével kapcsolatban. A *Tanítási és tanulási módszertan* keretében kiemelt elvárás a biztonságos (diákbarát) osztálytermi közeg létrehozása, ahol a tanulók szabadon kifejtethetik véleményüket, megoszthatják nézőpontjukat, részt vehetnek a működési szabályok kialakításában és betartásában. A cél az olyan tanulási környezet és légkör megteremtése, ahol előtérbe kerülhetnek a kooperatív tanulási formák; ahol biztosíthatók a különböző tanulói, tanári kooperációk (egymás gyakorlatának értékelése, gyakorlatok közös kidolgozása,

mire is fókuszál az állampolgári nevelés

együttműködés a megvalósításban). Továbbá biztosított a hozzáférés a diákok számára fontos projektekhez, az ezekhez kapcsolódó tartalmakhoz,

valamint az alternatív értelmezési lehetőségek megismeréséhez, illetve a különböző perspektívák mérlegeléséhez és megvitatásához. Mindezt kiegészítve azzal, hogy a diákoknak lehetővé kell tenni a bevonódást minden őket is érintő csoport- és intézményi döntésbe. Az *Iskolavezetés működésénél* a vezetés és a menedzsment számára elvárás minden érintett érdekeinek a figyelembevétele; az emberi jogok, az egyenlőség, a felelősségvállalás elveinek messzemenő érvényesítése; a döntéshozásnál pedig az érintett csoportok bevonása. Az intézményi szabályok és eljárások tekintetében kiemelten kell kezelni az állampolgári és emberi jogok érvényesülése szempontjából a felülvizsgálati rendszert; új szabályok létrehozása szükséges ezek biztosítása érdekében. Meghatározó jelentőségű e folyamatokban a diákok részvétele: a véleményük kifejtésének és a döntésben való részvételüknek garانتálása, és az ehhez szükséges intézményes keretek létrehozása. A *Közösséggel való együttműködésben* döntő elvárás a szülők és a helyi közösség bevonása, a helyi

erőforrások és kapcsolatok kihasználása a diákok helyi társadalmi problémák iránti érdeklődésének felkeltése érdekében. Lényeges a más iskolákkal való együttműködés a tapasztalat- és forrásmegosztás területén, az eltérő kultúrájú közösségek kölcsönös megismerése céljából, valamint a kulturális kérdések és globális problémák több szempontból való megközelítése érdekében. Fontos továbbá a helyi intézményekkel, szervezetekkel való együttműködés is, pl. önkormányzati tisztviselőkkel és intézményekkel, vallási szervezetekkel, kisebbségi csoportokkal és jogvédő szervezetekkel.

Ha a demokráciára nevelés szempontjából végigtekintünk az elmúlt negyedszázad hazai és tartalmi szabályozásán, azt látjuk, hogy az elvárások – függetlenül az oktatáspolitikai kurzusoktól – hitet tesznek a demokráciára és az ún. aktív állampolgárságra nevelés ügye mellett és megfelelnek a nemzetközi trendeknek. Különösképpen, ha a pedagógiai szakirodalmat nézzük, hiszen ott ilyen típusú megállapítások a jellemzők: „*A demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség*” (Csapó, 2000). Mindezek tükrében nehezen tűnik megmagyarázhatónak az, hogy az elmúlt évtizedekben – jórészt a középiskolások körében végzett – kutatások, elemzések „*elmagányosodásról*” (Gazsó és Stumpf, 1995), közélet iránti érdektelenségről, a társadalmi, egyszóval a demokratikus nevelés eredménytelenségéről tudósítanak

(Csákó, 2011). Ezért is voltunk kíváncsiak arra, hogy a középiskolások, illetve az ott tanító pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek a saját iskolájukban folyó állampolgári nevelésről, a demokratikus képességek és attitűdök kialakításának gyakorlatáról.

A KUTATÁS HÁTTERE ÉS ADATAI

Az ún. *Demokráciára nevelés projekt*nap központi fejlesztéshez kapcsolódóan⁶ 2018 tavaszán lehetőség nyílt online kérdőívvel felmérni, hogy a diákok, pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek az iskolában folyó állampolgári/ demokratikus nevelésről, a közügyekbe való bekapcsolódás lehetőségeiről. A demokratikus értékek megismerése és alkalmazása szempontjából az iskola azért is „kiemelt terep”, mivel itt sa-

játíthatják el a diákok azokat a demokratikus formákat és érdekérvényesítési mintákat, melyeket a későbbiek során a tágabb környezetükben is alkalmazhatnak (Kalogyicsai, 2014). A kutatás során három célcsoport véleményére, tapasztalatára voltunk tehát kíváncsiak. Egyrészt N=69 elemszámú mintán általános iskolai és középfokú intézmények vezetőit, másrészt N=118 fős mintán ezen intézményekben dolgozó pedagógusokat, harmadrészt N=889 fős mintán az ezekben az intézményekben tanuló diákokat vontuk be a felmérésbe. Az intézményi minta településtípus, nagyrégiók és ellátott feladattípus szerint reprezentatív. A kérdőívek alapvetően azt szándékozták fel-

miként vélekednek a saját iskolájukban folyó állampolgári nevelésről

⁶ Az Oktatási Hivatalban tematikus napok és hetek fejlesztésére került sor az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001. A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása projekt keretében.

térképezni, hogy mennyire érvényesül a mindennapi gyakorlatban a demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszere, az ún. *whole-school*-megközelítés (Council of Europe, 2018), milyen problémákat látnak a szereplők ezen a téren, illetve milyen javaslatok vannak a nehézségek orvoslására. A kérdőívben külön figyelmet szenteltünk a diákok véleménynyilvánítási lehetőségeinek, a diákok iskolai életbe való bevonásának feltérképezésére. Az elektronikusan kitölthető kérdőívek nagyrészt állítások rangsorolását, osztályozását, értékelését várták el, illetve néhány elemnél kifejezhető válasz lehetőségét is biztosították a kitöltőknek. Jelen tanulmányban terjedelmi korlátok miatt csupán a kérdőíves felmérés néhány eredményének bemutatására vállalkozhatunk.

ÉRTÉKEK ÉS CÉLOK

A különböző történelmi korokban a tudás- és tapasztalatátadás mindig az egyének által fontosnak tartott értékek átadásával történt és történik ma is. Hasonlóképpen zajlik ez az iskolai tudásátadásban is, hiszen értékmentes pedagógia nehezen képzelhető el. A mai magyar iskolarendszer uralkodó értékeit, értékpreferenciáit a *Nemzeti Alaptanterv* (NAT) ugyan alapjaiban meghatározza, mégis azt feltételezzük, hogy az iskolák között jelentős különbségek fedezhetőek fel a fontosnak tartott, átadni kívánt alapértékek tekintetében. Arra, hogy egy iskola milyen értékdimenziók mellett kötelezi el magát, manifeszt és látens dimenziók egyaránt mutatnak. Manifeszt lehet például az intézmény pedagógiai programja, mely egyértelműen ki-

jelöli az iskola által közvetített alapértékeket, célokat és feladatokat (Zsolnai, 2009). A dokumentumokon kívül látens ágenseket is megkülönböztethetünk, melyek szintén fontos iránymutatásként szolgálnak az intézmények értékpreferenciáira vonatkozóan. Ilyen látens dimenzió lehet például az iskola intézményvezetőjének, valamint pedagógusainak a nevelésről vallott felfogása, a nevelés területén használt pedagógiai módszerek és ezek elfogadottsága, valamint a pedagógusok által fontosnak tartott értékek definiálása.

A kérdőív első részében arra kértük

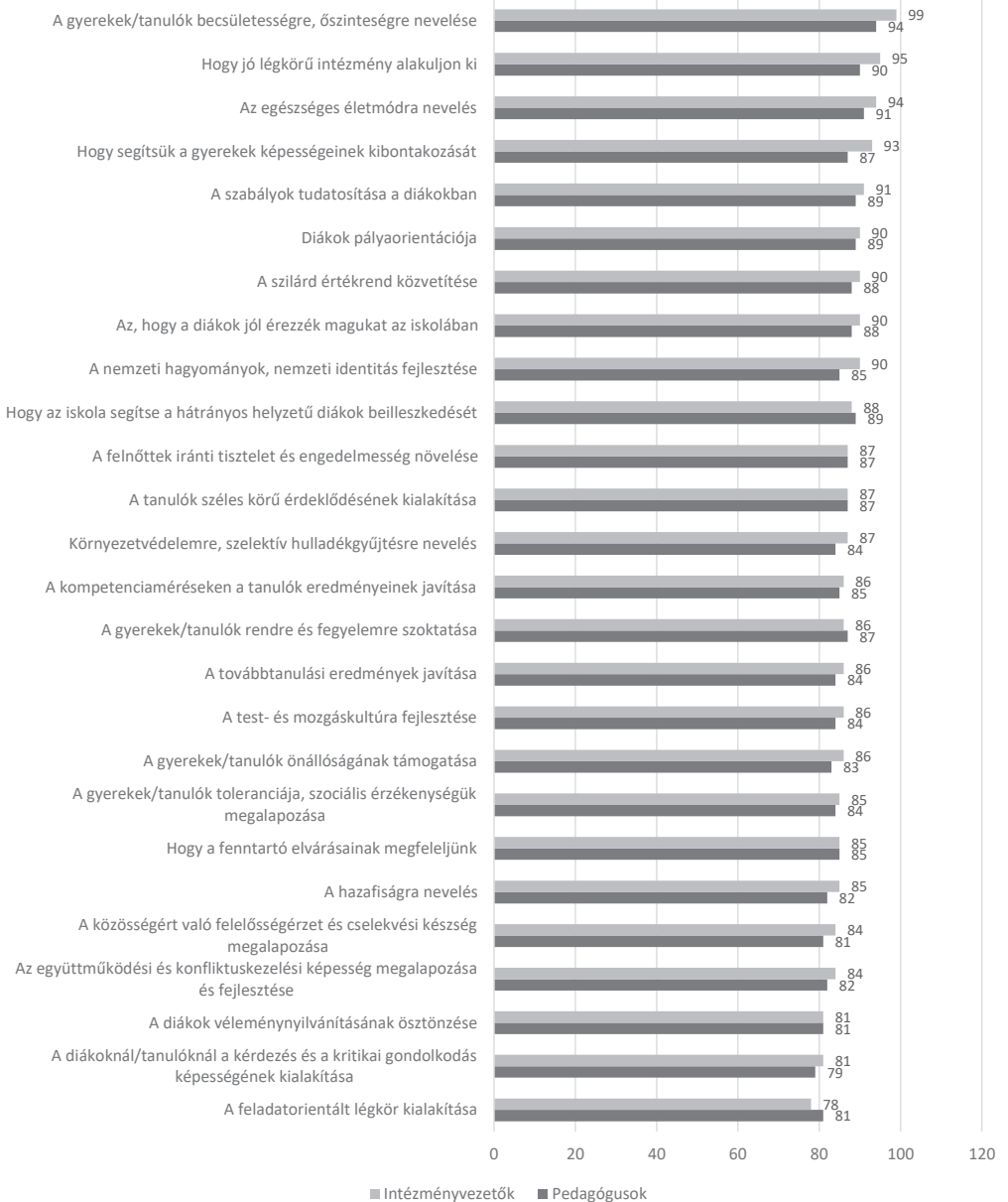
értékmentes
pedagógia nehezen
képzelhető el

az intézményvezetőket, illetve a pedagógusokat is, hogy különböző pedagógiai célokat – melyek egy része a demokráciára nevelés szempontjából is meghatározó – jellemezzenek aszerint, mennyire

jelennek meg az intézményük mindennapi gyakorlatában. A preferált pedagógiai célok tekintetében (1. ábra) a pedagógusoknál és intézményvezetőknél is a rangsor élén a gyerekek becsületességre, őszinteségre nevelése áll, melyet a jó légkörű intézmény kialakítása, majd az egészséges életmódra nevelés, a gyerekek képességeinek kibontakoztatása követ. A legkevésbé kiemelt, illetve megvalósult célként a feladatorientált légkör kialakítását, a diákok véleménynyilvánításának ösztönzését és a kérdés fejlesztését fogalmazták meg. Bizonyára jelzésértékű, hogy a demokráciára nevelés szempontjából olyan kiemelkedő jelentőségű készségek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, mint a kritikai gondolkodás, valamint a véleménynyilvánítás képességének kialakítása a pedagógusoknál/intézményvezetőknél a rangsor utolsó helyeire került.

1. ÁBRA

„Az alábbiakban felsorolt pedagógiai tevékenységek, célok milyen mértékben valósulnak meg az Ön iskolájában?” (0–100-ig terjedő skálára vetített átlagok)



A demokratikus készségek sikeres átadása, begyakorlása kevésbé történhet a hagyományos frontális módszerrel, ezen készségek internalizálása sokkal inkább megkívánja az interaktívabb pedagógiai módszereket. A pedagógiai gyakorlatok feltérképezése ugyanakkor azt mutatja, hogy a régóta várt pedagógiai kultúraváltás a gyakorlatban alig ment végbe.

A diákok, intézményvezetők és maguk a tanárok is azt jelezték vissza, hogy a pedagógusok a tanórákon a frontális módszert alkalmazzák a leggyakrabban,⁷ „a tanár kint áll a táblánál, és elmondja, hogy mit kell megtanulni” – miként a diákok megfogalmazták. A frontális módszer gyakori megjelenése bizonyára több mindennek tulajdonítható, de talán leginkább annak köszönhető, hogy az új pedagógiai elvárásokban megjelenő tanulászervezői (facilitatori) feladatokat a pedagógusok többsége többlet munkateherként éli meg, mert ez külön felkészülést igényel, és ezért ragaszkodik az ismeretátadói szerepéhez. A kirajzolódó gyakorlat azért is problémás, mert a demokratikus készségek sikeres begyakorlásának a pedagógiai szakirodalom (*Csapó, 2000; Falus és Jakab, 2005; Fülöp, 2009*) az interaktív és produktív tanulói feladatokat tekinti.

A TANULÓI VÉLEMÉNYNYILVÁNÍTÁS ESZKÖZEI ÉS LEHETŐSÉGEI

A demokratikus iskolák egyik meghatározó jellemzője, hogy az intézmény vezetése az iskola különböző szereplőit (tanárokat,

diákokat, szülőket stb.) bevonja az iskola életét érintő döntésekbe, megosztott felelősséget, demokratikus folyamatokat hoz létre a szervezeten belül. Az iskolai demokrácia működése tehát egy közösségi működést jelent, ahol mindenki hozzájárulhat a döntésekhez, célokhoz (*Rapos, 2011*). Az eredmények alapján az intézményvezetők több mint nyolctizede (82 %) inkább, vagy

egyáltalán nem ért egyet azzal, hogy „csak káoszt von maga után, ha a diákok is beleszólhatnak az órák működésébe”, ugyanakkor majdnem négytizedük (37%) inkább nem ért egyet azzal,

hogy „nagyobb teret kellene engedni a diákoknak, hogy beleszólhassanak az iskola dolgaiba”.

Az intézményvezetőket öt döntési helyzet értékelésére is megkértük; saját iskolájukkal kapcsolatban kellett kiválasztaniuk, hogy az egyes szituációkban jellemzően mely szereplőket vonják be a folyamatba. Nem meglepő módon az intézményvezető, illetve az intézményvezető-helyettes a döntési folyamatok mindegyikébe jelentős mértékben bevonódik, kivételt talán az iskolai rendezvények megszervezése képez. Az osztályfőnökök főként a tanár-diák konfliktusok rendezésében, valamint a fegyelmi ügyek kivizsgálásában kapnak szerepet, míg a pedagógusok jellemzően az iskolai rendezvények megszervezésében, illetve a helyi tanterv kialakításában vesznek részt. Sajnálatos módon a diákok képviselőire főként az iskolai rendezvények megszervezésében számítanak, még az őket jelentős mértékben érintő tanár-diák konfliktusok rendezésében is az esetek majdnem felében kiszorulnak a részvételből.

a tanár kint áll a táblánál,
és elmondja, hogy mit kell
megtanulni

⁷ A pedagógusok 94 százaléka jelölte, hogy alkalmaz frontális módszert az óráin.

1. TÁBLÁZAT

„Kik vesznek részt az intézménnyel kapcsolatos különböző döntési helyzetekben?”
(N=69, százalék, többet is választhattak)

	Intézményvezető	Intézményvezető- helyettes	Osztályfőnökök(ök)	Pedagógus(ok)	Szülői munkaközösség	Tanulók képviselői	Fenntartó
Egy diákot érintő fegyelmi ügy kapcsán	83	81	90	75	23	68	12
Egy iskolai rendezvény meg- szervezése ügyében	61	87	74	90	73	85	13
Az intézménnyel kapcsolatos pályázati döntés	98	78	22	46	26	14	94
A helyi tanterv kialakítása	87	87	59	96	25	16	33
Egy tanár-diák konfliktus rendezése ügyében	74	64	80	65	16	52	13

FORRÁS: saját szerkesztés

Némileg ellentmondásos képet ad, ha az intézményvezetők válaszai alapján azt vizsgáljuk, mely területeken kéri ki jellemzően az iskolák a diákok véleményét. A válaszok alapján viszonylag sok területen megkérdezik a tanulókat, illetve szinte alig találunk különbséget a tanulói vélemények megjelenése szempontjából fontosnak tartott területek és a diákok bevonásának mértéke között. A diákok véleményét legkevésbé a tanulási tevékenységek és módszerek megválasztásában, a tanulás-szervezési megoldások kialakításában (pl. csoportképzés, feladatmegosztás elvei stb.), illetve az értékelési kérdésekben kéri ki.

A tanulói vélemények felmérése kapcsán az egyik legfontosabb kérdés, hogy

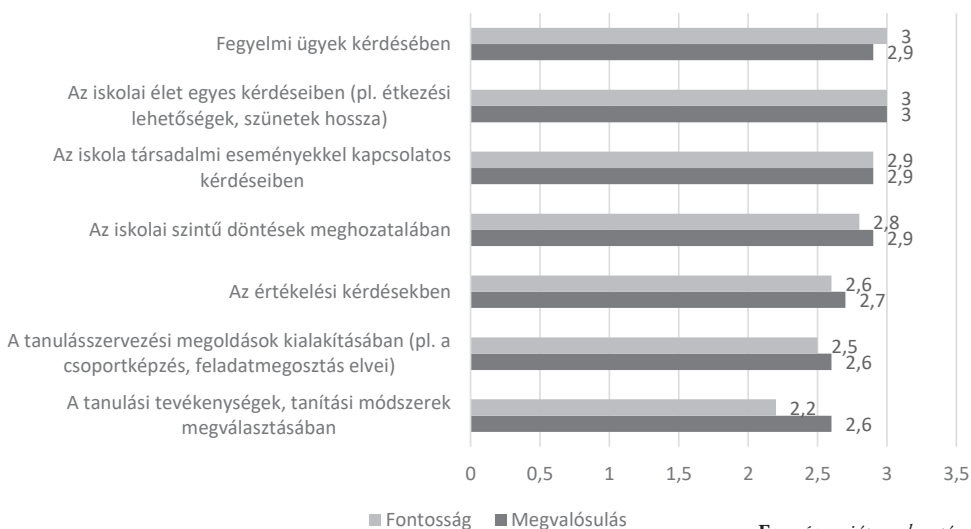
mindezt hogyan képzeljük el, vagyis milyen módon lehet a tanulói véleményeket a leginkább érvényesíteni, hogyan lehet a tanulókat leghatékonyabban bevonni a döntésekbe? Az intézményvezetők a leghatékonyabb módszereknek az osztályok szintjén megrendezett beszélgetések szervezését, a tanórai véleménynyilvánítás ösztönzését, valamint a diákönkormányzatokon (képviselek útján) keresztüli véleménynyilvánítást tartják lehetségesnek a tanulói vélemények megjelenése terén, míg legkevésbé az intézményszintű vitákban, megbeszélésekben bíznak. Ennek ellenére több kutatás (Csákö, 2004; Gábor és Jancsák, 2006; Kinyó, 2009), irányzat is felhívta a figyelmet arra, hogy az iskolai demokrácia megvalósulásának leghatékonyabb módja

az iskolai szintű megbeszélések megvalósítása, ahol az egész iskolaközösség jelen van, és közösen hozzák meg a döntéseket. Az intézményvezetők nemcsak az intézmé-

nyi szintű vitákat értékelték a legkevésbé hatékony módszerek, hanem meglátásuk szerint egyúttal ezek az alkalmak is a legritkábbak.

2. ÁBRA

„Mennyire tartja fontosnak az alábbi területeken a tanulói vélemény megjelenésének erősítését/ Saját intézményében az alábbi területeken mennyire jellemző a diákok véleményének megjelenése?” (N=65, átlag, 1–4 fokú skála)



Az intézményvezetők – nyitott kérdés keretében – a tanulói véleménynyilvánítás bővítésének, szélesítésének akadályaként részint a pedagógusokat, részint a diákokokat jelölték meg. A tanulók esetében a motivátlanság, a tanulók érdektelensége, közömbössége, illetve a véleményalkotási minta hiánya fogalmazódott meg, a pedagógusoknál a leginkább a hozzáállásra hivatkoztak, miszerint nem elég nyitottak, nem befogadóak, illetve nehezen fogadják el a diákok véleményét, miként egy pedagógus megfogalmazta: „Életkorukból adódóan nem jellemző rájuk a véleménynyilvánítás, tudatlanok még, és kialakulatlan

a kritikai gondolkodásuk.” Úgy értékelték, hogy ezen a területen nem szilárdult még meg a diákok véleménynyilvánításának hagyománya, és mind a két félnek rengeteget kell még tanulnia. Ugyanakkor semmilyen formában és módon nem utaltak arra – bár lett volna rá lehetőségük –, hogy mint vezetők, miként tudnák segíteni e tanulási folyamat eredményességét, többek között a demokratikusabb iskolai gyakorlat megteremtése érdekében. A pedagógusok a tanulói véleménynyilvánítás bővítésének akadályaként egyrészt az időhiányt, a tananyag mennyiségét, a pedagógusok és diákok leterheltségét, másrészt a

diákok hozzáállását jelölték meg. A diákok véleményének megjelenésében az intézményvezetők és a pedagógusok is elsődleges szerepet tulajdonítanak a diákönkormányzatoknak, illetve a pedagógusok nyitottabb, támogatóbb hozzáállásának.

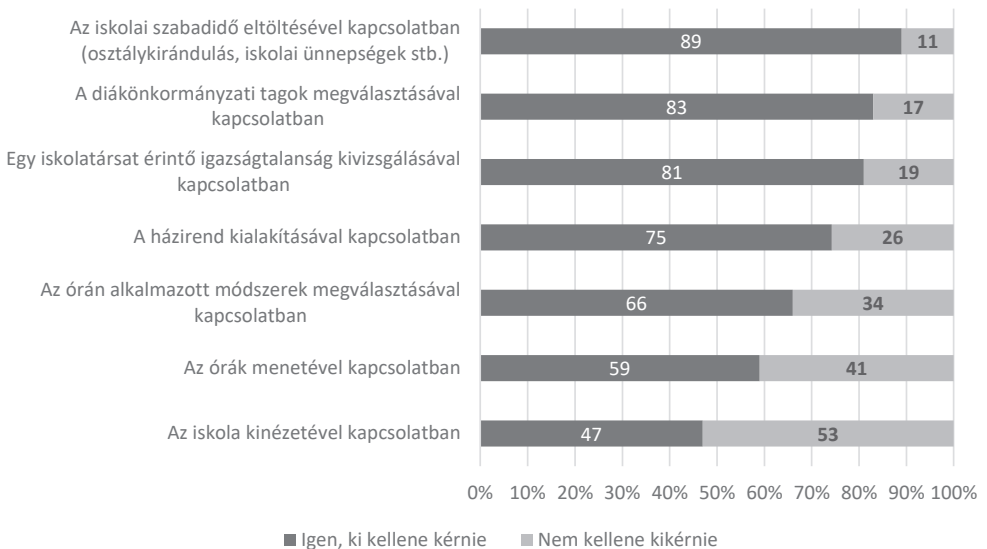
A *tanulói véleménynyilvánítási területek és formák* gyakorlata és különösképpen az *intézményi döntéshozatali rend* a demokráciára nevelés szempontjából meghatározó jelentőségű, hiszen mindkettőnek komoly mintaadó szerepe van a felnőttkori állampolgári attitűdök tekintetében.

Egy iskola demokratikus működéséhez – a diákok válaszai alapján – leginkább tartalmasan működő diákönkormányzatra van szükség, mely a diákok érdekeit képviseli. Szintén fontos tényező, hogy ha egy diákot igazságtalanság ér, legyen lehetősége ügyének kivizsgálásra, valamint a tanárok általi véleménynyilvánítás ösztön-

zése is jelentős tényezőnek számít. Érdekes módon az, hogy a diákok beleszólhassanak abba, hogy milyen témákat dolgozzanak fel órákon, milyen módszereket alkalmazzanak, illetve részt vehessenek a házirend kialakításában, kevésbé bizonyult lényegesnek az iskolai demokrácia szempontjából. Ebből arra következtethetünk, hogy a diákok az iskola működési szabályainak megalkotását és a tanórák tartalmainak, módszereinek megválasztását sok esetben inkább a vezetőkre/pedagógusokra bíznák, vagyis kevésbé kívánnak érdekeikért ezen a téren harcolni. A diákok tulajdonképpen elfogadják azt, hogy nekik csak az iskolai szabadidő (osztálykirándulás, iskolai ünnepekkel kapcsolatos dolgok stb.) iskolai szintű döntéseiben való közreműködésre, továbbá a diákönkormányzati tagok megválasztására szól a mandátumuk.

3. ÁBRA

„Szerinted leginkább milyen kérdésekben kellene az iskolának kikérnie a tanulók véleményét?” (N=899, százalék)



A kérdőív egyik blokkja azt kívánta felmérni, hogy a diákok szerint mennyire kellene az iskolának hozzájárulnia az állampolgári felelősségre, részvételre neveléshez, illetve hogyan képzelik el ennek menetét. Sokat elárul, hogy a diákok több mint négytizede nem tudott ezekre a kérdésekre választ adni, így ennél a kérdésblokknál a nem válaszolókat kihagytuk az elemzésből. Az érdemben válaszolók majdnem nyolctizede (77%) inkább, vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy az iskolának hozzá kellene járulnia ehhez a fajta neveléshez.

A válaszoló diákok ugyanakkor teljesen bizonytalanok azzal kapcsolatban, hogy az iskola hogyan tudna hozzájárulni a demokráciára neveléshez; az érdemben válaszolók majdnem négytizede a „nem tudom” válaszlehetőséget jelölte meg. Második, illetve harmadik helyen az iskolai diákönkormányzatok erősítését, valamint az állampolgári felelősséghez, részvételhez szükséges készségek erősítését jelölték meg a diákok, mint a tanórai véleménynyilvánítás ösztönzése, disputázás stb. A közösségi szolgálat, az iskolai önkéntesség erősítése, valamint a politikusok, döntéshozók meghívása az iskolába kevésbé nyerte el a diákok tetszését.

A DIÁKÖNKORMÁNYZATOK SZEREPE

Korábban láthattuk, hogy a diákok véleménynyilvánításában nemcsak a diákok, hanem az intézményvezetők és pedagógusok is meghatározó szerepet tulajdonítanak a diákönkormányzatoknak, a hatékony érdekvédelemnek, illetve abban is egyetértés mutatkozott, hogy a demokráciára nevelést

a diákönkormányzatok hatékony működése segíthetné elő leginkább. A diákok 85 százaléka érdeklődött a diákönkormányzatok működéséről, tizedük nem tudott erre a kérdésre választ adni, míg 5 százalék szerint jelenleg nem működik az iskolában a diákok érdekeit védő szervezet. Szemben az intézményvezetőkkel, akik szerint szinte kizárólag a diákok szabad döntései és szavazatai állnak a diák-tisztségviselők mögött, csak a fiatalok egyharmad része vélekedik úgy, hogy a tanulók szabad választása adja a diákvezetők legitimitását. A többség szerint az osztályfőnökök, igazgatók kiválasztottjai a diákönkormányzatok képviselői. Talán ezzel is magyarázható,

hogy a válaszadó diákok közel harmada egyáltalán nem, negyede pedig csak látásból ismeri önkormányzati vezetőjét, és 85%-uk még sosem kereste fel a DÖK-öt semmilyen ügygel, problémával. A diákok harmada nem is tudja, milyen feladatokat lát el a DÖK az intézményben, és azt sem, hogy milyen feladatok elvégzése javítaná tevékenységét (4. ábra).

A helyzet ellentmondásosságát az is mutatja, hogy saját iskolájuk diákönkormányzatának működéséről tulajdonképpen keveset tudnak, ugyanakkor az *iskolai közélet jobbítási javaslataként* nagyon világosan megfogalmazzák, hogy a diákönkormányzatoknak leginkább a diákok jogainak védelmében, illetve a tanulókat ért igazságtalanságok kezelésében, valamint a tanulói vélemények közvetítésében kellene hathatósabban tevékenykedniük. Ezzel párhuzamosan nem szorgalmazzák eléggé a diákönkormányzatok beleszólási lehetőségeit az iskolai döntéshozatalba (pl. házirend, iskolai alapidokumentumok),

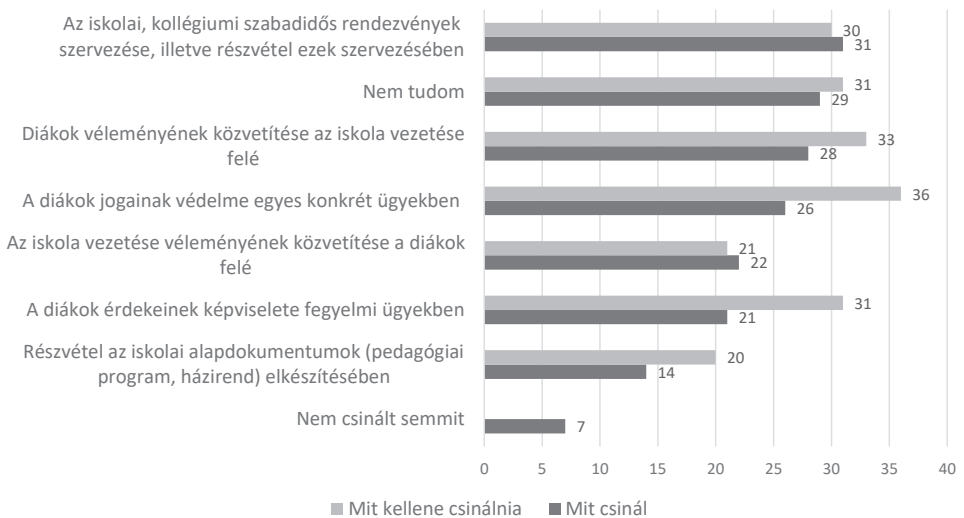
a többség szerint az osztályfőnökök, igazgatók kiválasztottjai a diákönkormányzatok képviselői

és – miként feljebb már hivatkoztunk rá – a tanórai témák és alkalmazandó módszerek megválasztásába, pedig ezek révén érhetnék el leghatékonyabban az elvárt célkitűzéseket. Mindezek azt a feltevést/következtetést indukálják, hogy a diákok mintegy leckeszerűen tudják, milyennek kellene lennie a valódi diákönkormányzatnak. Mivel ilyenl a gyakorlatban nem

vagy alig találkoztak, tudomásul veszik a diákönkormányzatok formális működését. Elfogadják, hogy a diákönkormányzat szabadidő-szervező, vagy – jobb esetben – a tanulókat ért igazságtalanság esetén ún. védői szerepet visz az iskolában, de nem várják el, hogy az egész iskolai közélet alakításának meghatározó szereplője legyen.

4. ÁBRA

„Az iskolában mit csinál a DÖK / szerinted mit kellene csinálnia a DÖK-nek?” (N=889, százalék, az első kérdésre adott válaszok értéksorrendjében)



FORRÁS: saját szerkesztés

A feltárt kép azt mutatja, hogy bár feltehetően minden intézményben van diákönkormányzat, de működésüket a pedagógusok és a diákok egyaránt lényegében formálisnak tekintik. Mindez sajátos „látszatdemokráciát” teremt, ahol a demokratikus díszletek állnak, de a keretek nem töltődnek fel tényleges tartalommal. A diákok jellemző módon nem olyan iskolába járnak, ahol az iskola működé-

sét befolyásoló szabályok megalkotásába bevonták volna őket, így e szabályok nem feltétlenül az ő érdekeiket, javukat szolgálják. Tudomásul veszik azt a gyakorlatot, hogy róluk nélkülük és felettük döntenek. Ennek nyomán nem tapasztalhatják meg az iskolai keretek között a döntésekhez kapcsolódó személyes felelősséget, a tanulói együttműködésben rejlő előnyöket, a komplex jellegű problémák összetettségét,

illetve az eltérő érdekű felek konfliktusának az érdekegyeztetés módszereivel való kompromisszumos megoldását, pedig ezek lehetnének a gyakorlatban a demokráciára nevelés valódi tartópillérei.

KÖZÜGYEKRŐL VALÓ TÁJÉKOZÓDÁS

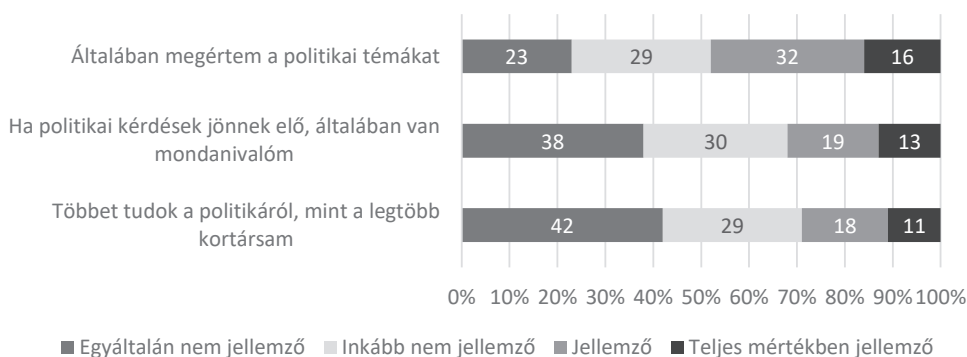
A politika iránti érdeklődés, a politikához kapcsolódó ismeretek szintén fontos részét képezik a demokráciára nevelésnek. Számos hazai és nemzetközi kutatás felhívta már a figyelmet a fiatalok alacsony politikai érdeklődésére (*Furlong és Cermel, 2007; Szabó és Örkény, 1998; Oross, 2012;*

Kadlót, 2016; United Nations, 2016). Ez a tendencia itt is érvényesül: a válaszadó diákok több mint hattizede (64%) egyáltalán nem, vagy inkább nem érdeklődik a politika iránt.

A diákok közügyekről való tájékozódási lehetőségei és a *beszólás területeinek* vizsgálata a rejtőzködés, bezárkózás, érdektelenség, közöny és a reményvesztettség sajátos elegyét jeleníti meg. A diákok nemcsak nem érdeklődnek a politika iránt, hanem saját bevallásuk szerint jellemzően nem is értik meg a közéleti témákat. Több mint hattizedüknek pedig nincs semmilyen mondanivalója, ha politikai kérdések merülnek fel (*5. ábra*).

5. ÁBRA

Mennyire jellemzőek rád az alábbi kijelentések? (N=889, százalék)



FORRÁS: saját szerkesztés

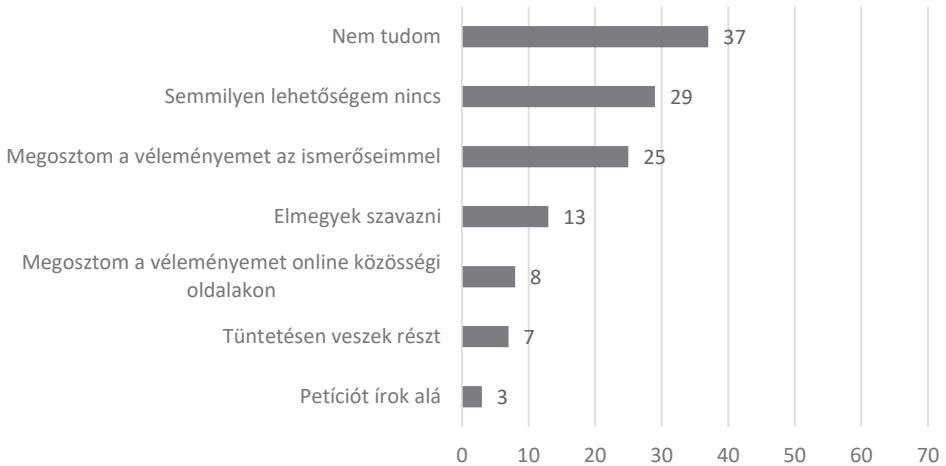
A közélettel kapcsolatos információkat döntően az internetről, kisebb részben a televízióból szerzik be (*6. ábra*). A kortárscsoport csak kb. 25%-át adja az ismeretszerzésnek, miközben a 13–16 évesek között a kortárscsoport mintaadó és szocializációs funkciója meghatározó jelentőségű. Ennél is nagyobb gondnak látszik, hogy nagyon kevés a pedagógusoktól

kapott, közéletre vonatkozó információk aránya (10%). Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy a diákok relatív többsége (37%-a) nem tudott (vagy nem akart?) arra a kérdésre válaszolni, hogy milyen lehetősége van a közügyekbe való beleszólásra, érdekei érvényesítésére, változások elérésére, további 29%-uk pedig úgy gondolja, hogy semmilyen lehetősége sincs erre, akkor bizony

elszomorító képet diagnosztizálhatunk. A választ adók 8%-a az ismerőseivel való véleménymegosztást tartja a közügyekbe való beleszólás hatékony eszközének,

miközben csak 13%-uk jelölte meg a szavazást, illetve csupán 3%-uk a petíciók aláírását mint lehetőséget.

6. ÁBRA



FORRÁS: saját szerkesztés

A közéleti viszonyokhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszokból kirajzolódó kép tulajdonképpen még elkeserítőbb, mint ami az iskola belső világa tekintetében megjelent. A válaszok azt mutatják, hogy az iskola tudatos állampolgári magatartás (attitűd) helyett inkább (köz)politikai érdektelenségre, társadalmi közönyre, apátiára nevel. A diákok a politikai lehetőségeiket nemcsak hogy nem ismerik, de igazából nem is akarják megismerni, vagyis felnőttként politikai jogaikat – hasonlóan az iskolában megismert gyakorlathoz – csak formálisan kívánják/tudják majd gyakorolni. Mindez egy sajátos alattvalói magatartást eredményez, amelynek természetes velejárója a mindenkor hatalom

rátelpedése a társadalomra, valamint a demokratikus keretek kiüresedése.

A tanulói válaszok egyértelműen igazolják a – középiskolásoknál már diagnosztizált – politikai szocializáció eredménytelenségét, a demokráciára nevelés kiüresedését (Csákvó, 2018). Úgy tűnik, az iskolai tananyagok, a megtapasztalt légkör, mikrokörnyezet, cselekvési tér – a megfogalmazott célokkal ellentétben – nem ad lehetőséget a közéleti tevékenységekhez, és a tizenéves diákok kétharmad része lélekben már lényegileg feladta, hogy felnőttként a közügyek iránt érdeklődő, aktív állampolgár legyen.

A demokráciára nevelésben *olyan intézményi demokratikus légkör kialakítása*

⁸ Student Voice Erasmus (<http://voiceofstudents.eu/node/5>) + KA2 projekt EKE OFI 2016/17.

lenne a cél, ahol erősebben érvényesül a „diákok hangja” (*student's voice*).⁸ Domináns kellene, hogy legyen a gyermekközpontú szemlélet; a demokratikus órávezetés, a kritikai gondolkodásra hangsúlyt fektető pedagógiai gyakorlat és az egyes tanárok tantárgyakon átívelő együttműködése. Az iskola működési rendjét ekkor átlátható – a közös érdekeket figyelembe vevő konszenzusos-közérthető döntéshozatali mechanizmus szabályozza. Egy ilyen intézményi gyakorlat tenné lehetővé, hogy a diákok aktív részesei legyenek az iskolai közéletnek, és valóságos körülmények között sajátítsák el a demokratikus szabályokat, gyakorolhassák be az ezekhez kapcsolódó eljárásokat, magatartási mintákat, s felismerjék a kölcsönös érdekek figyelembevételének szükségességét, a közösen elért eredmények jelentőségét.

ÖSSZEGZÉS

A demokráciára és az állampolgárságra nevelés területén a nemzetközi elvárások és a gyakorlat is – különösen, ha európai dimenzióban szemléljük – egyre inkább elmozdul attól a hagyománytól, hogy az ún. „polgári feladatokra” egy tantárgy keretében készítsen fel, és egyre inkább a komplex megközelítésű, az ún. whole school szemléletmód térnyerése válik meghatározóvá (*Eurydice*, 2018).

A hazai pedagógiai szakirodalom, de még a hivatalos, egyébként gyakran változó tartalmi szabályozás szemlélete is – az eltérő felfogású oktatáspolitikáktól

függetlenül –, szinkronban a nemzetközi trendekkel, egyértelműen a demokráciára nevelés korszerű szemléletét jeleníti meg. A mindennapi iskolai gyakorlat azonban sajnálatosan ettől nagyon eltérő képet mutat, és nagyon távolinak tűnik, hogy az intézmények működésébe beépüljön a teljes iskolai rendet átható demokratikus nevelés. A demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai *közvetítése* önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak (*Csapó*, 2000, *Falus és Jakab*, 2006; *Kerr*, 2008).

A kialakult helyzet számos és különböző szintű, jelentőségű okra vezethető vissza. Bizonyára szerepe van benne a diákok által érzékelt közéletnek, a társadalmi közérzetnek. Annak, hogy az elmúlt évtizedekben – összefüggésben a rendszerváltozást követő gazdasági felemelkedés elmaradásával – a társadalom tagjainak többségében véleményünk szerint csökkent a demokratikus működési rend iránti elkötelezettség. A közpolitikai felfogás is módosult, a procedurális helyett a szubsztantív demokráciafelfogás vált gyakorlattá, azaz nem a demokratikus intézmények és eljárásrend, hanem a vezető közjó iránti elkötelezettsége a legfőbb garanciája a demokratikus működésnek⁹ (*Körösesnyei*, 2004: 61–62).

Az okok között nem lehet nem megemlíteni az iskola világában az elmúlt 25 évben végbement változásokat, amelyek az iskolák, pedagógusok döntési jogköreinek folyamatos meggyengülését mutatják. Előbb tantestületek szerepe vált formálissá az iskolák vezetőinek megválasztásában,

kritikai gondolkodásra
hangsúlyt fektető
pedagógiai gyakorlat

⁹ A demokrácia szubsztantív felfogása ezért gyakran a politikai diktatúrák ideológiai megalapozásához járult hozzá, ha a közjó felismerésének lehetőségét valamely személy vagy politikai csoport kisajátította.

majd a helyi tantervkészítésben is csökkent az intézmények szakmai autonómiája, és végül a fenntartói rendszer átalakítása – és az ezzel összefüggő intézkedések – üresíteték ki szinte teljes egészében a pedagógus-közösségek döntési kompetenciáit. Mindez a pedagógusok mintaadói funkcióinak leértékelését, tulajdonképpen végrehajtói szerepre való kényszerítését eredményezte. A végrehajtói szerepben pedig nehéz aktív, öntudatos és szabad, de felelős állampolgárt nevelni. Ezért is megkerülhetetlen és sürgető feladat a pedagóguspálya presztízsének és az iskolai működés szakmai autonómiájának helyreállítása. Természetesen a méltányosság, eredményesség és hatékonyság szempontjainak figyelembevételével.

Csak remélni lehet, hogy a jelenlegi viszonyok nem állandósulnak, és a köz- és oktatáspolitikai, valamint az iskolák, a pedagógusok – legalább saját hatáskörben – felismerik a kedvezőtlen folyamatok *szocializációs tétjét*, és mindent megtesznek azért, hogy megteremtődjenek a demokráciára nevelés rendszerszerű gyakorlatának feltételei. Ennek eredményeként nem az állampolgársághoz kapcsolódó tanítási célok deklarálására, hanem a demokratikus attitűdök elsajátítására helyeződne a hangsúly, és minden hazai iskola légköre a diákok számára a demokratikus viszonyok mindennapi megélését és gyakorlását tenné lehetővé.

IRODALOM

- Csákó Mihály (2004): Ifjúság és politika. A politikai szocializáció kutatásáról. *Educatio*, **13**. 4. sz.
- Csákó Mihály (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Csákó Mihály (2018): Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek*, **7**. 3. sz., 27–42.
Letöltés: http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201803_07_csako.pdf (2019. 04. 23.)
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 2. sz., 24–34. o.
- Eurydice (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2018): *Citizenship Education at School in Europe 2018*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk., 2005): *Hogyan neveljünk demokráciára?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Falus Katalin és Jakab György (2006): Aktív állampolgárságra nevelés. In: Demeter Kinga (szerk.): *A Kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Furlong, A. és Cartmel, F. (2007): *Young People And Social Change*. Open University Press, New York.
- Fülöp Márta (2009): A együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz.
- Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk., 2006): *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Gazsó Ferenc és Stumpf István (szerk., 1995): *Vesztesek – Ifjúság az ezredfordulón*. Ezredforduló Alapítvány, Budapest.
- Kadlót Tibor (2016): Az Y-generáció politikai értékrendje Magyarországon és a régióban. A Millennial Dialogue nemzetközi ifjúságkutatás magyar eredményei regionális összehasonlításban. Policy Solutions, Budapest.
Letöltés: https://www.policysolutions.hu/userfiles/elemzes/242/y_generacio_politikai_ertekrend.pdf (2019. 11. 27.)

- Kalocsai Janka (2014): Demokratikus attitűdök a hazai közoktatásban. *Educatio*, 23. 2. sz. Felsőoktatási expanzió 327–335. o.
- Kaposi József (2016): Állampolgárságra, demokráciára nevelés. *Történelemtanítás [Online]*. 06-03-02. Letöltés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/02/kaposi-jozsef-allampolgarsagra-demokraciara-neveles-06-03-02> (2019. 11. 23.)
- Kerr, David (2008): Hatás gyakorolni a világra. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 11–12. sz.
- Kinyó László (2009): Nemzetközi és magyarországi állampolgáriműveltség-kutatások. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. sz.
- Körösényi András (2004): Kormányzati rendszerek. In: Gyurgyák János (szerk., 2004): *Mi a politika? Bevezetés a politika világába*. Osiris, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. és Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
- Oross Dániel (2013): Társadalmi közérzet, politikához való viszony. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 – tanulmánykötet*. 2013 Kutatópont. Letöltés: https://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar_Ifusag_2012_tanulmanykotet.pdf (2019. 11. 23.)
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> (2019.11.27.)
- Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1–3. Council of Europe, 2018.
- Volume 1 – Context, concepts and model. Letöltés: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> (2019. 11. 08.)
- Volume 2 – Descriptors of competences for democratic culture. Letöltés: <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> (2019. 11. 08.);
- Volume 3 – Guidance for implementation. Letöltés: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> (2019. 11. 08.)
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *A tizenévesek politikaképe*. Minoritás Alapítvány, Budapest.
- United Nations (2016): *Youth Civic Engagement: United Nations World Youth Report*. New York. Letöltés: https://issuu.com/undesa-dspd/docs/world_youth_report_civic_engagement (2019. 11. 09.)
- Zsolnai Anikó (2009): Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*, 19. 10. sz., 3–12.



MAKK GÁBOR

A tanulásfelfogás modellezése a kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódás tükrében

ÖSSZEFOGLALÁS

McLuhan és *Kuhn* elméletét összeolvasva úgy láthatjuk: a kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódással párhuzamosan léptek fel a tudományos paradigmaváltások, amelyek magukkal vonták az ismeret- és tanuláselméletek megváltozását. Ebből adódóan azt feltételezem, hogy a fonetikus ábécé, a könyvnyomtatás, a mozgókép és a komputerezáció térhódítása erőteljesen hozzájárult egy-egy új ismeretelméleti paradigma megjelenéséhez. *Nahalka* didaktikaelmélete alapján ezek a paradigmák formálják a tanulásról alkotott elképzeléseket. *Kuhn*, *Nahalka* és *McLuhan* elméletének együttes tükrében a tanulmány arra szeretne rávilágítani, hogy a tanulásfelfogás az ókortól napjainkig nagymértékben a kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódás függvényében van állandó változásban. A változás motorja pedig a megismerő elme és a külvilág közötti viszony eltérő értelmezése. Ennek eredményeként a szubjektum az adott kommunikációs technológia eszközhöz hasonul. Mivel pusztán a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás alapján sem az ismeretelméleti paradigmák, sem a tanulásfelfogások esetében nem feltételezhető minőségi különbség, ezért értelmetlennek tűnik egy fejlődési ív felvázolása.

Kulcsszavak: *kommunikációs technológia, adaptivitás, adaptálódás, paradigmaváltás, tanulásfelfogás, fonetikus ábécé, textuális forradalom, könyvnyomtatás, szenzualista forradalom, mozgókép, képi fordulat, komputerezáció, kognitív forradalom, konstruktivista tanulásfelfogás*

BEVEZETÉS

A napjainkban kibontakozó – az embert információfeldolgozó lénynek tekintő – kognitív forradalom és az osztálytermi gyakorlatot átrajzoló konstruktivista tanu-

lulásfelfogás nagymértékben a komputerezációhoz történő adaptálódás következményének tekinthető (*Nahalka*, 2002, 40). Ebből kiindulva fogalmazódott meg a kérdés, hogy a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás milyen mértékben befolyásolhatja a tanulásfelfogás történeti

változását és a korábbi didaktikák megítélését? Ennek megfelelően a tanulmány „*problématörténeti csomópontja*” (Kéri, 2001, 7) a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás hatása a tanulásfelfogásra, amire a különböző didaktikák különböző módon reagáltak. E problématörténeti megközelítéssel a didaktikák közötti minőségi különbség tematizálása indokolatlanná válik.

A fentiek alapján a tanulmány arra vállalkozik, hogy a paradigmaváltásokról, a didaktikákról és a kommunikációs technológiákról kialakult elképzelések között összefüggéseket teremtve a tanulásfelfogást modellelje. Ennek során Thomas Kuhn paradigmaelmélete (1984), Nahalka István didaktikatipológiája (1998) és Marshall McLuhan Gutenberg-galaxisa (2001) nyújthat támpontot. Kuhn célja elsősorban a drámai módon végbemenő paradigmaváltások feltérképezése, így az epiztemológiák és a didaktikák vonatkozásában részletekbe nem bocsátkozik. Nahalka bemutatja a tanulásfelfogás változásait az ókortól napjainkig, azonban arra nem tér ki, hogy a didaktikák miként hozhatók összefüggésbe a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitással. McLuhan kifejti, hogy milyen következményei vannak a fonetikus ábécéhez és a könyvnyomtatáshoz történő adaptálódásnak az érzékelés és a gondolkodás vonatkozásában, azonban e megállapításait nem vetíti ki az ismeret- és tanuláselméletekre. A fentiek alapján felmerül az inter- és intradiszciplinaritás igénye.

az epikus hősök tetteit tekintették követendő példának, azaz paradigmának

A TANULÁSFELFOGÁS MODELLEZÉSE A PARADIGMA-ELMÉLET TÜKRÉBEN

A fonetikus ábécéhez történő adaptálódást megelőzően az ókori görögök a hagyományokat a költészet révén éltek újra, melynek során az epikus hősök tetteit tekintették követendő példának, azaz paradigmának (Hoffmann, 2009, 13). A platóni filozófiában ez a kifejezés mintaként szerepel (*Euthüphrón*, 6d-e), ami a platóni ideák

megragadását lehetővé tevő fogalmi gondolkodást modellálta. Ugyanez a fogalom a posztmodern korban Kuhn nyomán bizonyos jelentésváltozáson keresztül újra előtérbe került, ugyanis egy-egy vi-

lágértelmezési modellre kezdték alkalmazni. Ennek következtében az egymást követő paradigmák „*olyan általánosan elismert tudományos eredmények, amelyek egy bizonyos időszakban a tudományos kutatók egy közössége számára problémáik és problémamegoldásaik modelljeként szolgálnak*” (Kuhn, 1984, 11). Kuhn a paradigmák vonatkozásában többek között a ptolemaioszi és a kopernikuszi asztronómiát, az arisztotelészi, illetve a newtoni fizikát hozza fel példaként.

Ebben a modellben a tudományos állítások a paradigma köré szerveződnek. „*Ennek segítségével keresik a tudósok a problémákat és találják meg ezek megoldását. Alapvető fogalma tehát a paradigma, amely valamely probléma példázatszerű megoldását jelenti. Ez valójában modell, amelyet arra használunk, hogy segítségével ugyanazon a területen más problémákat is megoldjunk.*”

(Farkas, 1994, 41) Ennek következtében a tudományos állításoknak összhangban kell lenniük a paradigma általánosan elfogadott szabályaival.

Kuhn újdonsága az, hogy az egyes tudományterületeket bemutató kézikönyvek által illusztrált kumulatív lineáris fejlődést falszifikálta a tudományos ismeretek és eljárások vonatkozásában. *„Amennyiben a tudomány az általánosan elfogadott munkákban összegyűjtött tények, elméletek és módszerek együttese, akkor a tudósok azok, akik igyekeztek valamivel hozzájárulni ehhez, a tudomány fejlődése pedig olyan folyamat, amely az egyes elemek összekapcsolásával a tudományos ismeretek és eljárások növekvő tárházává válik.”* (Kuhn, 1984, 18) Ennek alapján látószólag az a tudósok feladata, hogy egyrészt tisztázzák a tudományos felfedezések körülményeit, másrészt feltárják a tudományos eredmények felhalmozódását késleltető tényezőket.

Ez a kumulatív fázis egy olyan *„hiába-való erőfeszítés”*, ami a természetet a paradigma elvárásaiból adódó sémába kívánja belekényszeríteni (Kuhn, 1984, 22–23). Ezzel összefüggésben normál tudományon olyan kutatást ért, mely egy vagy több olyan korábbi tudományos eredményre épül, amelyeket egy bizonyos tudományos közösség bizonyos ideig saját további tevékenysége alapjának tekint (Kuhn, 1984, 29). Ebből kifolyólag a *„normál tudomány [...] gyakran lényeges új felismeréseket sem enged érvényesülni, mivel ezek szükségképpen akadályoznák alapvető elkötelezettségei teljesítését. [...] a normál kutatás lényegéből következik, hogy az új felismerés túlon túl sokáig nem fojtható el. A normál tudomány újra és újra utat téveszt...”* (Kuhn, 1984, 23). Ez alapján a *„normál tudomány”* kutatásainak sorsa minden esetben meg van pecsételve,

hiszen az általa végzett megfigyelések a paradigmából adódóan egy idő után eltérnek a valóságtól és új modell után kiáltanak.

Egy-egy paradigmaformáló tudományos mű, mint például Arisztotelész *Fizikája*, Ptolemaiosz *Almagesztje*, Newton *Principiája* és *Optikája* meghatározta, hogy melyek egy kutatási terület jogos problémái és módszerei. *„Erre két közös sajátosságuk tette képessé őket. Feldolgozásmódjuk eléggé újszerű volt ahhoz, hogy a tudományos tevékenység velük vetélkedő módszereivel szemben tartósan követőkre találjanak, s ugyanakkor eléggé nyitott volt ahhoz, hogy mindenfajta megoldandó problémát hagyjanak hátra az új tudóscsoportnak. Az e két közös vonással jellemezhető eredményeket a továbbiakban paradigmának fogom nevezni.”* (Kuhn, 1984, 29–30). Mivel a tudósok

a „normál tudomány”
kutatásainak sorsa minden
esetben meg van pecsételve

általában ugyanazokon a konkrét modelleken sajátították el tudományterületük alapjait, ezért a kutatásaik ritkán idézhetek elő vitát a paradigma alaptételeit illetően, ehelyett inkább aprólékos részfeladatok foglalkoztathatták őket.

Mivel a természetet egy séma merev keretei közé erőszakolják, ezért olyan problémákat is megoldanak, amelyekkel soha nem kezdtek volna el foglalkozni, ha nem kötelezik el magukat a paradigmának (Kuhn, 1984, 46). Ugyanis az elmélet és a valóság összeegyeztetésére irányuló törekvésekből adódóan a paradigma léte veti fel a *„megoldandó problémát”* (Kuhn, 1984, 49). A megfigyelésekhez használt eszközök nagy részére is sok esetben azért volt szükség, hogy a természet és az elmélet minél pontosabban megfeleltethető legyen egymással. Például a newtoni paradigma alkalmazásához elengedhetetlenek voltak a tökéletesített távcsövek, vagy a testek

esésének finom vizsgálatát lehetővé tevő Atwood-féle ejtőgép (Kuhn, 1984, 54).

A „normál tudomány” keretében folyó kutatómunka eredményei növelik a paradigma alkalmazásának körét és pontosságát (Kuhn, 1984, 60). *„Egy normál kutatási probléma megoldása azt jelenti, hogy az előre sejtett eredményt új módon érik el, és ehhez mindenféle műszeres, fogalmi és matematikai rejtvényeket kell megoldani. Akinek sikerül, gyakorlott rejtvényfejtővé lesz, a rejtvény kihívást jelent számára, ami további munkájának egyik fő hajtóereje.”*

(Kuhn, 1984, 61) Ebből kifolyólag a paradigma el is szigetelheti a kutatókat olyan fontos problémáktól, melyek nem egyszerűsíthetők le a rejtvényformára, ugyanis nem fejezhető ki a paradigma nyújtotta fogalom- és eszközkészlettel (Kuhn, 1984, 62). Ennek

ellenére a „rejtvényfejtésként” illusztrált „normál tudomány” folyamatosan bővíti a tudományos ismeretek körét és állandóan növeli pontosságukat (Kuhn, 1984, 80).

A tudományos felfedezés az „anomália” tudatosulásával kezdődik, amelynek során kiderül, hogy a természet nem felel meg a paradigma keltette várakozásnak, azaz a valóság az elméletnek (Kuhn, 1984, 81). Ebben a megközelítésben a „normál tudományként” értelmezett kutatás azért hasonlítható rejtvényfejtéshez, mert ennek során merülhet fel, hogy a rendelkezésre álló hagyomány alkalmas-e új rejtvények megfejtésére (Farkas, 1994, 55). A „normál tudományt” foglalkoztató „rejtvények” éppen az elméletek és a valóság közötti eltérésekből adódnak (Kuhn, 1984, 196). Ez alapján az „anomália” olyan rejtvény, amit még senkinek sem sikerült megoldani. Ebből kifolyólag a paradigma elfogadott

szabályainak csődje egyben az új szabályok keresésének előjátéka (Kuhn, 1984, 98–99).

A természet és az elméletek összeegyeztethetőségének felismeréséből kibontakozó „válság” a „rejtvényfejtő”, normál problémamegoldó tevékenység nyilvánvalóvá váló kudarca után jelentkezhet. Például Kopernikusz rendszerének elfogadására az a felismerés készítette a tudósokat, hogy a ptolemaioszi rendszer már képtelen volt megoldani problémáit, így *„eljött az ideje, hogy a versenytárs is kapjon egy lehetőséget”* (Kuhn, 1984, 108). Az ebből adódó „tudományos forradalmakon a tudományok fejlődésének azokat a nem kumulatív eseményeit értjük, melyek során valamely paradigma szerepét részben vagy egészen átveszi egy vele összeegyeztethetetlen, új paradigma.” (Kuhn, 1984, 128) A kuhni „válság”

Kopernikusz rendszerének elfogadására az a felismerés készítette a tudósokat, hogy a ptolemaioszi rendszer már képtelen volt megoldani problémáit

olyan „tudományos forradalmat” eredményez, amely paradigmaváltással végződhet.

A világ modellálását segítő fogalmak a paradigmaváltás során jelentésváltozáson mehetnek keresztül. „Éppen mivel nem járt új dolgok vagy fogalmak bevezetésével, szolgálhat a newtoni mechanikáról az einsteini mechanikára való áttérés különösen világos példaként arra, hogy a tudományos forradalom azt jelenti, hogy kicserélődik a fogalomhálózat, melyen keresztül a tudósok a világot szemlélik.” (Kuhn, 1984, 143) Ez alapján a megismerés leírására használt fogalmak is a paradigmákhoz igazodnak.

A paradigmaváltás ahhoz hasonlítható, mintha *„a szakmai közösség egyszer csak átkerült volna egy másik bolygóra, ahol az ismerős tárgyak más megvilágítást kapnak és ismeretlenekkel együtt jelennek meg.”* (Kuhn, 1984, 153) Mivel egy paradigmát csak egy

másik helyettesíthet (Kuhn, 1984, 111), a paradigmaváltás eredményeként ugyanazt a dolgot „a másik végén fogják meg” (Kuhn, 1984, 120), tehát ugyanazt az adathalmazt egy másik viszonyrendszerbe helyezik. Ebből kifolyólag a tudomány fejlődése a látási élményhez hasonul: „a papíron lévő vonalak hol madárnak látszanak, hol meg antilopnak.” (Kuhn, 1984, 120) „A kacsanyúl kísérlet azt mutatja, hogy két ember ugyanazon hártyaingerek alapján mást láthat...” (Kuhn, 1984, 172) Ez alapján Kuhn

paradigmaelméletéből nem derül ki egyértelműen, hogy mi az, ami az eltérő szemléletet eredményezi.

Ennek ellenére minden új paradigma azt ígéri, hogy meg tudja szüntetni az elmélet és a valóság közötti anomáliát (Kuhn, 1984, 136). Mivel ezt az ígértét mégsem tudja beváltani, ezért a paradigmaváltások során nem kerülhetünk közelebb a tudományos igazságokhoz. „Kuhn szerint a normál tudománynak nem feladata az igazság elérése, kimutatása, mivel a paradigmaváltások nem viszik közelebb a tudósokat és tanítványaikat az igazsághoz. Értelmetlen azt állítani, hogy a fejlődési folyamat valami felé tart. [...] Így nincs a kezünkben olyan egyetemes mérce, amely a különböző paradigmákhoz tartozó ismereteket valamely fejlődési sorba rendezné. A fejlődés fogalma ezzel értelmetlenné válik...” (Farkas, 1994, 48). Ennek alapján a paradigmák között Kuhn nem feltételez minőségi különbséget, mert egyik sem nyújthat többet egy lehetséges modellnél, amivel önmagában nem juthatunk el az igazi valósághoz.

A tudományok története azért látszik kumulatív fejlődési folyamatnak, mert a korábban uralkodó episztemológiai irányzat, az empirizmusból kiteljesedett pozitívizmus az ismereteket olyan konst-

rukciónak vélte, amelyeket az értelem nyers érzéki adatokra építhet fel (Kuhn 1984, 134). Ebben a megközelítésben „az elméletek csak objektív adatok emberi értelmezései” (Kuhn, 1984, 171). Ezzel ellentétben Kuhnban „... fölmerül az a gyanú, hogy magának az érzékelésnek is előfeltétele valami paradigmaféle. Hogy mit lát az ember, függ attól is, amit néz, és attól is, hogy korábbi vizuális-fogalmi tapasztalatai mi-nek a meglátására tanították meg.” (Kuhn, 1984, 155) Később sajnálatos módon nem

tér ki arra, hogy az érzékelés változásai miként hozhatók összefüggésbe a paradigmaváltásokkal. Ebben a vonatkozásban McLuhan elmélete nyújthat tájékoztatást, bár kutatási eredményeit nem vetítette ki a didaktikákra, amit Nahalka tipológiájában megtalálhatunk.

A TANULÁSFELFOGÁS MODELLEZÉSE A DIDAKTIKATIPOLÓGIA TÜKRÉBEN

Napjaink zajló kognitív forradalma és az arra építő konstruktivista didaktika aktualizálta a tanulásról alkotott szemléletek drámai változásainak feltérképezését.

Ugyanis egyik pillanatról a másikra a „korábbi, bebetonozottnak hitt elképzeléseink a megismerésről, a tanulásról szinte kártyavárként omlottak össze, legalábbis azok szemében, akik elfogadták a konstruktivizmus nemegyszer rendkívül meglepő, felforgató álláspontját” (Nahalka, 2002, 8). Ez alapján a tanulásról kialakult elképzelések Kuhn paradigmaelméletével összhangban ugrás-szerű változáson mentek keresztül. Ezeket az ugrásokat a geocentrikus és a heliocent-

a paradigmák között Kuhn nem feltételez minőségi különbséget, mert egyik sem nyújthat többet egy lehetséges modellnél

rikus világkép konfrontálódásához, majd felcserélődéséhez hasonló kopernikuszi fordulatok eredményezték.

A gyökeres változásokhoz vezető elméleteket a tudósok érzéki tapasztalatok hiányában fogalmazták meg (*Nahalka*, 2002, 20). Az e teoretikus fordulatok mentén korszakokra szabdalt lineáris történelemszemlélet minden szeletének eltérő filozófiája és pedagógiája van. Ennek következtében alakulhattak ki a különböző megismerésről és tanulásról formált elképzelések. Ennek megfelelően négy különböző korszak didaktikája különböztethető meg (*Nahalka*, 2002, 33), melyeket összehasonlítva felvázolható egy történeti fejlődés. Ez a tipológia a negyedik – konstruktivista – didaktikával betetőzve a svájci pszichológus, *Aebli* koncepciójának (*Aebli*, 1984, 16) továbbfejlesztett változatát kínálja (*Nahalka*, 2002, 33). Ez alapján azért támaszkodhatunk az *Aebli* által végzett didaktikai elemzésre, mert egy olyan kiindulási alapnak tekinthetjük, amelybe a negyedik didaktika megfelelően illeszkedik.

Aebli és *Nahalka* didaktikatipológiája egy ókortól napjainkig tartó egyirányú fejlődés feltételezéséről tanúskodik, amelynek csúcán a korábbiakat meghaladó tudást konstruáló tanulásfelfogás helyezkedik el. A történeti fejlődést generáló ugrásszerű változások az ismeretelméletekben bekövetkezett paradigmaváltásokhoz kötődnek (*Nahalka*, 1998, 153; 2002, 33). Ennek megfelelően a második didaktika esetében az empirizmus (*Nahalka*, 2002, 35), illetve a negyedik didaktika esetében a kognitívizmus (*Nahalka*, 2002, 40) testesí-

ti meg a pedagógiai gondolkodást meghatározó ismeretelméleti irányzatot.

Ugyanakkor a konstruktivista didaktikatipológiában az első és a harmadik didaktika esetében a tanulásfelfogás alapjául szolgáló paradigma konkrét megnevezésével nem találkozhatunk.¹ A negyedik didaktika vonatkozásában szembetűnő, hogy a pozitívizmus és a behaviorizmus gondolkodásmódját kívánja meghaladni, azonban az nem mutatkozik meg egyértelműen, hogy ezekre az irányzatokra a második didaktika betetőzéseként tekinthetünk

(*Nahalka*, 2002, 25, 40).

A fentiek alapján felmerülhet az a kérdés, hogy az első és a harmadik didaktika milyen ismeretelméleti paradigmaváltásra vezethető vissza.

Ennek ellenére

Nahalka (1998) négy különböző időszak tanulásfelfogását határolja el élesen egymástól. Mégpedig az ókor-középkor, az újkori empirizmus, a XX. század elején megjelenő reformpedagógia és a XX. század második felében felbukkanó konstruktivizmus pedagógiai korszakait. „*A fejlődés szakaszolása tehát a didaktika nagy átalakulásaihoz kötődik az itt következő elemzésben, élesen megkülönböztetve egymástól az ókor és a középkor pedagógiai gondolkodását jellemző ismeretátadást, az empirizmus kialakulásával párhuzamosan megjelenő szemléltetés pedagógiáját, az elsősorban a reformpedagógiai mozgalmak által inspirált cselekvés pedagógiáját s a napjainkban formálódó konstruktivizmust.*” (*Nahalka*, 1998, 120) Az elhatárolódást hangsúlyozva helyeződik a tanulásfelfogás középpontjába egy minőségi fejlődést feltételezve az ókor és középkor esetében az ismeretátadás, az

hogy a pozitívizmus és a behaviorizmus gondolkodásmódját kívánja meghaladni

¹ Néhány bekezdéssel alább részletesen is végignézzük ezeket.

újkor esetében a szemléltetés, a modern kor esetében az aktivitásra utaló cselekvés, valamint a posztmodern kor esetében a tudás konstruálására utaló konstruktivizmus.

Ez alapján a minőségi fejlődés csúcspontjának értékelhető konstruktivista didaktika éppen azáltal utasította maga mögé a korábbiakat, hogy az ismeretátadással, a szemléltetéssel és a cselekvéssel ellentétben emeli ki a konstrukció személyes aktusát mint a szubjektum belső tevékenységét. A megismerő elme által megalkotott tudás pedig a környezethez történő adaptálódás elősegítésére rendeltetett.

„Mint ilyen, nem valamilyen fajta fizikai lenyomat vagy tükrökép, hanem személyes konstrukció, amely a megismerő szubjektum tevékenységének terméke.” (Nahalka,

1998, 136) Ennek megfelelően a tudásnak az elmében közvetlenül kell konstruálnia. Maga a konstruktivizmus elnevezése is erről az elvárásról tanúskodik (Nahalka, 1998, 136 és 140). Mivel a konstruktív paradigma legfőbb állításának a megismerő elmén belüli tudáskonstruálást feltételezi (Nahalka, 2002, 40), ezért a közvetítés kiküszöbölésével kívánja felülmúlni a korábbi didaktikákat. Ennek során a tanulásfelfogásban végbement változásokat az ismeretelméletekben bekövetkezett paradigmaváltások következményének tekinti.

Az **első didaktika** a „szavak és könyvek pedagógiája” elnevezést kapta, amely arra utal, hogy az ókori és a középkori tanulásfelfogás középpontjában a tanítók szavaiból és a könyvekből történő szövegcentrikus ismeretátadás állt (Nahalka, 2002, 33). E feltételezés szerint előtérbe került a szövegek pontos reprodukciója, és diszfunkcionálissá vált az alkotásukhoz szükséges kreativitás (Nahalka, 2002, 34; 1998, 121). Ez alapján a negyedik didaktika úgy tekint az írás térhódítása előtti előzményekre, mint az

ismeretek minél pontosabb megjegyzésére fordított időszakra (Nahalka, 1998, 121; 2002, 34).

Ezek az elképzelések arról tanúskodnak, hogy az ókori és a középkori tanulási folyamat csupán mások által már feldolgozott és ennek következtében közvetítés útján „készen kapott” ismeretek szó szerinti visszaadása köré szerveződik (Nahalka, 1998, 120 és 153; 2002, 34). A „szavak és könyvek pedagógiája” a tanulást a későbbi korok tanulásfelfogásához képest egy kezdetleges állomásnak tartja, ami arra

vár, hogy meghaladják. Mégpedig a megismerő elme és a külvilág közötti közvetítettség kiküszöbölésével. Annak ellenére, hogy az ókorban és a középkorban alakulnak ki

a minőségi fejlődés csúcspontjának értékelhető konstruktivista didaktika

a nevelés első intézményei és pedagógiai elméletei (Nahalka, 2002, 33), az első didaktika nem ismertet egyetlen tanuláseméletet sem, amelyben megmutatkozhatna mindaz, amire a későbbi didaktikák megoldást kínálnak: az ismeretátadás, a memoriter túlsúlya és a tudásalkotás háttérbe szorítása.

A negyedik didaktikához vezető fejlődési ív következő lépcsőfoka a „szemléltetés pedagógiája”-ként elnevezett **második didaktika** (Nahalka, 2002, 35). Ennek legfőbb jellemzője a megismerendő külvilág szemléltetése. Ugyanis az empirizmus elvárásainak megfelelően az ismeretek forrása az objektum megtapasztalása (Nahalka, 2002, 35). Ebből adódóan a tanulás az érzékelt dolgok és a képzetek közötti kapcsolatokként felfogható asszociációk leképződéseként mutatkozik. *„A lényeg az, hogy az ingerek az érzékszerveken keresztül hassanak a gyermeki tudatra, amely kezdetben egy tiszta lap – tabula rasa –, s amelyet éppen az érzékletek lenyomatai írnak tele.”* (Nahalka, 2002, 36). Ez alapján

az empirizmus ismeretelméletéből születő „szenzualista pedagógia” (Nahalka, 1998, 122) tanulásfelfogásának középpontjába az érzékletek kerülnek, amelyek az érzékszerveken keresztül a külvilágból juthatnak a tudatba.

Ennek megfelelően a második didaktika a tudást a megismerőtől független tapasztalatokon alapuló, objektív valóságnak feltételezi, amely a tanuló passzív részvételével asszociációk révén képez lenyomatot az elmében (Nahalka, 2002, 15). „Ez az induktív-empirikus felfogás-mód [...] a gyermek számára a megismerés szempontjából a passzív

részvételt fogalmazza meg követelményként.” (Nahalka, 2002, 37) A szenzualista pedagógia tanulásfelfogása megfelelően illeszkedett abba az ismeretelméleti paradigmába, amelyben a tudat a newtoni törvényeknek

engedelmeskedő „mechanikus képződményként” jelenik meg (Nahalka 2002, 36). A didaktikatológia ezt a tanulásfelfogást az általa felvázolt fejlődésnek megfelelően előrelépésnek tartja az ókorhoz és a középkorhoz képest, mert az ismeretek közvetítését szemléltetéssel próbálják segíteni (Nahalka, 1998, 122). Ennek ellenére a szemléltetés önmagában véve nem bizonyult elégségesnek, ugyanis az ismeretek passzív befogadását feltételezi. Ebből adódóan merülhetett fel a harmadik didaktika „megoldásra váró problémája”.

Az Aebl által kidolgozott és Nahalka által „cselekvés pedagógiájának” nevezett **harmadik didaktika** abban jelent változást az előzőkhöz képest, hogy a tanulási folyamatban nem a tanuló passzív érzékeléséből származó lenyomatot tartja meghatározónak, hanem a környezetet interiorizáló aktív felfedező tevékenységet (Nahalka, 2002, 38, Nahalka, 1998,

128). Ezt az ismeretelméleti paradigma-váltást a XX. század elején zászlót bontó reformpedagógia kezdeményezi és a XX. század közepén Jean Piaget formálja meg. „Ennek lényege, hogy a megismerés nem más, mint a valóság viszonyainak belsővé válása (interiorizációja), s ez a belsővé válás csakis a cselekvés közvetítésével lehetséges...” (Nahalka, 2002, 38). Ennek alapján Piaget a környezethez való adaptivitást hangsúlyozó darwini evolúció mentalitásbeli kiterjesztésére vállalkozott.

Ennek következtében, az előző paradigma meghaladása érdekében, hangsúlyossá vált a külvilág passzív szemlélése helyett a tanulás aktivitása és a tanuló környezetével folytatott interakciója (Nahalka, 2002, 39). E változásnak azért tulajdonítottak nagy jelentőséget, mert a megismerő elmében

lejátszódó értelmi műveleteket a valóságos cselekvési műveletek interiorizációjaként fogták fel (Aebl, 1984, 114, Nahalka, 1998, 129). A környezet változásaihoz történő alkalmazkodás sikere nagymértékben azon múlik, hogy a tanuló új helyzetek elé állva kölcsönhatásba lép-e a környezetével (Nahalka, 1998, 129). Ezáltal előtérbe került a felfedeztető didaktika, melynek reformpedagógiai hullámain elsősorban John Dewey lovagolta meg (Nahalka, 1998, 128).

Miután a második didaktika a szubjektumból kiszervezte az objektumból származtatta a tudást, úgy tűnik, hogy Piaget ismeretelmélete és Aebl tanuláselmélete e folyamat megfordításán tevékenykedett (Piaget, 1970, 372, Aebl, 1984, 108–109). Ez alapján az ismeretszerzés a megismerő elme és a külvilág kölcsönhatásának eredményévé vált. Piaget az interiorizáció hangsúlyozásával magában hordozta a

a szemléltetés önmagában véve nem bizonyult elégségesnek, ugyanis az ismeretek passzív befogadását feltételezi

tovább lépés lehetőségeit, ezért tekintenek rá a „konstruktivizmus atyjaként” (*Nahalka*, 2002, 39). Ugyanis az ő korában még nem tartották relevánsnak az ismeretszerzés mikéntjét, mert a korszak uralkodó irányzata, a viselkedésre összpontosító behaviorizmus azt teljes mértékben figyelmen kívül hagyta (*Neisser*, 1984, 16–17). Csupán a számíterek megjelenésével együtt járó kognitív paradigmaváltás során kerülhetett új megvilágításba Piaget munkássága, amelyben már megtalálhatóak a negyedik didaktika episztemológiai alapjai (*Nahalka*, 1998, 129).

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy a harmadik didaktika „megoldotta” az elődje által hátrahagyott „problémát”, melynek eredményeképpen a passzív tanulási folyamatot aktív tevékenységgé változtatta. Ennek ellenére a didaktikatipológia alapján a végső megoldást csak a megismerő elme és a külvilág közötti közvetítettség megszüntetését célul kitűző negyedik didaktika tudásalkotása jelenthette.

A **negyedik didaktika** ismeretelmélete a kognitivizmus episztemológiájára épül, amely az elmén kívülről érkező vagy a belső világban megszülető információk feldolgozása köré szerveződik (*Nahalka* 2002, 26). E modell az elmeműködés megértésének középpontjába a számíterek munkájával azonosulva az információfeldolgozást helyezte, ami végül a szubjektív tudásalkotást hirdető konstruktivizmusban teljesedett ki. Az információfeldolgozás hatására a kognitivizmus elkülönítette egymástól a deklaratív és a procedurális tudást az alapján, hogy a tényszerű ismereteket kutató „mit?” vagy a műveletekkel kapcsolatos „hogyan?” kérdésekre adhat választ (*Nahalka*, 1998, 133). Ebből adó-

dóan megkülönböztetik az ismereteket és a képességeket, illetve az ismeretszerzést háttérbe szorítja a képességfejlesztés.

A kognitív pszichológia a korábban egyeduralgató behaviorista felfogással szemben felismerte, hogy a viselkedést nem csupán az ingerhelyzet, hanem számos belső paraméter is befolyásolja (*Eysenck és Keane*, 2003, 11–12). Ez alapján a konstruktivista pedagógia a behaviorizmus paradigmáját kívánja meghaladni, amely a tanulást csupán az ingerekre adott válaszok nyomán fellépő viselkedésváltozásként értelmezte. Ettől eltérően a kognitivizmus a mentális folyamatok szerepét hangsúlyozza (*Atkinson és Atkinson*, 2003, 216). Ebben a pszichológiai megközelítésben hangsúlyozódik az elmeműködést alapvetően információkezelésként értelmező kogníció

(*Nahalka*, 1997/3, 22). Ez alapján a számítógép a komputerizmushoz való adaptivitás eredményeképpen a kognitív elmeműködések metaforájává vált.

A kognitív forradalom következtében jelenhetett meg a konstruktivizmus, amely szerint a személyek mint megismerő rendszerek egy konstrukció eredményeképpen maguk alkotják meg tudásukat (*Nahalka*, 2002, 40). A „konstruktivista pedagógiának” (*Nahalka*, 2002, 50) elnevezett negyedik didaktika interpretációjában a korábbi ismeretelméletek azáltal határolódnak el élesen a konstruktivizmustól, hogy a tudás keletkezését egy kumulatív folyamatot feltételező „hozzáadódként” (*Nahalka*, 2002, 41) értelmezik. Ezzel szemben a konstruktivizmus a többi episztemológiával ellentétben az ismeretekre már nem a környezet „egyszerű lenyomataként” tekint (*Nahalka*, 2002, 41).

a végső megoldást csak a megismerő elme és a külvilág közötti közvetítettség megszüntetését célul kitűző negyedik didaktika tudásalkotása jelenthette

A tudást a tanuló egyedi folyamatként konstruálja, amelynek eredményeképpen nem új elemekkel gazdagodik, hanem saját struktúrájában alakul át (*Nabalka*, 2002, 41). Ezt a „létrehozást” emeli ki maga a konstruktív elnevezés is. Ebből adódóan a tanulás a megismerő elmét érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerezése (*Nabalka*, 1997/2, 27). Ennek megfelelően a konstruktivizmus célja nem irányulhat az objektív igazság keresésére, hanem a környezethez való adaptivitásra (*Nabalka*, 2002, 43). A tudásalkotás során a megismerő elme mindig azt teszi, hogy a rá záporozó információkat meglévő tudása segítségével feldolgozza (*Nabalka*, 2002, 50). Ez alapján a negyedik didaktika azzal alapozza meg az általa felvázolt fejlődési ívet, hogy a korábbi didaktikák vonatkozásában egy közvetítődségi folyamatot feltételez, amit a konstruktivista tanulásfelfogás iktat ki. Ebben a dimenzióban felértékelődik a megismerő elme és a külvilág közti viszony megváltozása.

A TANULÁSFELFOGÁS MODELLEZÉSE AZ ADAPTIVITÁS TÜKRÉBEN

Miután Kuhn elméletét elfogadva ismerttettem a paradigmaváltások menetét és a didaktikatipológia alapján felvázoltam a neveléstörténet négy jelentős tanulásfelfogását az ókortól napjainkig, ezt követően bemutatom az episztemológiák és a tanulásfelfogások váltakozását a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás tükrében. McLuhan elméletére támaszkodva azt

állítom, hogy az ismeret- és tanuláselméletek formálódását nagymértékben befolyásolja a fonetikus ábécéhez, a könyvnyomtatáshoz, a mozgóképhez és a komputerizációhoz való adaptivitás.

Mivel a kommunikációs technológiák aktivizálódása hozzávetőlegesen egybeesik a történelmi korszakhatárokkal, a megismerésben végbement paradigmaváltásokkal és a konstruktivista didaktikatipológia ugrásszerű változásaival, ezért azt feltételezem, hogy ezek összefüggnek egymással. Ugyanis a fonetikus ábécéhez, a könyvnyomtatáshoz, a mozgóképhez és

az ismeret- és
tanuláselméletek
formálódását
nagymértékben befolyásolja
a fonetikus ábécéhez,
a könyvnyomtatáshoz,
a mozgóképhez és a
komputerizációhoz való
adaptivitás

a komputerizációhoz való adaptivitás megváltoztatta a megismerő elme és a külvilág viszonyát, amely nagymértékben szerepet játszott egy-egy új ismeretelméleti paradigma és tanulásfelfogás kialakulásában. Mivel McLuhan alapján a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás jelentősen befolyásolja az érzékelést

és a gondolkodást, ezért az ismeretelméleti paradigmák formálódását is (*McLuhan*, 2001, 36). *Nabalka* alapján pedig az episztemológiák alakítják a didaktikákat (*Nabalka*, 1998, 153, *Nabalka*, 2002, 33). A két elméletet együtt látva világossá vált, hogy a tanulásfelfogás változása nagymértékben a kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódás következménye. A gondolkodás és a technológiahasználat kölcsönösen hatnak és visszahatnak egymásra.

A kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódásról tanúskodik, hogy a paradigmaváltások során egyrészt egy-egy új fogalmi mátrix jelenik meg, másrészt a szubjektum azonosul a közvetítés technológiájának eszközével. Ebből adódóan

interpretálta – némi jelentésváltozással – a platonizmus a fogalmat (Havelock, 1963, 254–275), az empirizmus az enciklopédiát (Rizzoók, 2006, 420), a pragmatizmus az adaptivitást (Piaget 1970, 370) és a kognitivizmus az információt (Nyíri, 2008, 16–17). A megismerő elme a fonetikus ábécé megjelenésével egy bevésekre alkalmas viasztáblához (*Theaitétosz*, 191c–e), illetve egy könyvhöz (*Philebosz*, 38e) hasonló, a könyvnyomtatás elterjedésével egy nyomtatott könyv üres lapjához (Locke, 2003, 107), a mozgókép térhódításával egy pillanatfelvételeket készítő gépezethez (Bergson, 1987, 278), majd a komputerezáció fellépésével egy információkezelő számítógéphez (Neumann, 2006, 71).

Kuhn szerint a „*megoldandó probléma*” a paradigma létezéséből kifolyólag merülhet fel (Kuhn, 1984, 49). Ezzel ellentétben a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás tükrében azt gondolom, hogy nem a paradigma generálja a legfőbb „*megoldandó problémát*”, hanem ami a paradigma megjelenését is: **a megismerő elme és a külvilág megváltozott viszonya**. Ugyanis az ismeret- és tanuláselméleti paradigmák kialakulásában nagymértékben szerepet játszik annak a megoldása, hogy a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás következményeként a szubjektum és az objektum miként teremthet egymással kapcsolatot.

A kéz a kézben járó ismeretelméletekben és tanulásfelfogásokban végbement paradigmaváltás motorja a megismerő elme és a külvilág jelenségei közötti viszony változása. Míg a fonetikus ábécéhez történő adaptálódás megteremti a szubjektum-objektum elválásának lehetőségét, addig a könyvnyomtatáshoz történő adaptálódás el

is távolítja őket egymástól. A mozgóképhez történő adaptálódás ismét közelíti őket egymás felé, a komputerezációhoz történő adaptálódás révén pedig újra egyesülnek. E változásokból adódik az a „*megoldandó probléma*”, **hogy milyen kapcsolat létesülhet a megismerő elme és a külvilág között**. Egy lehetséges megoldással állt elő az ókori platonizmus, az újkori empirizmus, a modernkori pragmatizmus és a posztmodernkori konstruktivizmus ismeret- és tanuláselmélete.

a kommunikációs
technológiákhoz
való adaptivitás
következményeként a
szubjektum és az objektum
miként teremthet egymással
kapcsolatot

A fonetikus ábécéhez történő adaptálódás következményeként az írás az elmén kívül próbálja meg létrehozni azt, ami addig csak az elmén belül létezhetett (Ong, 2010, 74), és a szemlélő a képtől elválva egy külső nézőpontból kezd vizsgálni (McLuhan, 2001, 51–52). Ennek következtében

merülhetett fel egyáltalán a szubjektum és az objektum elkülönülésének lehetősége, amely a továbbiakban maga után vonta a megismerő elme és a külvilág viszonyának kérdésességét.

Az érzékelés egyensúlyának megbontásával a fonetikus ábécéhez történő adaptálódás során a jel elveszítette a jelölt dologgal való kapcsolatát (Klix, 1985, 203), ami az érzékelhető világtól távol álló absztrakt tér- és időszemlélethez vezetett. Így alakult ki a valós változatos tér helyett az elvonatkoztatott homogén euklideszi tér, a ciklikus helyett a lineáris időszemlélet, a tapintó jellegű szemlélet helyett a perspektivikus ábrázolásmód (McLuhan, 2001, 40). A „*textuális forradalom*” hatására Plátón filozófiájában a logikus-fogalmi gondolkodás háttérbe szorította a mitológus-imaginárius gondolkodást (Havelock, 1963, 261). Mivel a platóni episztemológia

kivetítette a fogalmakat a megtapasztalható valóságra (*Ivins*, 1953, 63, *Pais*, 1988, 328–329), így született az első mesterséges paradigma.

Ahogy a fonetikus ábécéhez történő adaptálódás nagymértékben elválasztotta a látást a hang világtól, a gondolkodást az érzékeléstől, a jelentést a betűk által jelölt hangtól, a szubjektumot az objektumtól (*McLuhan*, 2001, 61–62), oly módon különböztette meg egymástól Plátón episztemológiája a megtapasztalható érzéki világot és az absztrakcióval megközelíthető ideák birodalmát (Állam, 514a–516a). Arra

a „megoldandó problémára”, hogy a megismerő elme és a külvilág miként teremthet egymással kapcsolatot, egy lehetséges választ kínálva Plátón a tudást nem az érzékelésben keresi, hanem az értelem által fogalmi gondolkodással megragadott általánosságok révén a szubjektumból

hozza elő (*Parmenidész*, 132b, *Phaidrosz*, 249b–e, *Theaitétosz*, 150d, *Lakoma*, 175d, *Jaeger*, 1973, III, 754, 757). Ezáltal jelenhetett meg az első ismert tanuláselmélet, a platóni anamnézisz, amely a tanulást a lélekből előhívható ideákra való „visszaemlékezés” azonosítja (*Phaidón*, 75e, *Menón*, 81d, 97e–98a, *Phaidrosz*, 249b–e).

A következő paradigmaváltás vonatkozásában a könyvnyomtatáshoz történő adaptálódásról tanúskodik, hogy Newton az időt és a teret a nyomtatott írásjelekhez hasonlóan sorokba rendezettnek, és a nyomtatott könyvhöz hasonlóan megtölthetőnek képzelte el (*Newton*, 2010, 110). Az adaptivitással együtt járó csendes olvasás elterjedésének következtében a gondolkodás befelé fordul, és a lélek értelmi funkcióját átvevő tudat önmaga tárgyává válik (*McLuhan*, 2001, 269, *Nyíri*, 1998,

14–15, *Demeter*, 2003, 169). Ezáltal növekedett a szubjektum és az objektum közötti távolság, ezért merülhetett fel az újabb „megoldandó probléma”, hogy miként ismerheti meg az ember azt, ami látszólag saját tudatosságától elkülönülten létezik.

Egy lehetséges megoldást kínált az újkori empirizmus paradigmáját formáló Locke, aki szerint az elmének tekintett „üres lapra” a tapasztalat nyomtatja az írásjegyeket, azaz az ideákat (*Locke*, 2003, 82 és 107). A „szenzualista forradalom” (*Báthory*, 1985, 28) eredményeképpen a második didaktika tanulmányfelfogása Plátón

első didaktikájával szöges ellentétben a tudást az érzékelés közvetítésével a szubjektumon kívülről eredezteti (*Locke*, 2003, 38, *Comenius*, 1992, 66). Ebből adódóan a tanuló tudatát az érzékelésből származó lenyomatokkal egy „nyomtatott” könyv üres lapjához

hasonlóan megtölthetőnek vélték, és e lenyomatokat a newtoni mechanikus törvényeknek engedelmessé tették. Ahogy a könyvnyomtatás lehetővé teszi a betűk változatlan formában történő sokszorosítását, úgy hódíthatott teret *Comenius* kovács-ábrázolásával a mechanikus bevésés és a változatlan formában alkalmazott ismétlés (*Comenius*, 1992, 156–158).

A következő paradigmaváltásban nagymértékben szerepet játszó „képi fordulat” (*Nyíri*, 2013, 52) során a mozgókép mozdulatlan pillanatfelvételek sorozatára osztja fel a valóság eleven folyamatát. Ehhez hasonlóan ragadja meg a pillanatfelvételeket készítő gépezettel azonosított megismerő elme az állapotok sorozatát (*Bergson*, 1987, 278). Ahogy *Einstein* mozgásba hozta a passzív edényként értelmezett newtoni

Newton az időt és a teret a nyomtatott írásjelekhez hasonlóan sorokba rendezettnek, és a nyomtatott könyvhöz hasonlóan megtölthetőnek képzelte el

teret és időt (Einstein, 2005, 177–179), úgy tehette ezt a harmadik didaktika is a második didaktika által statikusnak gondolt képzetek vonatkozásában. Míg Platón az igazságot statikus, végleges dolognak tartja, addig a pragmatizmus nyomán a gondolkodás evolúciós folyamattá válik. A képek mozgásba hozása együtt járt az egyféle nézőpontba vetett hiten alapuló Gutenberg-galaxis összeomlásával (McLuhan, 2001, 282).

Ebből adódóan e paradigma „megoldandó problémája” már nem az, hogy miként ismerhető meg a külvilág, hanem az, hogy miként alkotható újjá (Durant 1996, 540). Ennek megfelelően a tanulás középpontjába a megismerés helyett a megváltozott ipari környezethez való alkalmazkodás került (Németh, 2004, 80). Az e paradigma pszichológiai-pedagógiai vonatkozásait formáló Piaget és Aebli alapján a harmadik didaktika igyekszik kiküszöbölni az elődje által megteremtett tanulói passzivitás és bevéődés problémáját (Piaget, 1970, 372, Aebli 1984, 83).

A következő paradigmaváltás során a komputerezációhoz történő adaptálódás következményeként megjelenő „kognitív forradalom” magával hozta a szimbólumfeldolgozó, információkezelő gondolkodásmód elterjedését (Pléh 1998, 29–32 és 72–73). Mivel a számítógépben hordozott információ nem csupán tárolható, hanem bármikor megváltoztatható is, ezért mindig jelen idejű. Ennek megfelelően az einsteini paradigmát felváltó tér-idő szemlélet a múltat és a jövőt félretéve a jelenre koncentrálódhat (Nyíri 2011, 163–164). Mivel a kvantumfizika a korábbiakkal ellentétben nem kizárólag részecskében gondolkodott, hanem az anyag hullámtermészetét is elismerte,

így megjelenhetett a többféle nézőpont egyidejű elfogadásának lehetősége (Bohr, 1984, 85, McLuhan, 2001, 306–307) és az újabb „megoldandó probléma”, hogy a szubjektum-objektum közötti választóvonal miként oldható fel. Erre a kihívásra a kognitivizmus ismeretelmélete (Nahalka, 2002, 26) és az arra épülő ne-

gyedik didaktika, a tudást az elmén belül konstruáló konstruktivista tanulásfelfogás próbál választ találni (Nahalka 2002, 41–43).

a képek mozgásba hozása
együtt járt az egyféle
nézőpontba vetett hiten
alapuló Gutenberg-galaxis
összeomlásával

A TANULÁS- FELFOGÁSOK EKVIVALENCIÁJA AZ ADAPTIVITÁS TÜKRÉBEN

Mivel nagymértékben a kommunikációs technológiához való adaptivitás befolyásolja az ismeretelméleti paradigmák alakulását és az episztemológián keresztül a tanulásfelfogások formálódását, ezért azt állítom, hogy **mind a paradigmák, mind a tanulásfelfogások ekvivalensek**. A tanulásfelfogás korszakokon átívelő változása sokkal inkább történeti fejlődésre enged következtetni, mint minőségre. **A minőségi fejlődés feltételezése** csupán abból adódik, hogy a paradigmák eltérő módon értelmezik a megismerő elme és a külvilág viszonyát, ami nagymértékben a fonetikus ábécéhez, a könnynyomtatáshoz, a mozgóképhez és a komputerműszhoz történő adaptálódás következménye.

Ugyanis Kuhn paradigmaelméletéről megállapítható, hogy az a valóság objektív megragadására törekvő empirista hagyománnyal szemben a posztmodern tudat értelmező jellegének felismeréséről, „radikális perspektivizmusáról” tanúskodik (Tarnas, 1995, 446–449). „A világ nem

létezik magában való, az interpretációtól független dologként, hanem éppenséggel csak is interpretációkban, interpretációk révén jön létre. A megismerés szubjektuma eleve benne van a megismerés objektumában: az emberi tudat soha nem léphet ki a világból, soha nem szemlélheti azt valamely külső pontból. (Tarnas, 1995, 446) Ez alapján forradalmi változásnak tulajdonítható az elme és a külvilág közötti viszony közvetlensége.

Csakhogy ez a közvetlenség, amit a konstruktivista tanulásfelfogás hangsúlyoz, a platóni paradigmában is adott volt. A platonizmus és a konstruktivizmus közötti időszakban felbukkanó újkori empirista tanulásemelvények képviselnek ettől eltérő szemléletet. Ugyanis nagymértékben a könyvnyomtatáshoz történő adaptálódás eredményeképpen Locke elméjének „tisztta lapjára” az érzékelés során a külvilágból szerzett ismeretek íródnak. Ebből a megközelítésből a tanulásfelfogás történeti változásának mozgatórugója nem egy minőségi fejlődés, hanem a szubjektum és az objektum viszonyát meghatározó kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódás.

A megismerő elme és a külvilág jelenségei közötti viszony változásáról tanúskodik a Kant filozófiájával elhíresült „kopernikuszi fordulat” kifejezés is, mely a Kuhn által bevezetett paradigmaváltás fogalmának előfutáraként értelmezhető. Mivel Kopernikusz *Prolemaiosz* (korábban elfogadott) elképzeléseivel ellentétben a Földet kimozdította a középpontból és helyére a Napot tette, ez egy szemléletváltást eredményezett. E paradigmaváltás szűkebb értelemben vett következményeként nem a Föld, hanem a Nap körül keringenek az égitestek. Ehhez hasonló fordulatot vitt végbe Kant az ismeretelméletben azáltal, hogy elvetette a külső világhoz alkalmazkodó objektív belső szemlélődést és helyére a külvilág jelenségeinek a megismerő elme

szemléleteihez történő szubjektív igazodását helyezte (Kant, 2004, 32).

A kopernikuszi paradigmaváltás tágabb értelemben vett következményeként „...az objektív világ látszólagos állapotát a szubjektum állapota tudattalanul is befolyásolja, [...] az embert [...] kilőki egy hatalmas, személytelen univerzumba, [...] aminek következtében elveszíti kapcsolatát a természeti világgal.” (Tarnas, 1995, 465) Kant értelmezésében a külvilág jelenségei „magukban való dolgokként” nem ismerhetők meg, csupán ahogyan a megismerő elme előtt megjelennek (Tarnas, 1995, 391). Kant ezáltal az objektív megismerés lehetősége ellen indított támadást: az elme nyújtja a tapasztalás formáját, azonban a külvilág határozza meg a tapasztalás tartalmát (Tarnas, 1995, 395). **Míg Kopernikusz révén az ember kikerül a világmindenség középpontjából, addig Kant nyomán nem szerzhet valódi tudást róla, ezáltal a kopernikuszi „kozmológiai elidegenedést” a kanti „episztemológiai elidegenedés” követte** (Tarnas, 1995, 391).

Ez az „elidegenedés” filozófiai problémaként úgy merülhetett fel, hogy a szubjektum és az objektum közötti distanciát feltételezünk. Ugyanis az információtörténeti kutatások Kopernikusz elméletében a könyvnyomtatáshoz történő adaptálódás következményét látják (McLuhan 2001, 178, Ong 2010, 68–69). Ennek tükrében nem csupán a középkor és az újkor közötti korszakhatárt jelzi a könyvnyomtatás megjelenése, hanem az abból eredő egyéni néma olvasás elterjedésével a szóbeliség háttérbe szorulását is, ami magával vonta a hallgató ember – és vele együtt a Föld – kikerülését a középpontból.

Ebből adódhat Kuhn észrevétele, mely szerint Kopernikuszt megelőzően a Föld fogalmához hozzátartozott a mozdulatlanság, ezért ez a fordulat nem csupán mozgásba hozta a bolygót, hanem megvál-

toztatta a Föld és a mozgás értelmezését is (Kuhn, 1984, 200). Ezzel párhuzamosan nagymértékben a könyvnyomtatáshoz történő adaptálódás következtében felerősödött a vizuális érzék elkülönítettsége, amely a Föld lapos, kivetíthető szemléletét eredményezte (McLuhan 2001, 206). Az alfabetikus íráshoz történő adaptálódást követően a szemlélő elválik a képtől és egy külső nézőpontból vizsgálódik, aminek következtében jelenhetett meg a perspektivikus ábrázolásmód (McLuhan, 2001, 51–52). Ennek alapján azt gondolom, hogy a fonetikus ábécéhez történő adaptálódás eredményeképpen a szubjektum és az objektum közötti távolság feltételezésével merülhetett fel az egymást kizáró ellentét, ami alapján már csak egyetlen nézőpont fogadható el, például a Nap kering a Föld körül – vagy a Föld a Nap körül.

Ennek során az ókori görögök az absztrakció révén modellt alkottak az égi és a földi mozgás kvantitatív leírásához, melynek eredményeképpen a ptolemaioszi rendszer az égitestek mozgásának vonatkozásában olyan jól sikerült, hogy bizonyos számításai a mai napig érvényesek. Egyes kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a ptolemaioszi világmépítés Kopernikusz hatására a XVII. században csupán olyan értelemben veszítette el érvényességét, hogy nem magyarázza a fizikai jelenségeket, ezért a dinamika újkorban elvárt továbbfejlesztésére alkalmatlannak tartották (Simonyi, 2011, 61).

Ebből adódóan Kopernikusz elméletének 1543-ban kiadott, *Az égi pályák keringéséről* című tudományos munkájának megjelenése nem a heliocentrizmus miatt volt jelentős, és az évszázad hátralévő részében nem is indított el számottevő

átalakulást. A nagy újdonság Kopernikusznak az az állítása volt, amely szerint a heliocentrizmus nem csupán egy lehetséges fiktív feltételezés, hanem a fizikai jelenségek magyarázatára használható egyetlen és valós modell (Duhem, 2005, 148, 212). A Kopernikuszt követő tudósok ezt az elgondolást sokáig tévesnek tartották. Erre Duhem nyújt példákat (Duhem 2005, 181–212).

Az újítás befogadását igyekezett megkönnyíteni az 1543-ban kiadott mű előszavában a lutheránus teológus *Osiander*,

felerősödött a vizuális érzék elkülönítettsége, amely a Föld lapos, kivetíthető szemléletét eredményezte

aki szerint az égitestek mozgását leíró hipotézisekre nem valóságként kell tekintenie az olvasónak, hanem csupán egy lehetséges segédeszközre, amely megkönnyítheti az észlelhető mozgások

kiszámítását (Duhem, 2005, 161–162). Kopernikusz elmélete olyannyira megdöbbentette kortársait, hogy *Tycho Brahe* dán csillagász megpróbálta azt Ptolemaioszéval összeházasítani, hogy megnyugvást biztosítson azoknak, akik nem hittek benne (Margolis, 2002, 195).

Csak hogy Kuhn szerint sem a ptolemaioszi, sem a kopernikuszi rendszer nem volt jobb a másiknál (Kuhn, 1984, 205–206), hiszen egyik szemlélet sem képes maradéktalanul leküzdeni a paradigma és a megtapasztalható valóság közötti ellentéteket. „Még Kopernikusz alaposabban kidolgozott rendszere sem volt egyszerűbb, sem pontosabb Ptolemaioszénál. A rendelkezésekre álló megfigyelések alapján [...] nem lehetett választani közülük” (Kuhn, 1984, 108). Mikor úgy tűnt, hogy a ptolemaioszi rendszer már képtelen volt megoldani problémáit, eljött az ideje, hogy a versenytárs is kapjon egy lehetőséget. Ebből arra következtethetünk, hogy nem a paradigmák helyességén van a hangsúly, hanem a versengésükön, hiszen

a paradigmák értéke nem mérhető össze (Kuhn, 1984, 152).

Ezt megerősíti az az elképzelés, mely szerint a ptolemaioszi és a kopernikuszi világkép ekvivalens egymással, mivel egyik sem képes arra, hogy a másikinál pontosabban modellálja a megfigyelt fizikai jelenségeket (Simonyi, 2011, 189–191). Más kutatók is felhívják a figyelmet az öngigazoló tényanyagot teremtő paradigmák összemérhetetlenségének problémájára (Tarnas, 1995, 487). Ezzel összefüggésben azt állítják, hogy a paradigmák közötti választás hit kérdése, nem az önmagában vett tudományos ismereteké (Loszev, 2000, 28). Továbbá az a meggyőződés, hogy az összes többi paradigma elvetendő, a mitológia körébe tartozik, ezért ebből a szempontból a tudomány mitologikus (Loszev, 2000, 25).

Ennek ellenére a kutatók sok esetben úgy tekintenek a korábbi paradigmákra, mintha azokat meghaladták volna, hogy egy fejlődési ívet mutathassanak ki. *„Amikor valamely tudományos közösség fölrad egy régi paradigmát, egyszerűmínd kiiktatja a tudományos tájékozódás forrásai közül az e paradigmához igazodó könyvek és cikkek többségét. A tudományos képzésben nincs helye a szépművészeti múzeumhoz vagy a klasszikus műveket tartalmazó könyvtárhoz hasonló intézménynek, ezért a tudós néha alapján hamisan fogja fel tudományága múltját. [...] hajlamos arra, hogy tudományja történetét a jelenlegi magas szinthez vezető, egyenes vonalú eseménysornak, egyszerűval fejlődésnek lássa.”* (Kuhn, 1984, 222) A fejlődés igazolásához az előzmények az aktuális paradigma szemüvegén keresztül vizsgálándók, amelynek eredményeképpen muzealizálódhatnak vagy megváltoz-

hatnak a korábbi tudományos eredmények interpretációi.

Figyelembe véve, hogy idővel a paradigmán belül kialakult szabályok elfogadhatatlanságához vezet az új utáni keresés, a tudomány a válság fázisába lép. Ha az átmenet befejeződött, az egyes szak tudományok megváltoztatják a nézeteiket, módszereiket és céljaikat. A folyamat során az előző paradigma csomagolásában lévő adatok a paradigmaváltás során új értelmezési keretbe kerülnek, amelynek következtében integrálódnak vagy szelektálódnak. Ennek megfelelően ugyanazokat a források

az a meggyőződés, hogy az összes többi paradigma elvetendő, a mitológia körébe tartozik, ezért ebből a szempontból a tudomány mitologikus

kat félretéve vagy másképpen értelmezve módosul a tanulásfelfogás. *„Az emberi értelem csodálatos vonása [...], hogy képes gondolkodási rendszerek elemeinek szinte az ellentettjeiből, teljes megfordításukból is koherens [...] elméleteket kialakítani. Valami ilyesmi*

történt a tanulás pedagógiai fogalmával is.” (Nabalka 2002, 8) Ezzel a paradigmaváltás befejeződik és az újabb paradigma megmagyarázza a látszólagos ellentmondásokat, amit a didaktikatipológia az emberi értelem csodálatos vonásának nevez.

Kuhn elméletét elfogadva azt gondolom, hogy a gondolkodási rendszerek ellentmondásainak újabb paradigmába történő integrálása nem egy csoda, hanem sokkal inkább egy kutatói közösség megegyezésének következménye (Kuhn, 1984, 223). Azt állítom, hogy ezt a megegyezést nagymértékben befolyásolja a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás. Figyelembe véve, hogy egyik fél sem fogadja el a másik igazának bebizonyításához szükséges empirikus feltevések összességét, ezért a paradigmák közötti *„verseny”* (Kuhn, 1984, 198) bizonyítékok hiányában eldönthetetlen küzdelem.

A „versenybírók” mégis állást foglalnak, mégpedig az éppen aktivizálódott kommunikációs technológia adaptálódását elősegítő paradigma mellett. Azt is mondhatnánk, hogy a paradigmaváltás egy „bűvésztükk” eredménye, amelyet a kommunikációs technológiához történő adaptálódás varázsol elő a kalapból. A bűvészműtárvány pedig soha nem érhet véget, mert a közvetítésből adódóan minden paradigma eltér a megtapasztalható valóságtól, ami egyben a megszületését és a „versenyben való vereségét” is determinálja.

Figyelembe véve, hogy a paradigmák értéke nem mérhető össze egymással, ezért egyik korszak tanulásfelfogása sem lehet jobb vagy rosszabb a másiktól. Mivel a kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódásból adódóan

a megismerő elme és a külvilág viszonya módosul jelentősen, ezért az ismeret- és tanuláselméleteknek szükségszerűen reagálniuk kell a változásra. Ebből adódóan sem a megismerés, **sem a tanulás között nem feltételezhető minőségi**

különbség, sokkal inkább a technológiai klíma kihívásaira nyújtott eltérő válaszok közötti ellentmondás. Ahogyan Kuhn a paradigmaváltást egy tudományos közösség döntésével magyarázza, úgy a tanulásfelfogások változásának vonatkozásában is erről van szó, amit a paradigmákhoz hasonlóan a kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódás nagymértékben befolyásol.

A fentiek alapján bizonyítást nyert, hogy az ókortól napjainkig tartó időszak során korszakonként megkülönböztetett tanulásfelfogások között a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás tükrében nem feltételezhető minőségi különbség, sokkal inkább egy „verseny”. Ennek ellené-

re egy kimutatható fejlődés igazolása érdekében a kutatók hajlamosak azt a látszatot kelteni, mintha sikerült volna meghaladni a korábbi „versenyársakat”. Ez a szemlélet félrevezetheti a kutatókat a régebbi tanulásfelfogások interpretációjának vonatkozásában.

ÖSSZEGZÉS

A tanulásfelfogás modellezése során megállapítást nyert, hogy a didaktikák tipologizálásához nem csupán a paradigmaváltásokat érdemes figyelembe venni, hanem a kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódás következményeit is, amelyek a

megismerő elme és a külvilág közötti viszonyt befolyásolva a változásokat generálják. Mivel az adaptivitás eredményeképpen a természet közvetítetté válik, ezért a valóság és az elmélet összeegyeztetésére irányuló törekvésekből

adódóan a paradigma léte veti fel azt „megoldandó problémát”, hogy miként teremthet kapcsolatot a szubjektum az objektummal.

A tudományos felfedezés az elmélet és a valóság közötti „anomália” tudatosulásával kezdődik, amelynek során kiderül, hogy a természet nem felel meg a paradigma keltette várakozásnak. A „normál tudományt” foglalkoztató „rejtvények” éppen az elméletek és a valóság közötti eltérésekből adódnak. A paradigmák között Kuhn nem feltételez minőségi különbséget, mert egyik sem nyújthat többet egy lehetséges modellnél, amivel – önmagában – nem juthatunk el a valósághoz.

a paradigmaváltás egy „bűvésztükk” eredménye, amelyet a kommunikációs technológiához történő adaptálódás varázsol elő a kalapból

A didaktikatipológia alapján a tanulásról kialakult elképzelések Kuhn paradigmaelméletével összhangban ugrásszerű változáson mentek keresztül. A paradigmaváltások mentén korszakokra szabdaltn történeti fejlődés minden szeletének eltérő episztemológiája és didaktikája alakult ki. Ennek megfelelően négy különböző korszak tanulásfelfogása különböztethető meg. A negyedik didaktika egy ókortól napjainkig tartó egyirányú fejlődést érzékelte a korábbi didaktikák vonatkozásában egy közvetítődési folyamatot feltételez, aminek a konstruktivista tanulásfelfogás vet véget.

McLuhan elméletére támaszkodva bebizonyosodott, hogy az ismeret- és tanuláselméletek formálódását nagymértékben befolyásolja a kommunikációs technológiákhoz történő adaptálódás. Ugyanis ennek során megváltozik a megismerő elme és a külvilág viszonya, ami egy láncreakciót indít el az episztemológiák és a didaktikák átalakulásának vonatkozásában. Míg a fonetikus ábécéhez történő adaptálódás megteremti a szubjektum-objektum elválásának lehetőségét, addig a könyvnyomtatáshoz történő adaptálódás eltávolítja őket egymástól, a mozgóképhez történő adaptálódás ismét közelíti őket egymás felé, a komputerizációhoz történő adaptálódás révén pedig újra egyesülnek. E változásokból adódik az a „megoldandó probléma”, hogy milyen kapcsolat létesülhet a megismerő elme és a külvilág között. Egy lehetséges megoldást nyújt az ókori platonizmus, az újkori empirizmus, a modernkori pragmatizmus és a poszt-modernkori konstruktivizmus ismeret- és tanuláselmélete.

Míg Kuhn szerint a „megoldandó probléma” a paradigma létezéséből adó-

dik, ezzel ellentétben a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás tükrében azt gondolom, hogy nem a paradigma generálja a legfőbb „megoldandó problémát”, hanem ami a paradigma megjelenését is: a megismerő elme és a külvilág megváltozott viszonya. A „textuális forradalom” kihívásaira reagálva, egy paradigmát alkotva Platón a tudást nem az érzékelésben keresi, hanem az értelem által fogalmi gondolkodással megragadott általánosságok révén a szubjektumból hozza elő. Ezáltal jelenhetett meg az első ismert tanuláselmélet, a platóni anamnészis, amely a tanulást a lélekből előhívható ideákra való „visszaemlékezéssel” azonosítja.

A könyvnyomtatáshoz történő

megváltozik
a megismerő elme és a
külvilág viszonya, ami egy
láncreakciót indít el

adaptálódás során növekedett a szubjektum és az objektum közötti távolság, ezért merülhetett fel az újabb „megoldandó probléma”, hogy miként ismerheti meg az ember azt, ami

látszólag saját tudatosságától elkülönülten létezik. Egy lehetséges megoldást kínált az újkori empirizmus paradigmáját formáló Locke, aki szerint az elmének tekintett „üres lapra” a tapasztalat nyomtatja az írásjegyeket. A „szenzualista forradalom” eredményeképpen Locke és Comenius tanulásfelfogása Platón első didaktikájával szöges ellentétben a tudást az érzékelés közvetítésével a szubjektumon kívülről eredezteti.

A „képi fordulat” során a képek mozgásba hozása együtt járt az egyféle nézőpontba vetett hiteen alapuló Gutenberg-galaxis összeomlásával. Ebből adódóan a mozgóképhez történő adaptivitás „megoldandó problémája” már nem az, hogy miként ismerhető meg a külvilág, hanem az, hogy miként alkotható újjá.

Ennek megfelelően a tanulás középpontjára

ba a megismerés helyett az alkalmazkodás és a felfedeztető cselekvés került.

A komputerezációhoz történő adaptálódással együtt járó kognitív forradalom maga után vont a többféle nézőpont egyidejű elfogadásának lehetőségét és az újabb „megoldandó problémát”, hogy a szubjektum-objektum közötti választóvonal miként oldható fel. Erre a kihívásra a kognitívizmus ismeretelmélete és a tudást az elmén belül konstruáló konstruktivista tanulásfelfogás kínál lehetséges megoldást.

Mivel nagymértékben a kommunikációs technológiához való adaptivitás

befolyásolja az ismeretelméleti paradigmák alakulását és az episztemológián keresztül a tanulásfelfogások formálódását, ezért

megállapítást nyert, hogy mind a paradigmák, mind a tanulásfelfogások ekvivalensek. A tanulásfelfogás változása történeti, de nem minőségi fejlődésre enged következtetni. Az adaptivitás tükrében a mi-

a tanulásfelfogás változása történeti, de nem minőségi fejlődésre enged következtetni

nőségi fejlődés feltételezése csupán abból adódik, hogy a paradigmák eltérő módon értelmezik a megismerő elme és a külvilág viszonyát. Ebből adódóan a didaktikák másképpen reagálnak a technológiai klíma kihívásaira.

IRODALOM

- Aebli, H. (1984): *Lélektani didaktika. Piaget lélektanának didaktikai alkalmazása*. OPI, Budapest.
- Atkinson, L. R., Atkinson, C. R. és mtai (2003): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bergson, H. (1987): *Teremtő fejlődés*. Akadémiai, Budapest.
- Bohr, N. (1984): *Atomfizika és emberi megismerés*. Gondolat, Budapest.
- Comenius (1992): *Didactica magna*. Seneca, Pécs.
- Demeter Tamás (2003): A szkepticizmus színeváltozása. In: Neumer Katalin (szerk.): *Kép, beszéd, írás*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Duhem, P. (2005): *A jelenségek megőrzése. Értekezés a fizikaelmélet fogalmáról Platóntól Galileiig*. Kairosz, Budapest.
- Durant, W. (1996): *A gondolat hősei*. Göncöl, Budapest.
- Einstein, A. (2005): *Albert Einstein válogatott írásai*. Typotex, Budapest.
- Eysenck, W. M. és Keane, T. M. (2003): *Kognitív pszichológia. Hallgatói Kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Farkas János (1994): *Perlekedő tudáselméletek*. Gondolat, Budapest.
- Havelock, E., A. (1963): *Preface to Plato*. Harvard University Press, Cambridge.
- Hoffmann Zsuzsanna (2009): *Antik nevelés*. Gondolat, Budapest.
- Ivins, W., Jr. (1953): *Prints and Visual Communications*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Jaeger, W. (1973): *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. Gruyter, Berlin–New York.
- Kant, I. (2004): *A tiszta ész kritikája*. Atlantisz, Budapest.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki, Budapest.
- Klix, F. (1985): *Az ébredő gondolkodás. Az emberi intelligencia fejlődéstörténete*. Gondolat, Budapest.
- Kuhn, Th. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.

- Locke, J. (2003): *Értekezés az emberi értelemről*. Osiris, Budapest.
- Loszev, A. (2000): *A mítosz dialektikája*. Európa, Budapest.
- Margolis, H. (2002): *It started with Copernicus. How Turning the World Inside Out Led to the Scientific Revolution*. McGraw-Hill, Martinsburg.
- McLuhan, M. (2001): *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Trezor, Budapest.
- Nahalka István (1997/2): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 21–33.
- Nahalka István (1997/3): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron*. *Iskolakultúra*, 22–40.
- Nahalka István (1998): *A tanulás*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–158.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Neisser, U. (1984): *Megismerés és valóság*. Gondolat, Budapest.
- Neumann János (2006): *A számítógép és az agy*. NetAcademia Oktatóközpont, Budapest.
- Newton, I. (2010): *Isaac Newton válogatott írásai*. Typotex, Budapest.
- Németh András (2004): *Az ember és világainak változásai*. In: Németh András és Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest. 11–98.
- Nyíri Kristóf (1998): *Adalékok a szóbeliség-írásbeliség paradigma történetéhez*. In: Nyíri Kristóf és Szécsi Gábor (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Aron Kiadó, Budapest. 7–17.
- Nyíri Kristóf (2008): *A tanulás filozófiája a mobil információs társadalomban*. In: Benedek András (szerk.): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex, Budapest. 13–32.
- Nyíri Kristóf (2011): *Kép és idő*. Mercurius, Budapest.
- Nyíri Kristóf (2013): *Vizuális hazatérés – a neveléstudomány képi fordulata*. In: Benedek András (szerk.): *Digitális pedagógia 2.0*. Typotex, Budapest. 52–84.
- Ong, W. J. (2010): *Szóbeliség és írásbeliség*. Gondolat, Budapest.
- Pais István (1988): *A görög filozófia*. Szerzői kiadás, Budapest.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Platón (1984): *A lakoma*. In: Ritoók Zsigmond (szerk.): *Platón összes művei I*. Európa, Budapest.
- Platón (1984): *Állam*. In: Ritoók Zsigmond (szerk.): *Platón összes művei II*. Európa, Budapest.
- Platón (1984): *Euthüprón*. In: Ritoók Zsigmond (szerk.): *Platón összes művei I*. Európa, Budapest.
- Platón (1984): *Menón*. In: Ritoók Zsigmond (szerk.): *Platón összes művei I*. Európa, Budapest.
- Platón (1984): *Parmenidész*. In: Ritoók Zsigmond (szerk.): *Platón összes művei II*. Európa, Budapest.
- Platón (1984): *Phaidón*. In: Ritoók Zsigmond (szerk.): *Platón összes művei I*. Európa, Budapest.
- Platón (1984): *Phaidrosz*. In: Ritoók Zsigmond (szerk.): *Platón összes művei II*. Európa, Budapest.
- Platón (1984): *Philébosz*. In: Ritoók Zsigmond (szerk.): *Platón összes művei III*. Európa, Budapest.
- Platón (1984): *Theaitétosz*. In: Ritoók Zsigmond (szerk.): *Platón összes művei II*. Európa, Budapest.
- Pléh Csaba (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex, Budapest.
- Ritoók Zsigmond (2006): „Az embernél nincs csodálatosabb.” In: Németh György (szerk.): *Görög művelődés-történet*. Osiris, Budapest. 405–450.
- Simonyi Károly (2011): *A fizika kultúrtörténete. A kezdetektől a huszadik század végéig*. Akadémiai, Budapest.
- Tarnas, R. (1995): *A nyugati gondolat stációi*. Aduprint, Budapest.

MOLNÁR GYÖNGYVÉR – TURCSÁNYI-SZABÓ MÁRTA-
KÁRPÁTI ANDREA

Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig

ÖSSZEFOGLALÁS

A technológiával támogatott és a technológia adta új módszerek képesek arra, hogy alapjainban megváltoztassák a tanulást és az oktatást. Az eszközök oktatási integrációját több oldalról támogathatjuk, mindenképp szem előtt tartva, hogy ne a technológia maga határozza meg a változtatások irányát, hanem az legyen a változtatások katalizátora. Nem realisztikus elvárás, hogy az eszközök tantermi megjelenése automatikusan magával vonja azok produktív használatát, ezért minden új eszköz iskolákba telepítésének feltétlen kísérője kell, hogy legyen az új módszerek elsajátítása. Az oktatási informatika első három évtizedének legnagyobb problémája az, hogy az új technológia előbb érkezett az iskolába, mint a módszertani kultúra, amelyet támogattak az eszközök. A tanulmány célja a digitális technológiák adta új lehetőségek áttekintése a formális és informális tanulás és oktatás terén. Jó gyakorlatok bemutatásával szemléltetjük a technológia hatékony oktatási integrációjának lehetőségeit, érzékeltetjük, hogyan lehet/kellene a hatékonyság maximalizálása érdekében a módszertani repertoárt a kihívásokhoz igazítani, illetve milyen hatással vannak a digitális alkotó eszközök a fiatalok kreativitására és kifejezőképességére. Részletesebben írunk a 2013-ban létrehozott SMART School projektről, a személyre szabott oktatás és tanulás támogatásának lehetséges eszközeiről (eDia, eLea), a hazai tanárképzésben megjelenő innovatív kezdeményezésekről, továbbá a digitalizáció kreatív önkifejezésre gyakorolt hatásáról.

Kulcsszavak: technológia, oktatás, jó gyakorlatok, módszertani repertoár, digitalizáció, kreatív önkifejezés

BEVEZETÉS

A 21. századra jelentős mértékben megváltoztak az emberek kapcsolattartási, kommunikációs, vásárlási, szórakozási szokásai,

megváltozott az információhoz való hozzájutás módja és az értékenek, versenyképesnek számító tudás. Az internet kiépülése és tartalommal való feltöltése alapvetően megváltoztatta a tudáshoz való viszonyunkat, a tudáshoz való hozzáférés lehetősége

it, költségeit, sőt fokozatosan háttérbe szorította a többi információforrás szerepét. A soha nem látott ütemű változások és új kihívások alapvető motorja a globalizáció, illetve a technológia egyre gyorsabb fejlődése (OECD, 2018), mely egyrészt számos új lehetőséget kínál a további fejlődés terén, másrészt egyre bizonytalanabbá teszi a jövőt.

Az elmúlt négy évtizedben alapvetően megváltozott a munkahelyek jellege. Túlsúlyba kerültek a magasabb képességszintű emberek foglalkoztatására alapozó munkahelyek, míg az alacsony képzettséggel is ellátható mechanikus munkafolyamatokat átvették, illetve folyamatosan átveszik a gépek, a technológia. Azok, akik 2019-ben kezdik az iskolát, várhatóan 2030 után lépnek ki a munkaerőpiacra. Az oktatásnak olyan munkákra, olyan technológiák használatára kell felkészíteni, amelyek ma még nem is léteznek. A World Economic Forum (2016) jelentése szerint az iskolát most kezdő diákok 65%-át érinti ez, azaz a diákok kétharmada ma még nem létező munkát fog végezni. Felmerül a kérdés, vajon milyen tudásra, ismeretekre, képességekre lesz majd szükségük? Hogyan tudja az iskola hatékonyan fejleszteni azokat? Hogyan tud az iskola megbirkózni ezzel a jövőre vonatkozó magas fokú bizonytalansággal, a változások 21. században tapasztalt ütemével? A technológiai fejlődés hogyan hat a ma felnövekvő generációk kreativitására, kifejezőképességére?

A probléma fontosságát mutatja, hogy az OECD egyik legújabb oktatási vonatkozású projektje (The Future of Education and Skills 2030 project) is ezekre a kérdésekre fókuszál (OECD, 2018). A kérdésekre adott válaszok között megoldási javaslatként kiemelt helyet foglal el

a személyre szabott oktatási környezet; a különböző tanulási tapasztalatok és lehetőségek összekapcsolása; a másokkal történő együttműködésen alapuló tanulás; az olvasás (literacy) és matematika (numeracy) alapvető szerepének változatlanága; a technológiai műveltség (digital literacy) és az adatkezelési műveltség (data literacy) fontossága. A diszciplináris tudás meghatározó szerepén túl, a már meglévő ismereteken túllépve összetettebb kihívásoknak kell megfelelni. Immár nélkülözhetetlen a tudás mobilizálhatósága, az új tudás létrehozását támogató képességek fejlesztése (pl.: transzverzális

nélkülözhetetlen a tudás mobilizálhatósága, az új tudás létrehozását támogató képességek fejlesztése

gondolkodási képességek, tanulás tanulása, önszabályozó képesség, kritikai gondolkodás, kreativitás, technológiai eszközök hatékony használata), a meglévő ismereteink adta

keretek, korlátok átlépése – „connect the dots” –, és a mindezt támogató tanulás iránti pozitív attitűd kialakítása.

A transzverzális képességek között kiemelt szerepet játszik a problémamegoldó képesség mint az emberiség egyik legfontosabb, fejlődését és túlélését meghatározó, a tanulás és a tanultak alkalmazásának egyik alapvető fontosságú képessége. A problémamegoldó képesség teszi lehetővé, hogy tetteink előtt gondolkodjunk, hogy olyan célokat, olyan megoldási lehetőségeket is megvalósítsunk, melyeket különben nem érnénk el, valamint, hogy a körülmények adta legjobb döntést hozzuk meg az adott problémaszituációban (Molnár, 2019). Komplex, ugyanakkor az egész életünket jelentős mértékben meghatározó, sőt a 21. század technológizált és gyorsan változó társadalmában egyre fontosabb szerepet betöltő képességről van szó (Molnár, Greiff és Csapó, 2013). A folyamatosan megújuló szoftveres és hardveres technológiák

állandó tanulásra és ezzel párhuzamosan folyamatos problémamegoldásra készítetnek minket. Ma már egyre természetesebb, hogy mindenki tudja kezelni automatizált környezetét, mobiltelefonját, háztartási eszközeit, autóját, a munkahelyén lévő technikai eszközöket.

Nem kétséges, hogy a technológia adta új módszerek képesek arra, hogy alapjaiban megváltoztassák a tanulást és az oktatást. Azokban az országokban, ahol a társadalom IDI indexe (ICT Development Index – IKT fejlődési index) magas (Izland, Korea, Dánia, Anglia, Svédország, Finnország, Norvégia, Hong Kong; *ITU*, 2017), vagy jelentős IDI index-növekedésen esett át (pl.: Thaiföld; *ITU*, 2017), az információs és kommunikációs technológiák az oktatás-tanulás szerves részévé is váltak. Ezen országok a nemzetközi oktatási eredményeik (*OECD*, 2013) alapján, az *OECD* PISA-mérések élvonalában helyezkednek el (pl.: Finnország, Korea), vagy a jelentős fejlődést elért országok között vannak (l. Malajzia, Kazahsztán). Például a PISA-méréseken még Finnországot is jelentős mértékben megelőző Dél-Koreában (bármely terület tekintve) ma már kizárólagosan számítógépen tanulnak a diákok, a papíralapú tankönyvek megszüntetésével megvalósult az IKT teljes mértékű oktatási integrációja. Magyarország a 176 országot magában foglaló listán 2017-ben a 48. helyet foglalta el.

A tankönyvek és az oktatási segédanyagok papíralapúról digitálisra történő átállítása felvet egy lényeges kérdést: vajon ugyanolyan hatékonyan olvasunk papíralapú és digitális környezetben? A 21. századra a multimédiás eszközök és velük együtt a monitor, a kijelző az élet minden területére beköltözött. Számítógéppel dolgozunk

és tanulunk, mobiltelefonnal tartjuk családtagjainkkal és ismerőseinkkel a kapcsolatot, tableten, e-book olvasón olvasunk könyveket. De vajon tanulási szempontból (megértés és gyorsaság) mennyiben különbözik egymástól a papíron és a monitoron történő olvasás? (Jelen tanulmány keretein belül nem foglalkozunk a digitalizált és a digitális szöveg közötti különbségekből adódó eltérésekkel.)

Kong és munkatársai (2018) a két kutatási kérdés megválaszolásához elegendő információt szolgáltató, főképp egyetemista diákok körében végzett 17 kutatás

a papíralapú tankönyvek megszüntetésével megvalósult az IKT teljes mértékű oktatási integrációja

metaanalízise alapján megállapította, hogy szövegértés szempontjából sikeresebbek vagyunk, ha papíron olvasunk, míg az olvasás sebességét nem befolyásolta az, hogy papíron vagy monitoron olvastak-e a kutatásokban

részt vevő hallgatók. A mintázatot nem befolyásolta az idő múlása, mind a 2013 előtt, mind az utána publikált tanulmányok alapján ezt a következtetést vonták le. Ugyanakkor egyre több publikáció születik a témában, melyek alapján bizonyos betűtípusok (pl. Verdana; l. *Hojjati* és *Muniandy*, 2014), illetve sortávolság biztosítása könnyítik a monitoron történő olvasást (pl. a dupla sorköz; l. *Dyson*, 2004). Az utóbbi kutatási eredményt *Ni* és munkatársai (2009) cáfolták, szerintük az életkor és az olvasási stratégia erősebb meghatározó tényezők. A tanulási folyamatok alaposabb megértéséhez a monitoron történő olvasásról további kutatások szükségesek, hiszen az ott megjelenő szövegek könnyen skálázhatók, formailag alakíthatók, ezzel is könnyítve és segítve a tanulás folyamatát.

Nemzetközi szinten egyre több kutatási bizonyíték áll rendelkezésünkre a technológia tanulás és tanítás minőségét növelő lehetőségeiről (*Molnár* és mtsai,

2019). A technológia adta rögzítési, naplózási lehetőségek következtében (pl.: a MOOC (Massive Open Online Course) rendszerekben történő navigálás során minden rögzítődik) a létrejövő óriási adatbázisok, nagy adathalmazok (big data) adatbányászati technikákkal (educational data mining), tanulási analitikával történő elemzése (learning analytics) által egyre többet tudunk magáról a tanulás folyamatáról is (Adesope és Rud, 2019). Számos kutatás fókuszált és fókuszál a különböző típusú eszközök oktatási integrációjának hatékonyságára. A kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy a mobileszközökön alkalmazott, oktatási célból fejlesztett, pedagógiaiailag jól felépített szoftverek innovatív módszerekkel való ötvözésével és alkalmazásával érhető el a legjelentősebb minőségi változtatás és hozzáadott érték. Azonban az eszközök magukban, megváltozott módszertan és megfelelő digitális oktatási anyagok nélkül nem változtatják meg a tanítás és tanulás minőségét.

Mára már általánosan elfogadott, hogy a technológia fontos szerepet játszik az oktatás és tanulás átalakításában, átalakulásában, modernizálásában (Molnár és Magyar, 2015), de az országok jelentős részében, így hazánkban sem történt jelentős mértékű, országos szintű minőségi változás. Számos helyi – iskolai szintű; kutatócsoportokból induló; egyetemeken megvalósuló; projektekből induló, megvalósuló, majd a támogatási időszak után elhaló – kezdeményezést, jó gyakorlatot ismerünk, azonban a technológia oktatási integrációját országos szinten értékelő kutatások jellemzően az eszközök meglétére, az alkalmazás gyako-

riságára, típusára és az eszközhasználati szokásokra kérdeznak rá (Molnár és Kárpáti, 2012; Molnár és Pásztor-Kovács, 2015; Hunya, Dancsó és Tartsayné, 2006; Hunya, 2011, 2013, 2015; European Commission, 2013; Wastiau, Blamire, Kearney, Quittre, Van der Gaer és Monseur, 2013), magukat az eszközöket és kevésbé a tanulást és

a módszereket állítják középpontba. Ezek az Európai Unió dokumentumaiban is általánosan használt indikátorok ugyanakkor kevésbé alkalmasak a technológia oktatási integrációja szintjének átfogó és alapos leírására, jellemzésére.

az általánosan használt indikátorok kevésbé alkalmasak a technológia oktatási integrációja szintjének átfogó és alapos leírására, jellemzésére

ELSŐ KÖZELÍTÉS: A DIGITÁLIS TECHNOLOGIÁK OKTATÁSI INTEGRÁCIÓI – HAZAI FEJLESZTÉSEK, JÓ GYAKORLATOK

A technológia oktatási integrációja több lehetőséget kínál, mint bármely más, korábbi taneszköz: megvalósítja a többcsatornás ismeretközlést, a tudás új reprezentációs formáinak kialakítását, valamint növel(het)i a diákok tanulás iránti motivációját. A megfelelő szintű technológiahasználat számos egyéb tantárgyi kompetencia katalizátora is lehet. Empirikusan bizonyított, hogy akik rendszeresen használják a számítógépet, azoknak átlagosan magasabb az olvasási képességszintjük (Pelgrum, 2004). Azok a diákok, akik részt vesznek online beszélgetésekben, rendszeresen keresnek információt az interneten, azaz rendszeresen olvasnak digitális szövegeket, magasabb olvasási képességszinttel rendelke-

¹ Náluk a digitálisan sokat olvasókhöz viszonyítva azonos mennyiségű papíralapú olvasást feltételeztünk.

nek, mint akik keveset olvasnak online (OECD, 2010a, 2010b).¹

Az ezredforduló után közel két évtizeddel a technológia hatékony oktatási integrációjának alapja a megosztás, amit a webtechnológiák fejlődése is indukált (1. ábra). A technológia fejlődése lehetővé tette a felhasználók számára, hogy passzív információfogyasztókból (web 1.0: tulajdonos által létrehozott információ átadásán alapul) aktív közösségi tudásalkotóvá (web 2.0: felhasználók által együttesen megalko-

tott információk) váljanak. A mesterséges intelligencia pedig egyre jobban segíti a szükséges információk elérését (web 3.0: a felhasználó számára szükséges információ „felajánlása”, a felhasználó szükségleteinek személyre szabása). Ez a technológiai lehetőség készítés is a tanulási folyamat átalakítására. A tanárközpontú „oktatást” diákközpontú „tanulássá” alakítva, kollaboratív tudásépítést, és a mesterséges intelligencia segítségével mindenütt jelenlévő tanulást eredményez (2. ábra).

1. ÁBRA

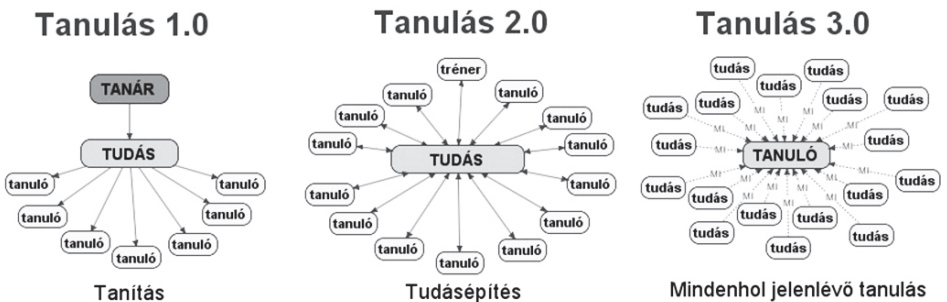
A Web 1.0, 2.0 és 3.0 alapstruktúrája



FORRÁS: Turcsányi-Szabó, 2011, 33. o.

2. ÁBRA

A tanulás 1.0, 2.0, 3.0 átalakulása



FORRÁS: Turcsányi-Szabó, 2011, 34. o.

A technológia és az információs tudástársadalom adta lehetőségek minél hatékonyabb kihasználásához több feltétel együttes teljesülése is szükséges, azok egymagukban nem oldják meg a problémákat. A technológiának a tanításba, tanulásba történő integrálását több oldalról támogatgatjuk – szem előtt tartva, hogy ne a technológia határozza meg a változtatások irányát, hanem a digitális eszközök legyenek a változtatások katalizátorai.

Nemzeti szinten a technológia oktatási integrációjára törekvés a digitálisan vezérelt „újraiskolázásban”, egy minőségileg más oktatásban valósítható meg (részletesen l. *Molnár*, 2011). A megvalósítás elengedhetetlen része a technikai feltételek megteremtése, folyamatos frissítése és a használatukhoz illesztett tanulási környezet biztosítása. Az integráció támogatásának egy lényeges eleme, hogy az eszközpark ne csak elzárt számítástechnika-termekben legyen elérhető, hiszen így a kereszttantervi kompetenciák fejlesztését célzó technológiai integráció csak abban az esetben valósulhat meg, ha az adott óra a fent említett termekben zajlik. Minden egyes tanteremben legyenek digitális eszközök. Azonban az sem reális elvárás, hogy ha a technológia bekerül a tanterembe, a tanárok automatikusan elkezdik ezeket az eszközöket produktívan használni, ezért az új módszerek elsajátítása része kell, hogy legyen minden új eszköz iskolákba telepítésének. Az oktatási informatika első három évtizedének legnagyobb problémája ez: az új technológia előbb érkezik az iskolába, mint a módszertani kultúra, amelyet támogat. A továbbiakban néhány hazai jó gyakorlat bemutatásával szemléltetjük a technológia hatékony oktatási integrációjának lehetőségeit.

Hazai jó gyakorlat: a SMART School projekt

A technológia iskolai integrációjának hatékony kivitelezésére egy jó gyakorlat a Samsung 2013-ban létrehozott SMART School projektje. Ennek keretein belül nemcsak a hardveres felszereltség biztosítását valósították meg (két 20 fős interaktív táblás tanterem, a diákok és pedagógusok részére SMART tollal rendelkező Samsung tablet és billentyűzet), hanem a pedagógusok időbeosztásához igazodva, azok óráinak megismerésével és elképzeléseik figyelembevételével, jobbára egyénileg történő, csoportos technológiai műhelygyakorlatokkal kiegészített, 10 napos képzést is tartottak. Ezt követően egyrészt online mentorálás formájában támogatták a pedagógusok munkáját, minden hét végén részletes visszajelzést (ötleteket interaktív források és alkalmazások használatára) adva a következő heti óratervet kapcsán, másrészt havonta egyszer személyes látogatás keretében kaptak további segítséget. Három hónap elteltével mind a pedagógusok, mind pedig a gyerekek a legnagyobb természetességgel használták az eszközöket a hatékony tanulás érdekében, azt színessé, érdekessé téve, és így élvezetesen megtanulható és alkalmazható tudást szerezve a digitális technológiák segítségével.

Három hónap elteltével mind a pedagógusok, mind pedig a gyerekek a legnagyobb természetességgel használták az eszközöket a hatékony tanulás érdekében, azt színessé, érdekessé téve, és így élvezetesen megtanulható és alkalmazható tudást szerezve a digitális technológiák segítségével.

Ez a pilot projekt nemcsak hazai viszonylatban számított sikeres innovatív kezdeményezésnek (*Rimányi*, 2016), hanem nemzetközi szinten is több elismerést kapott, többek között az IELA – International E-learning Award (Nemzetközi E-learning Díj) – arany fokozatát kapta mobiltanulás kategóriában. A projekt egy-

három hónap elteltével mind a pedagógusok, mind pedig a gyerekek a legnagyobb természetességgel használták az eszközöket

értelműen azt bizonyította, hogy a magyar pedagógusok képesek a gyors, innovatív átállásra, ha a körülmények megfelelően támogatják a technológiai-pedagógiai-tartalmi tudásban való fejlődésüket.²

A személyre szabott oktatás és a tanulás támogatásának eszközei: az eDia és eLea-rendszer

Jól ismert, hogy jelentős különbség van az egy osztályba járó diákok között például tanulási ütem, mód, tudás- és képességejlettségi szint tekintetében. A személyre szabott oktatás jelentős mértékben növeli a diákok motivációját, javítja teljesítményüket, valamint jelentős mértékű tanulási időt takarít meg. A személyre szabott oktatás megvalósításához azonban gyakori és pontos értékelésre is szükség van, amely lehetőséget ad arra, hogy a pedagógus tudja, melyik diák hol tart a különböző fejlesztési területeken. A hagyományos értékelési formák alkalmazása időigényes és az emberi becslési képesség korlátaiból fakadóan nem elég pontos és hatékony (Molnár és Csapó, 2019a).

A Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja által fejlesztett online értékelő rendszert, az eDia-t már az ország több mint 1000 általános iskolájában alkalmazták, alkalmazzák. A rendszer több mint 20.000 multimédiás feladata, az objektív viszonyítási pontokkal, országos sztenderdekkel ellátott részletes, szöveges, egyénre szabott visszacsatolást is biztosító visszajelentései olyan eszközöket adnak a pedagógus kezébe, amelyekkel hatékonyabban láthatja el személyre szabott fejlesztő munkáját (Molnár és Csapó, 2019a; Csapó és Molnár, 2019; Molnár, Turcsányi-Szabó és Kárpáti, 2019).

A rendszerben futó olvasási, matematikai és természettudományos feladatok fejlesztése mögött egy komoly elméleti keretrendszer van, ami egy háromdimenziós tanulásmoddellen alapul (Csapó, 2010). A modell elkülöníti egymástól a tudás diszciplináris, alkalmazható és gondolkodási dimenzióit. A fejlesztő munka jelenlegi stádiumára ezt a modellt tág életkori intervallumban empirikusan validálták (Molnár és Csapó, 2019b, 2019c), azaz ténylegesen elkülöníthető egymástól a diákok szaktárgyi tudása, annak alkalmazhatósága, illetve az adott kontextusban vizsgált gondolkodási képességük fejlettségi szintje. Nem biztos, hogy akinek kiemelkedő a szaktárgyi tudása, azt magas szinten tudja alkalmazni, sőt, hogy az adott területen hatékonyan oldja meg a gondolkodást igénylő problémákat.

A rendszer alkalmazásával mind a három dimenzió kapcsán megvalósítható az esetleges lemaradások pontos jelzése, ami segítheti az oktatás személyre szabását. Az eDia-rendszer végleges formájában lehetővé teszi majd a személyre szóló, adaptív tesztelés megvalósítását. Ennek feltétele azonban, hogy ismerjük az eDia feladatok empirikus mutatóit – pl. nehézségi indexét (Molnár és Csapó, 2019a). Az eDia-rendszer tantermi alkalmazása nem igényel különleges hardveres vagy szoftveres környezetet (Molnár és Csapó, 2019a). Az eDia Partneriskolai hálózatában lévő iskolák számára a csatlakozáshoz mindössze egy általános internetes böngésző és internetkapcsolat szükséges.³

Az eDia-rendszer korábbiaknál is hatékonyabb tanórai integrációját támogatja a 2018 óta elérhető eDia tanári teszt modul.⁴ A modulban az ingyenes regisztrációt követően a pedagógusok a rendszerben

² <https://www.slideshare.net/Turcsi/tabula-cognita-tabletek-a-tanulshoz>

³ Lásd: <http://edia.hu>

lévő matematika-, olvasás- és természettudományos feladatok szűrése, kiválogatása után maguk állíthatják össze mérő vagy fejlesztő (drillező) tesztjeiket. Utóbbi esetén nemcsak a teszt végén, hanem minden egyes feladat után visszajelzést adunk a diáknak arról, hogy helyes vagy helytelen volt-e megoldása, majd helytelen megoldás esetén ismételt, de legfeljebb háromszor megkapja megoldásra a feladatot.⁵

A személyre szabott technológia alapú fejlesztésekhez kínál eszközöket az eDia fejlesztő párja, az eLea-rendszer. Az eLea-rendszer nagy számú játékos online fejlesztő feladat kezelését (szerkesztését, tárolását, kikövetését, a válaszok azonnali javítását, majd visszacsatolását) képes igen nagy flexibilitás mellett el látni. A rendszer fejlesztése 2016-ban a tanári tesztes modul fejlesztő tesztjeivel indult. Az azóta eltelt időszakban számos funkcióval és játékos online fejlesztő játékkal bővült (lásd edia.hu/elea). A fejlesztő játékok alkalmazása bármely internettel és egy általános böngészővel rendelkező eszközzel lehetséges. A felhasználóbarát feladatszerkesztő modulban mind első (hagyományos feladatokhoz hasonló), mind második (multimédiás elemekkel bővített), mind harmadik generációs (interaktív, dinamikusan változó elemeket tartalmazó) fejlesztő feladatok fejlesztése is lehetséges (Molnár, Pásztor és Csapó, 2019). Az eDia és az eLea-rendszer közötti alapvető különbség, hogy míg az elsőben a teszt végén kapnak azonnali visszacsatolást a diákok a teljesítményük-

ről, addig az eLea-rendszerben feladat- és itemszinten is megvalósítható az azonnali visszacsatolás, mintegy alapot képezve a személyre szabott, individualizált fejlesztésekhez.

Innováció a tanárképzésben

A hatékony technológiahasználathoz szükséges ismeretek, képességek, kompetenciák fejlesztése minden egyes tantárgy feladata (U.S. Department of Education, é. n.). Ez jelentős kihívás elé állítja a tanárképzést,

nemcsak a teszt végén, hanem minden egyes feladat után visszajelzést adunk a diáknak arról, hogy helyes vagy helytelen volt-e megoldása

miután a technológiai eszközök hatékony integrációjához nem elegendő az eszközök használatának megtanítása. Még az sem elegendő, ha a tanárok, illetve leendő tanárok megismerik a különböző webes alkalmazásokat, megtanulják, hogyan al-

kalmazhatók azok a mindennapi tanítás során, illetve gyakorlottá válnak multimédiás anyagok magas színvonalú készítésében. A folyamatot nehezíti a technológia gyors fejlődése, változása, aminek hatására nemcsak egy eszköz használati módját, hanem egy új típusú, nyitott gondolkodásmódot is el kellene sajátítani. A technológia gyors változása következtében valószínű, hogy amikor az adott eszközt, szoftvert használni kezdik, az a fejlesztések következtében már jelentős mértékben átalakul. A technológiai változásokhoz való alkalmazkodáshoz jelentős mértékű szerepváltásra van szükség mind a tanár, mind a diák szemszögéből nézve.

⁴ Lásd: <http://teszt.edia.hu>

⁵ Az eDia rendszer technológiai kereteiről, a diagnosztikus értékelés és személyre szóló fejlesztés tágabb kérdéseiről l. Molnár és Csapó (2019a, 2019b), Csapó és Molnár (2019). A rendszer iskolai alkalmazásával kapcsolatos információkat l. az eDia honlapján (edia.hu).

A jövő generációjának nemcsak a leendő foglalkozásait nem ismerhetjük, de leendő problémáival sem igazán vagyunk tisztában, és természetesen a válaszok helyességét sem tudjuk megítélni. Így számukra az jelentheti a leghatékonyabb felkészülést, ha nyíltvégű problémamegoldó feladatokban próbálhatják ki saját modelljeik, stratégiáik eredményeit, hogy a különböző csoportokból származó megoldásokat alaposan elemezve együttesen juthassanak logikai alapon egy közösen elfogadható konklúzióig. Mindehhez fel kell használniuk az elérhető forrásokat, szaktárgyi tudásuk révén azokat kritikusan megszűrve kell kollaboratív módon építeni modelljeiket, mely során elengedhetetlen egy pozitív kommunikációs légkör, a kreatív meglátások nyitott befogadása, a szociális együttműködés aktív gyakorlata. A tanárképzés innovációja elsősorban ezt a megújult hozzáállást feltételezi. Ugyanakkor a korosztályok számára releváns feladatokkal való megküzdésnél az egyéni készségek és képességek figyelembevételével kell kezelni a „szereposztást”, hogy az egyének aktív szerepet vállalhassanak a munkamegosztásban. Ehhez olyan feladatok/források/projektek kezdeményezésére van szüksége a közoktatásnak, amelyekhez való csatlakozással/hozzáféréssel az új szemléletet képviselők helyben is akcióba lendülhetnek. Ilyenek lehetnek az ipar high-tech laborjai, a múzeumok adta esztétikailag is hívogató univerzumai, de igazából bármely olyan kezdeményezés, amely nyitott és érdekelt a jövő munkavállalóinak minél kiműveltebbé, együttműködőbbé

és kreatívabbá formálásában (*Turcsányi-Szabó, 2006, 2011*).

Az ELTE Informatikai Kar T@T laborjának⁶ projektjei, a laborban tartott speciális kurzusok és műhelyfoglalkozások különböző szakterületekről jövő hallgatókat fogadnak be egy közös tanulási közösségbe interaktív tanulási környezetek és módszertanok fejlesztése céljából. A tanárképzés órái keretében létrejövő projektmunkák a közoktatás innovációját és

annak fenntarthatóságát segítik elő (*Turcsányi-Szabó, 2006*), így például:

- az e-Hód⁷ projekt hozzájárul az informatikai gondolkodás fejlesztéséhez (*Pluhár, 2018*);
- a micro:bit program⁸ játékos, kreatív és inter-

aktív módon segít közelebb hozni a gyerekekhez a digitális világot és a programozást (*Abonyi-Tóth, 2018*);

- a TeaM Kihívás játéksorozata⁹ a számítógéppel segített komplex problémamegoldás folyamatát fejleszti (*Turcsányi-Szabó, Bedő és Pluhár, 2006*);
- a KISLOGO és a multimédiális TeaMeseszerkesztő (*Kalás, 2012*) az óvodás korosztály informatikai gondolkodását és kreatív önkifejezését segítette elő, amelyen a hasonló jellegű Scratch Jr. és a Scratch felületeken való élményszerű alkotás módszertanával lehet továbbfejleszteni;
- a Virtuális Valóság projektek¹⁰ a kiterjesztett és virtuális valóság különböző eszközein keresztül segítik a megértést és önkifejezést.

a jövő generációjának nemcsak a leendő foglalkozásait nem ismerhetjük, de leendő problémáival sem igazán vagyunk tisztában

⁶ Lásd itt: <http://tet.inf.elte.hu>

⁷ <http://e-hod.elte.hu/>

⁸ <http://microbit.inf.elte.hu/>

⁹ <http://matchsz.inf.elte.hu/kihivas/>

¹⁰ <http://matchsz.inf.elte.hu/VVprojekt/>

A T@T Kuckó¹¹ mint technológia-gazdag játszótér/„maker space”, a formális és informális tanulás/alkotás terepe nyitott a külső együttműködésekre is. Ilyenek például az ARM „micro:bit botorkálás” kezdeményezése,¹² az előbb ismertetett Samsung SMART School projekt megvalósítása, a Mobility¹³ digitális élményközpont modelljének megvalósítása, a Vasarely 3.0 kiállítás eszközeinek megalkotása,¹⁴ illetve Emil, a robot¹⁵ magyar adaptációjának kialakítása.

E folyamat támogatása céljából 2006-ban a Szegedi Tudományegyetem, szorosabban annak Oktatásméltató Kutatócsoportja a Microsoft támogatásával felépítette a különböző munkaformákra és modern eszközök használatára optimalizált Jövő Tantermet (*Molnár, 2007*), amit azóta különböző pályázati források segítségével újított meg, biztosítva, hogy a leendő pedagógusok otthonos, korszerű felszerelésű, a tanítási-tanulási folyamatot segítő környezetben sajátítsák el a technológiai eszközök hatékony oktatási integrációjának módjait (pl.: progresszív oktatási módszerek, digitális tananyagfejlesztés, eszközhasználat). A technológiai eszközök terjedésével, természetessé válásával várható, hogy a tanárképző intézetekben, egyetemen, közép- és általános iskolában is egyre elterjedtebb lesz a „Bring your own device” (BYOD; „Hozd be saját eszközödd!”) megközelítés (*McLean, 2016*) – egyre természetesebbé téve a technológia mint eszköz tanulásban való használatát, összekapcsolva a formális és informális tanulási tereket.

Szemléletváltás a módszertanban

Gyakran a szemléletváltás gyakorlati megvalósítása a legnehezebb, hiszen egy eszköz befogadása önmagában is kihívást jelent, és egyszerűbbnek tűnik a már megszokott módszertan alkalmazása a tanítási gyakorlatban. Pedig a módszertan sokszor nagyobb innovációra képes bármilyen fejlett technológiai megoldás bevezetésénél.

a módszertan sokszor nagyobb innovációra képes bármilyen fejlett technológiai megoldás bevezetésénél

egy-egy gondolkodási szintjeivel párosított applikációkat ábrázoló, az interneten megjelenő divatos infografikákat). Ezek félrevezethetik a tanárokat és abban erősíthetik meg őket, hogy egy adott eszköz alkalmazása az okta-

tásban eleve a vele párosított módszertan alkalmazását is magában foglalja (*Turcsányi-Szabó, 2011*).

A lényeg nem az eszközhasználat tényében rejlik, hanem abban, milyen feladatot/tevékenységet hajtunk végre általa, és az a tevékenység milyen művelési szinttel azonosítható. Tehát a módszertan az elsődleges. Természetesen fontos voltában követi azt a kiválasztott tevékenységhez legjobban illeszkedő eszköz alapos megválasztásának kihívása. Pontosán ezért olyan jelentős lépés például a tanárképzésben létrehozott projektek megosztása a nyílt közösségekkel, hiszen ez már egy felelősségteljes tudásmegosztást eredményez, másokat is bevon (kritikájukat fogadva) az innováció elterjedésébe (*Turcsányi-Szabó, 2011*).

¹¹ <http://tet.inf.elte.hu/tetkucko/>

¹² <http://www.edisonplatform.hu/edison100/microbit-botorkalas/>

¹³ <http://mobilis-gyor.hu/rolunk>

¹⁴ https://vasarely.hu/vasarely_muzeumpedagogia/artweek-123087

¹⁵ <https://www.robotemil.com/>

Hasonlóan, sokféle robot/programozási környezet terjedt el az algoritmizálás bevezetésére, ám egy-egy villanásnyi élmény a számítógépes kontroll felett nem tud építkezésre alkalmas informatikai gondolkodást létrehozni. Sőt, némely – látszólag élvezetes – tevékenység akár kárt is okozhat az informatikai készségek megalapozásakor. A tévedéseket pedig később igen nehéz korrigálni.

Az informatikai ismeretek holisztikus felépítésének célját tüzték zászlajukra az Emil robotot tervező Kalas és munkatársai (Kalas, 2018) az általános iskola 3. osztályosainak szánt fejlesztéseik során, s ezzel párhuzamosan készülnek már az ezt megelőző és követő korosztályok számára is anyagok. (Erről szóló írásuk magyar nyelvű változata mostanában jelenik meg a *Katedra* folyóiratban.¹⁶) Elsődlegesen az informatika holisztikus megközelítésére helyezik a hangsúlyt, hogy a tanulók az életkoruknak megfelelő fejlettségi szintjükhez illeszkedően megszerzett ismereteik segítségével képesek legyenek transzverzálisan modellezni a körülöttük lévő világot, hogy azt átható informatikai ismereteik révén jobbá tehesék. Nem maga az „Emil, a robot” szoftver a különleges (bár kidolgozási módja évtizedes tapasztalatokra épül), hanem az a módszertan, amelynek használatára készítet:

- Emil robotnak dinamikusan változó (funkcionalitásukban építkező jellegű) intuitív környezetekben kell megoldania különböző, a korosztály világához közelálló feladatokat.

- A feladatok megoldására nem csak egyetlen megoldás lehetséges (visszajelzést ezért nem is kapnak a helyességét illetően): van feladat, aminek több megoldása is lehetséges (értelmezés kérdése) és van, aminek nincs is megoldása.
- A feladatokat nem egyedül, hanem párokban oldják meg a tanulók, megoldásaikat megvitatják a többiekkel is.
- A figyelem megoszlik a képernyő és a munkafüzet között – a tanuló együtt vagy váltakozva figyel ezekre –, így a különböző médiumok késztetéseire épülnek a feladatok.
- Emilt ívelt fejlődési szinteken keresztül kontrollálhatja a felhasználó a direkt mani-

a figyelem megoszlik a képernyő és a munkafüzet között

pulációtól, a belső kontrollon át a külső kód megjelenítéséig és annak végrehajtásáig, majd a kódok optimalizálásáig.

- Az egyre komplexebb feladatok megoldása legalább olyan fontos, mint a szabad alkotási folyamat ebben a három, gyűjtőgető-végrehajtó-alkotó feladatkörre koncentráló, ezekre a célokra kialakított világban.

Látható, hogy ez a szemléletváltás valóban innovatív lépést jelenthet a jövő generációjának felkészítésében abban, hogy (ha mi nem is tudunk konkrétumot) a változó környezetekben való helytállásért aktív gondolkodási stratégiák kollaboratív tudásépítésével, a „soft skill”-ek megerősödésével azt maguk is ki tudják majd alakítani, mint ahogy a művészetek területén ez a fajta átalakulás már megmutatkozik.

¹⁶ www.katedra.sk

MÁSODIK KÖZELÍTÉS: DIGITALIZÁCIÓ ÉS KREATIVITÁS

A digitális művészet mintegy másfél évtizede jelent meg az iskolában, de már fél évszázada a múzeumokban látható, része lett a művészet kortárs történetének. A digitális képkalkotás az 1960-as évek közepe óta elterjedt művészeti kifejezőmódnak számít, saját fesztivállal (Ars Electronica, Linz,¹⁷ l. ars.electronica.art) és saját múzeumokkal (pl. Zentrum für Kunst und Medien, Karlsruhe)¹⁸, l. zkm.de). A Vizuális kultúra

tantárgy tantervi programjában 2007 óta jelen van a művészi (multi)média, a *Nemzeti Alapvető tanterv* 2018-as tervezetében pedig a mozgóképes műfajok és médiaelemzési ismeretek széles

köre is ebben a tantárgyban kapott helyet. A hagyományos műfajok digitális újraértelmezései közül a digitális grafika, animáció és videófilm; a mail art (a művészien megformált levél vagy képeslap digitális változata) és a 3D nyomtató segítségével térbeli alakot öltött, számítógépen tervezett szobor széles körben megjelent már a vizuális nevelésben is.

Az informatikai módszerekkel készült „gyermekrajzok”: az egyszerű és átalakított *digitális portrék*, a videónaplók (*vlogok*) és az élethelyzeteket rögzítő mozgóképek, az adatsoroknak arcot adó *infografikák* pedig az elmúlt évtizedekben egyre inkább természetes kifejezési formákká váltak a fiatalok képi kommunikációjában. A Rajz és Vizuális Kultúra Országos Középfiskolai Tanulmányi Verseny (közkeletű rövidítés: Rajz OKTV) már tíz éve külön kategóriában ad módot informatikai eszközökkel

készült alkotások nevezésére. Az utóbbi években több ilyen verseny is megjelent, például a Digitális Rajzpályázat, a Digitális Kárpát-medence Rajzpályázat és a Digitális Jövő Rajzpályázat. Az itt szerzett tapasztalatok nyomán kimondható, hogy a legtöbb rajz tagozatos iskolában már ismert műfaj a *digitális installáció*, vagyis a valós térben, valódi tárgyakat (képeket, szobrokat, iparművészeti alkotásokat vagy éppen köznapi használati cikkeket) és képernyőkön megjelenített, virtuális álló vagy mozgóképeket tartalmazó mű-együttes. S néhány művészeti középiskolákban már

a legtöbb rajz tagozatos iskolában már ismert műfaj a digitális installáció

megjelentek az új digitális műfajok közül a *művészi programkód* – amely egy mozgó-változó digitális grafika kompozícióját határozza meg, illetve a *kollaboratív multimédia* –

amely közös platformon, egymástól távol lévő alkotók együttműködésével létrejött, szöveget, képet és hangot integráló mű és a virtuálisvalóság-technológiával műalkotássá formált *digitális élettér* (Taylor és Carpenter, 2007).

A művészetben már elfogadott, a kamaszkultúrában népszerű digitális játékok képi világát továbbgondoló „*mély játék*”, amelyben az esztétikai élmény a narratívában, a karakterek megformálásában és a hátterekben ölt testet, a vizuális nevelés számára különösen fontos lehet. Akárcsak a *csoporthoz tervező játékok*, mint a SimCity és változatai, illetve az oktatási változatában a tervezés alapú gondolkodás (*Design Thinking*) elsajátítására nagyszerű lehetőséget kiváló MineCraft. A sokmillió játékos közösséget megmozgató játék „túlélési” és „kreatív” változatban is játszható, az utóbbiban bőséges eszköztár segíti saját

¹⁷ Lásd: <http://ars.electronica.art>

¹⁸ Lásd: <http://zkm.de>

épitmények megvalósítását – ami néha rombolással, átépítéssel is jár, akárcsak a valódi tervezői helyzetek (*Overby és Jones, 2015*).

A 21. század vizuális művészete egyre inkább közösségi alkotás, amelyben a magányos zsenit az egymást inspiráló csoporttagok váltják fel. Ez a kollektív kreativitás megjelenik az új médiaműfajokban is. Az *interaktív installáció* olyan mű, amelynek nézője lehetőséget kap arra, hogy maga is formálja a látványt: módosítsa a színeket, új képelemekkel saját kompozíciót hozzon létre. Közösségi részvételen alapuló műfaj az *autobotográfia* is: olyan performansz (a színház és a képzőművészet eszközeivel egyaránt élő előadás), amely webkamera segítségével jut el nézőihez (*Blais és Ippolito, 2006*). A szövegalkotó képesség fejlesztésére kidolgozott *digitális történetmesélés*ben is sok a vizuális nevelési lehetőség, annál is inkább, mivel ez a műfaj a képi memóriát éppolyan hatásosan fejleszti, mint a verbális kommunikációt. (*Çirali és Koçak Usluel, 2015*).

Valamennyi új médiaműfajban közös, hogy a technika csak lehetőség, nem középponti elem. Marshall McLuhan sokat idézett megállapítása: „*a média az üzenet*”, amely 1964-es, beszédes című könyvében, *A média megértése: az ember kiterjesztésében* szerepel, már csak korlátozottan érvényes. Az üzenet az emberi minőség kifejezése, a média ehhez mindössze közérthető és elérhető platformot ad. A rajzolás mesterségét ügyességgel párosuló szorgalommal, hosszú idő alatt, nehéz gyakorlatokkal lehet elsajátítani. Ehhez viszonyítva a géppel segített képalkotás gyors, eredménye látványos, ezért úgy tűnik, nem igényel különösebb szakértelmet. Aki dolgozott már képalkotó programmal, természetesen tudja, hogy

ez nem így van. Az viszont tagadhatatlan, hogy az alkotás a virtuális térben elveszti évezredek óta nagy becsben tartott manualitását, sajátos kézműves-értékét. Előtérbe kerül a művészi és a tervezői gondolat, amely többször kollektív, mint egyéni. Az új alkotó módszerek nehezen nyernek teret az egyéni fejlesztésre összpontosító, hagyományos művészetpedagógiában (*Bryant, 2010*).

A digitális műfajok népszerűek a fiatalok között, és ha az iskolában nem férnek hozzájuk, akkor szabadidejükben egymástól tanulják. A fiatalok a médianyelvet nemcsak nézőként, hanem alkotókként is elsajátítva megtanulják, mit hogyan „szokás”, és a megszokotthoz képest

még hogyan „lehet” ábrázolni (*Klima, 2019*). A filmekből, fotókból, rajzokból személyek, dolgok és eseménysorok hatásos megjelenítését, kompozíciós szerkezetek sokaságát sajátítják el. Rajzi kliséket is átvesznek, de lényegesen kevesebbet, mint várható volna. A kortárs kommunikáció képaradata hatására gazdagodik, bővül, s nem veszít értékéből a gyermekek vizuális nyelve (*Stockroki, 2014*).

2009–2016 között nemzetközi kutatócsoport vizsgálta öt nagyváros: Amsterdam, Budapest, Chicago, Helsinki és Montreal vizuáliskultúra-tanuló közösségeit (*visual culture learning communities*). A kutatás a kulturális antropológia és a művészetszociológia eszköztárát alkalmazva, fókuszcsoportos interjúkkal, kérdőívekkel, a közösségi alkotások elemzésével és a csoportműködés részt vevő megfigyelőként való elemzésével vizsgálták, hogyan zajlik a közösségi alkotás és mentorálás. Az eredmény: a csoportos problémamegoldó gondolkodás mellett a vizuális kifejezés alapvetően fontos képességeit: a komponá-

előtérbe kerül a művészi és a tervezői gondolat, amely többször kollektív, mint egyéni

lást, a szimbólumalkotást és -értelmezést, a kiemelést és érzelemkifejezést fejlesztik a vizuális kultúrát egymástól tanuló csoportok (Kárpáti és mtsai, 2016).

Mi történik a kézírással, ha kizárólag géppel írunk? A sokakat foglalkoztató kérdést a vizuális kifejezésre lefordítva: várható-e a hagyományos képkészítés elsorvadása, ha majd kizárólag gépekkel „rajzolunk”? Az elmúlt években tizenkét óvodai csoportban és nyolc általános iskolai osztályban, 2,5–10 éves korosztályokban vizsgáltuk a képkészítő nyelv színvonalát.

A gyerekek hagyományos eszközökkel (zsírkréta, ceruza, filctoll) és digitális módszerekkel (rajz interaktív táblán és tableten) rajzolták meg ugyanazt a három témát, majd elmondták, milyen kihívásokat jelentett és mennyire volt sikeres az ábrázolás. A rajzok és interjúk elemzésével hasonló eredményre jutottunk a korosztályi skála mindkét végénél: a digitális médium nem okozott gondot, már az óvodások is ugyanolyan szívesen és könnyen használták, mint a hagyományos rajzeszközöket. A médium sajátosságai érvényesültek az alkotásokon, de nem befolyásolták a színvonalat: aki ügyesen és kifejezően rajzolt ceruzával, hasonlóan jól boldogult a digitális eszközökkel is. Lényeges eredménye a vizsgálatnak, hogy egyre több és sokrétűbb képi üzenetet közvetítő korunkban a vizuális kultúra elsajátítása hosszabb és jól célzott fejlesztést igényel, mint korábban, amikor a legtöbb ember számára a rajzolás-festés kedves szabadidős tevékenység volt csupán. A spontán fejlődés, az ösztönös képkészítés már nem elég a kortárs vizuális információk megértéséhez, és előállításukhoz sem (Gaul-Ács és Kárpáti, 2018). Erre a felismerésre alapul az MTA–ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportja

aki ügyesen és kifejezően rajzolt ceruzával, hasonlóan jól boldogult a digitális eszközökkel is

Moholy Nagy László Vizuális Modulok című tananyaga, melyben a digitális képkészítés szinte minden képkészítő témakörben jelen van (Orosz és mtsai, 2018).

A képkészítés új technikái a rajztanár és az informatikatanár összehangolt munkájával sajátíthatók el a leghatásosabban. Sokáig úgy gondoltuk, hogy a számítógép trójai faló, amely „bekódolva” rejt egy, a hagyományos képi értékekre támadó, gépi kultúrát. A közösségi médiaesztétika: a harsány színek, nyugtalan ritmusú kompozíció, egymás hatását kioltó kiemelések és a popkultúra motívumvilága sok rajztanárban ellenszenvet ébresztett. Kezdetben tényleg olcsó, gépies, ismétlődő megoldások voltak ezek, de ma már a testre szabható, igényes felhasználói felületeken alakítható, változatos

művek készíthetők. A pedagógia feladata: *a vizuális kultúra klasszikus értékeit beépíteni a fiatalok digitálismédia-nyelvébe*, hogy képkészítő, tárgytervező, térrendező munkájukban segítség, ne pedig korlát legyen az új eszköztár.

KONKLÚZIÓ

Az oktatás perspektívájából feltéve a kérdést: várható-e a hagyományos, a pedagógus jelenlétét igénylő oktatás megszűnése, ha technológiai eszközök segítségével tanulunk, tanítunk? A válasz egyértelműen az, hogy nem. A kutatási eredmények szerint a digitális médium használata már kisiskolás, sőt óvodás korban sem okoz gondot. A kreativitás manifestációját jelentő alkotások kapcsán érvényesülnek a médium sajátosságai, azonban ez utóbbinak nincs automatikus

hatása az alkotás színvonalára. Az oktatás perspektívájából nézve középfokon és a felsőoktatásban akár nagyobb szerepet is kaphat a közvetlen tanári közreműködés nélküli tanulás, ugyanakkor óvodában és az iskola kezdő szakaszaiban a pedagógus állandó személyes jelenléte még elengedhetetlen (Molnár és Csapó, 2019a).

Összességében megállapítható, hogy a technológia oktatásba történő bevonása csak akkor járul hozzá hatékonyan az oktatás fejlesztéséhez, ha nem a megjelenő technikákhoz keressük a felhasználás lehetőségeit, azaz nem a technológia léte a cél, hanem hogy az oktatásban jelentkező problémák hatékony megoldására alkalmazzuk. Például a tanárok számára a diákok között fennálló jelentős különbség kezelése jelenti az egyik legnagyobb kihívást, azaz annak a problémának a megoldása, hogy „miképpen tudják az alapvetően osztálykeretben folyó tevékenységet minden egyes diák számára hatékonyra tenni, miképpen lehet minden tanulót a saját igényeinek megfelelően fejleszteni” (Molnár és Csapó, 2019a). A személyre szabott tanulás biztosításának egy hatékony eszköze lehet a technológia.

A „tanítás” a 21. században valóban a tanulás elősegítését kell, hogy jelentse, amelyben a tanulók aktív résztvevői a

kollaboratív tudásépítésnek, modellezve saját új világukat a technológia lehetőségeinek újragondolásával, kreatív alkotási folyamaton keresztül értelmezve saját elgondolásaikat. Ezt a folyamatot kell a közoktatásnak és a tanárképzésnek elősegítenie ma, hogy a holnap a felnövekvő generáció számára értő módon fejleszthetővé váljon, élhető legyen.

A technológiai integráció és a diákok vonatkozó képességeinek fejlesztése a pedagógusok összehangolt, alapvetően megosztáson alapuló munkájával lehetséges a leghatásosabban. A számítógép, a technológia nem trójai faló, amely teljes mértékben helyettesíti a pedagógust, vagy amely „kódolva” rejt egy, a hagyományos

modellezve saját új világukat a technológia lehetőségeinek újragondolásával

értékekre támadó kultúrát, hanem egy lehetőség, egy eszköz, amely segítségével megvalósítható a személyre szabható, változatos pedagógiai és motivációs eszközöket alkalmazó, minőségileg új szinten definiálható iskola, ahol összeér és egymással szoros kölcsönhatásban van a formális és informális tanulási tér, közösség.

Köszönetnyilvánítás: A tanulmány megírását az OTKA K115497, az EFOP 3.4.3 és 3.2.15 projekt, valamint az MTA ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport támogatta.

IRODALOM

- Abonyi-Tóth Andor (2018): A micro:bitek felhasználási lehetőségei az oktatásban. In: Zsakó László és Szlávi Péter (szerk.): *INFODIDACT 2018: Informatika Szakmódszertani Konferencia*. Webdidaktika Alapítvány, Zamárdi. Letöltés: <http://konferenciak.inf.elte.hu/infodidact/InfoDidact18/Manuscripts/ATA.pdf> (2019. 11. 18.)
- Adesope, O. O. és Rud, A. G. (2019): Maximizing the affordances of contemporary technologies in education: Promises and possibilities. In: Uők (szerk.): *Contemporary technologies in education*. Springer Nature, Cham. 1–16.
- Blais, J. és Ippolito, J. (2006): *At the edge of art*. Thames & Hudson, London.

- Bryant, C. (2010): A 21st century art room: the remix of creativity and technology. *Art Education*, **63**. 2. sz., 43–48. doi: 10.1080/00043125.2010.11519061
- Çirali, H. és Koçak Usluel, Y. (2015): The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, **94**. 3. sz., 298–309. Letöltés: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016> (2019. 10. 11.)
- Csapó, B. (2010): Goals of learning and the organization of knowledge. In: Klieme, E., Leutner, D. és Kenk, M. (szerk.): *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Beltz, Weinheim. 12–27.
- Csapó, B. és Molnár, G. (2019): Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in Psychology*, **10**. 1522. sz. Letöltés: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522> (2019. 10. 11.)
- U.S. Department of Education (é. n.): *EETT – Enhancing education through technology*. Letöltés: <https://www2.ed.gov/programs/edtech/index.html> (2019. 11. 18.)
- European Commission (2013): *Survey of Schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools. Final report*. Letöltés: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>. (2019. 11. 18.)
- Gaul-Ács Ágnes és Kárpáti Andrea (2018): Óvodás gyermekrajzok vizsgálata a Három Narratív Rajz képalkotó feladatsorral. *Magyar Pedagógia*, **118**. 3.sz., 279–306. Letöltés: <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.3.279> (2019. 10. 11.)
- Hunya Márta (2011): *Az eLEMÉR keretrendszeréről*. Letöltés: <http://ikt.ofi.hu/ikt-onertekelo-keretrendszer/keretrendszerrol> (2019. 11. 18.)
- Hunya Márta (2013): *IKT-felmérés az európai iskolákban*. Letöltés: http://essie.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=1d49031b-7457-4c46-b49a-c8923a26c3f9&groupId=21279 (2019. 11. 18.)
- Hunya Márta (2015): *eLEMÉRÉS 2011–2015. Háttér tanulmány*. Letöltés: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/elemeres_2015.pdf (2019. 11. 18.)
- Hunya Márta, Dancsó Tünde és Tartsayné Németh Nóra (2006): Informatikai eszközök használata a tanítási órákon. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 7–8. sz. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-in-Tobbek-Informatikai.html> (2019. 11. 18.)
- International Telecommunication Union [ITU] (2017): *Measuring the information society. Report*. Letöltés: https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2017/MISR2017_Volume1.pdf (2019. 11. 18.)
- Kalás, I. (2012): *Recognizing the potential of ICT in early childhood education*. UNESCO IITE. Letöltés: <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214673.pdf> (2019. 11. 18.)
- Kalás, I. (2018): Programming in lower primary years – Design principles and powerful ideas. In: J. Dagiénié (szerk.): *Proceedings of Constructionism Conference*. 71–80. Letöltés: http://www.constructionism2018.fsf.vu.lt/file/repository/Proceeding_2018_Constructionism.pdf (2019. 11. 18.)
- Kárpáti, A., Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M. és Castro, J. C. (2016): Collaboration in visual culture learning communities: Towards a synergy of individual and collective creative practice. *International Journal of Art & Design Education*, **36**. 2. sz., 164–175. Letöltés: <https://doi.org/10.1111/jade.12099> (2019. 10. 11.)
- Klima Gábor (2019): Képi kommunikáció, állókép az oktatásban: fotográfiai műfajok, technikák. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális kommunikáció az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Megjelenés alatt.
- McLean, K. J. (2016): The implementation of bring your own device (BYOD) in primary [elementary] schools. *Frontiers in Psychology*, **7**. 1739. sz. Letöltés: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01739> (2019. 10. 11.)
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, **172**. 9. sz., 1038–1047. o. (2019. 10. 11.)
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2019a): A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: Az eDia online platform. *Iskolakultúra*, **29**. 4–5. sz., 16–32. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16>
- Molnár, G. és Csapó, B. (2019b): How to make learning visible through technology: The eDia-online diagnostic assessment system. In: Lane, H., Zvacek, S. és Uhomoibhi, J. (szerk.), *CSEDU 2019. Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education. Volume 2*. Scitepress, Heraklion, Crete. 122–131.

- Molnár, G. és Csapó, B. (2019c): Making the psychological dimension of learning visible: Using technology-based assessment to monitor students' cognitive development. *Frontiers in Psychology*, **10**. 1368. sz. Letöltés: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.0136> (2019. 10. 11.)
- Molnár, G. (2007): New ICT tools in education – Classroom of the future project. In: Solesa, D. (szerk.): *The fourth international conference on informatics, educational technology and new media in education*. A. D., Novi Sad. 332–339.
- Molnár Gyöngyvér (2019): Nőtt az egyetemi tanulmányait kezdő diákok tanulási potenciálja és problémamegoldó képessége: években mérhető különbségek a diákok között. *Iskolakultúra*, **29**. 1. sz., 3–16.
- Molnár, G., Greiff, S. és Csapó, B. (2013): Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: relations and development. *Thinking skills and Creativity*, **9**. 8. sz., 35–45.
- Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 441–476.
- Molnár Gyöngyvér és Magyar Andrea (2015): A számítógép alapú tesztelés elfogadottsága pedagógusok és diákok körében. *Magyar Pedagógia*, **115**. 1. sz., 49–66.
- Molnár Gyöngyvér és Pásztor-Kovács Anita (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái. *Iskolakultúra*, **25**. 4. sz., 49–61.
- Molnár, G. Pásztor, A., & Csapó, B. (2019): The eLea online training platform. In Molnár, E. K. & Dancs, K. (szerk.): *XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – 17th Conference on Educational Assessment. Program és összefoglalók – Programme and abstracts*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 64.
- Molnár Gyöngyvér, Turcsányi-Szabó Márta és Kárpáti Andrea (2019): Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*. Megjelenés alatt.
- OECD (2010a): *Are the new millennium learners making the grade? Technology use and educational performance in PISA 2006*. Letöltés: <http://www.oecd.org/edu/ceeri/45053490.pdf> (2019. 11. 18.)
- OECD (2010b): *PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science*. Letöltés: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf> (2019. 11. 18.)
- OECD (2013): *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. OECD, Paris.
- OECD (2018): *The future of education and skills. Education 2030. OECD*. Letöltés: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (2019. 11. 18.)
- Orosz Csaba, Havasi Tamás, Gaul Emil és Tóth Tibor (2018): Digitális kultúra a kortárs képzőművészetben és a művészetpedagógiában. *Iskolakultúra*, **28**. 1–2. sz., 63–89. Letöltés: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.1-2.63> (2019. 10. 11.)
- Overby, A., és Jones, B. L. (2015): Virtual LEGOs: Incorporating Minecraft into the art education curriculum. *Art Education*, **68**. 1. sz., 21–27. Letöltés: <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519302> (2019. 10. 11.)
- Pelgrum, W. J. (2004): What can international assessments contribute to help fight low achievement? In: A. Kárpáti (szerk.): *Promoting equity through ICT in Education*. OECD, Paris, Budapest. 56–69.
- Pluhár, Zs. és Gellér, B. (2018): International informatics challenge in Hungary. In: Auer, M. E., Guralnick, D. és Simonics, I. (szerk.): *Teaching and learning in a digital world: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning*. Springer, Chem. 425–435.
- Rimányi, Z. (2016): Digitális háttizsákkal az iskolában: A Jászfényszaru Samsung SMART School programja. *Új Köznevelés*, **71**. 5–6. sz. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/digitalis-hattizsakkal-az-iskolaban> (2019. 11. 18.)
- Stokrocki, M. (szerk., 2014). *Explorations in virtual worlds: New digital multi-literacy investigations for art education*. National Art Education Association (NAEA), Reston, VA.
- Taylor, P. és Carpenter, S. B. (2007): Hypermediated art criticism. *The Journal of Aesthetic Education*, **41**. 3. sz., 1–24.
- Turcsányi-Szabó, M. (2006): Blending projects serving public education into teacher training. In: Kumar, D. és Turner, J. (szerk.): *Education for the 21st Century – Impact of ICT and digital resources*. Springer-Verlag, New York. 235–244.

Turcsányi-Szabó Márta, Bedő Andrea és Pluhár Zsuzsa (2006): Case study of a TeaM challenge game–e-PBL revisited. *Education and Information technologies*, **11**. 3–4. sz., 341–355.

Turcsányi-Szabó Márta (2011): Fenntartható innováció a tanárképzésben – az elméletől a gyakorlatig. *Oktatás-Informatika*. 3–4. sz., 32–44. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2013/05/Okt_Inf_2011_3_4_opt.pdf (2019. 11. 18.)

Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van der Gaer, R. és Monseur, C. (2013): The use of ICT in education: A survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, **48**. 1. sz., 11–27.

World Economic Forum (2016): *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Letöltés: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (2019. 11. 18.)





IMRE ANNA – TÖRÖK KATALIN

A Komplex Instrukciós Program bevezetése intézményi tapasztalatok tükrében

MŰHELY

1. BEVEZETÉS

Az oktatási változások kérdésének elemzése kapcsán több szerző is megfogalmazza azt a tapasztalatot, hogy az oktatási intézményekben a változási folyamat során ahhoz, hogy egy tanterv vagy innovatív elem a gyakorlatba bekerüljön, nem elég csak a program kialakítása, hanem emellett az is sokat számít, hogy milyen folyamatok történnek a gyakorlatba való bekerülés, az ún. adaptációs időszak alatt (Fullan és Pomfret, 1977, Fullan, 2008). Michael Fullan szerint az oktatási beavatkozásoknak gyakran jól kidolgozott elmélet áll a háttérben, de hiányzik a helyi kontextus, illetve az adott körülmények, feltételek kezelésére vonatkozó megvalósítás elképzelése. Holott „a változtatási elméleteknek és a pedagógiai elméleteknek szükségük van egymásra”. (Fullan, 2008b, 33. o).

Elemzésünk arra vállalkozott, hogy néhány általános iskola és egy középiskola tapasztalatának felhasználásával vizsgálja a Komplex Instrukciós Program (KIP) bevezetésével összefüggő intézményi tapasztalatokat.¹ A KIP önmagában is komplex pedagógiai gyakorlatot jelent: a személyre szabott, differenciált tanítási módszerek hatékony alkalmazása sokoldalú figyelmet, valamint megalapozott módszerek és technikák alkalmazását kívánja meg (K. Nagy, 2004). A KIP módszertan intézményi bevezetése, az iskolai pedagógiai gyakorlatba való beépülése különösen összetett kérdés, ezért úgy véltük, hogy sok tanulságot rejthet a tapasztalatok elemzése. A KIP-et hazai körülmények között adaptáló-kialakító hejőkeresztúri iskola maga is hosszú időszak munkájával formálta ki a program saját intézményi környezetben való alkalmazásának gyakorlatát. A jelen elemzésben nem azt a kérdést vizsgáltuk, hogy hogyan

¹ Az elemzés létrejöttét egy, a KÖVI (Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézet) megbízásából végzett elemző munka és az ennek keretében készült esettanulmányok elemzése tette lehetővé. Az esettanulmányok készítése során az iskolavezetővel és a programban részt vevő pedagógusokkal interjúkat készítettünk, továbbá óramegfigyelésekre, dokumentumelemzésre került sor. Cikkünk döntő részben ennek továbbgondolt és rövidített változata. Az esettanulmányok készítésében részt vettek: Cseh Györgyi, Imre Anna, Kristóf Lajosné, Molnár Lajos és Török Katalin.

fejlesztette ki a hejőkeresztúri iskola a programot, hanem azt, hogyan tudják a kész programot más intézmények átvenni és eredményesen működtetni. Egy ilyen folyamatban előtérbe kerülnek olyan kérdések is, mint például az elvárt szervezeti fejlettség, az adaptáció folyamata, az adaptáció során megengedhető eltérések vagy a folyamatot segítő és akadályozó tényezők.

A KIP – bár közvetlenül egy osztálytermi szintű módszertan kialakítását célozza és a megvalósítás elsősorban a tanulókra irányul –, az iskolai működés egészét befolyásolja, hatásában az iskolai élet minden területére kiterjed. A KIP-fejlesztés alapvetően egy olyan speciális instrukciós (oktatási) stratégia kialakításával jár, ami összességében maga is igen komplex módon működik: sokféle képesség felhasználását igénylő kreatív feladatok, együttműködési szabályok és szerepek kialakítása, a státuszproblémák felismerése és kezelése szükséges a megvalósításához. A program használatához ezért elengedhetetlen a tanulók alapos megismerése mind kognitív, mind szociális szempontból. Kiemelt jelentősége van a tanulócsoporthoz tartozó belüli státuszhelyzet feltárásának, mivel a módszer alapkonceptiójához tartozik, hogy a tanulók csoporton belüli helyzetének kezelésével érjen el fejlődést a diákok tanulmányi előmenetelében (K. Nagy, 2015a). Mindez alapvetően befolyásolja az intézményi pedagógiai kultúrát, illetve fordítva: az osztálytermi szintű változás eléréséhez a pedagógusok szintjén is változást igényel, amihez viszont nagy valószínűséggel a szervezet változása is szükséges – ezért a KIP bevezetése kapcsán iskolafejlesztésről is beszélhetünk.

Halász Gábor az innovációk átvételének kérdése kapcsán azt hangsúlyozza, hogy nemcsak egy fejlesztési program meg-

születését, hanem a program terjedését, terjesztését, átvételét is bonyolult evolúciós folyamatként kell látni és értelmezni. Az innovatív technológia átvitele más szervezetekbe Halász szerint olyan organikus folyamatként értelmezhető, amelyben az iskolaszervezetek aktívan, komplex adaptív rendszerként vannak jelen. Az átvétel során az átvevő iskola is saját kontextusához illeszkedő eljárásokat alkalmaz, egy fejlesztést akár több ponton módosítva az innováció eredeti formájához képest. Az implementációs tapasztalatokhoz hasonlóan egy program átvétele esetén is el-

mondható, hogy nem a program mechanikus („szövegű”) átvétele vezet nagyobb valószínűséggel sikerre, hanem az adaptáció, azaz ha olyan alkalmazás történik, amelynek során az inno-

vációt a pedagógusok és a tanulók konkrét helyzetére formálják (Halász, 2016).

Felvetődik azonban néhány kérdés is, például hogy mindezt mennyiben szükséges árnyalni az egyes konkrét esetekben, az átvett technika elvárásai, illetve az átvevő intézmények eltérései függvényében. Kérdés lehet egyfelől, hogy az osztálytermi technológiával kapcsolatosan milyen módosításokat enged meg az eredményes adaptáció az eredeti modellhez képest, van-e ebben határ, illetve megkérdőjelezhetetlen, változtatás nélküli átvételre javasolt elem. Összetett oktatási technológia bevezetése esetében feltehető, hogy az átvételre szánt, többnyire osztálytermi szintű technológia olyan elgondolásra épül és olyan gondosan felépített, kipróbált elemekből áll, hogy a megfelelő hatás eléréséhez a „hűség” adott szintű megőrzése is fontos lehet (K. Nagy, é.n.a.). Felvetődnek továbbgondolandó kérdések az adaptáló szervezet oldaláról is: milyen

elengedhetetlen a tanulók alapos megismerése mind kognitív, mind szociális szempontból

külső és belső támogatási formák szükségese-
sek, s mennyiben függ az adaptáció folya-
mata és az ehhez szükséges idő a támogatás
lététől, formáitól (Fullan, 2008).

Jelen elemzés keretében arra
vállalkozunk, hogy a szakirodalomra
támaszkodva támpontokat adjunk az
átvevő intézményekben zajló folyamatok
vizsgálatához. Az adaptációra vállalkozó
intézmények igen nehéz helyzetben van-
nak, mivel a gyakorlati alkalmazásban sok
bonyolult részlet húzódik meg a háttérben
(Fullan, 2008). Elemzésünkben az átvevő
intézményekhez kapcsolódóan néhány
olyan, a kurrikulum imp-
lementáció értelmezési ke-
retéhez (Fazekas és Halász, 2014) kapcsolódó feltevést
és kérdést fogalmaztunk
meg, amelyek a kutatás
szerényebb keretei között
(hat intézményben) gyűj-
tött tapasztalatok alapján is
megválaszolhatóak.

Egy egyszerűsített változási folyamat-
modellt alapul véve a változási folyamat
több szakaszra osztható: a *kezdeményezés*,
az *implementáció*, valamint a *folytatás* és
kimenet szakaszára (Fullan és Stiegelbauer,
1991, idézi Altrichter, 2005). A folya-
mat elején egy *kezdeményezést* követően
történik meg a döntés a specifikus
innováció bevezetéséről. Az *implementációs*
szakaszban meggy végbe az aktuális vál-
tozás, a résztvevők ekkor kísérlik meg az
innovációs javaslatot alkalmazni. Ebben a
szakaszban gyakran extra támogatás is re-
delkezésre áll az elképzelések megvalósítá-
sához. A változás elősegítéséhez minden azt
befolyásoló tényezőt és folyamatot figye-
lembe vesznek (Altrichter, 2005). E szakasz
során jellemzően valamilyen kölcsönös
adaptáció is történik az innovációt jelentő
program és a szervezeti kontextus között a
hatékony működés érdekében (McLaughlin

és Berman, 1975, idézi Fullan és Pomfret,
1977, Fazekas és Halász, 2014). A *folytatás*
szakaszában az innováció beépül az intéz-
mény gyakorlatába, és az extra támogatás
már elmarad (Altrichter, 2000, Fazekas és
Halász, 2014).

Jelenlegi, az átvevő intézményekkel
kapcsolatos elemzésünkben a KIP-
adaptációhoz kapcsolódó változási
folyamatokkal összefüggésben azt
feltételeztük, hogy a fentiekhez hasonló
szakaszok ragadhatóak meg. Az átvevő
intézményekre fókuszálva feltevéssük
szerint az implementáció szakaszában

jellemzően valamilyen
kölcsönös adaptáció is
történik az innovációt
jelentő program és a
szervezeti kontextus között

mind az osztálytermi
szintű pedagógiai munka,
mind a szervezeti szintű
folyamatok szempontjából
meghatározó kérdés a tá-
mogatás léte. A program
bevezetése a KIP esetében
osztálytermi szinten szí-
gorú követelmények elé

állítja az innovációt adaptáló intézmény
pedagógusait, amiknek külső és belső,
szervezeti szintű támogatás esetén van reá-
lis esélyük megfelelni.

Fullan szerint a külső és a belső be-
folyások kombinációja vezet legnagyobb
eséllyel eredményre, ezért igyekeztünk
külön figyelmet fordítani e két együttmű-
ködési, illetve támogatási formára (Fullan,
2008). A KIP-et adaptáló intézmények
esetében a *külső támogatás* jelentős részben
a képzést és a mentorálást jelenti. A mento-
rok segítséget adnak a vezetőknek és a tan-
testületet is felkészítik, majd a munkájukat
meghatározott ideig figyelemmel kísérik:
ők képviselik a programot, és igyekeznek
biztosítani a megvalósításhoz elengedhe-
tetlennek gondolt mértékű „hűséget” az
átveendő módszerek szempontjából. A
mentorálást ideális esetben a fenntartó és
a szülők oldaláról megnyilvánuló támo-
gatás egészíti ki. A szervezeti támogatás a

bevezetés intézményi oldalára összpontosít, s az innováció szervezeti adaptációjában *belső támogatásként* érvényesül. Ez többféle módon nyilvánulhat meg, a vezető közvetlen támogatása mellett a pedagógusok intézményi vagy tantárgyi szintű szakmai együttműködésében, s ideális esetben a tanulószervezeti modell felé mutató adaptív iskolai kultúra kialakulásában is.

Az iskolában zajló innovációs folyamatnak stratégiai szempontból egyik legfontosabb eleme a pedagógusok tanulása. Ez akkor működik hatékonyan, ha az intézmény pedagógusai aktív részeseivé válnak az átvételi folyamatnak, és ennek révén, egy adaptív-evolúciós folyamat eredményeként kerül sor a változásra. Ennek érdekében az adaptációs folyamat szerves részévé kell, hogy váljon a szakmai közösségek fejlesztése, a tudástermelés és a szervezeti tanulás is. Az innováció átvétele során az implementáció szempontjából a vezető egyik legfontosabb feladatának éppen ennek az ösztönzése tekinthető (K. Nagy, é.n.b).

A pedagógusok szerepe a változási folyamat során átalakul: a tanulókkal való munkában – a tanulók aktívabb bevonása következtében – a tudásátadás helyett a mentori, támogatói szerep kerül előtérbe, a szervezeti változás szempontjából pedig fontossá válik a belső és a külső együttműködésben való részvétel is. A vezetés – nem szükségképpen egyszemélyes – szerepe megragadható mind a döntési pontokon, mind a folyamatok végigvitelében, mind pedig a stratégiai szempontból legfontosabb elemekre (mint pl. a pedagógusok tudásának növelése, az iskola tanulószervezeti jellemzőinek erősítése), valamint az eredményekre fordított figyelemben. K. Nagy Emese, a program hazai kidolgozója konkrétan is fogalmaz: véleménye

szerint a vezetés szerepéhez tartozik például az informálódás a lehetőségekről, a célok felvetése, a szakmai tájékozódás lehetővé tétele a tantestület számára, a feladatok megfelelő delegálása, hatékony munkamegosztás kialakítása, a megvalósítás követése és az értékelés. Megítélése szerint a KIP átvétele során az implementáció szempontjából a vezetés egyik legfontosabb feladatának a támogató rendszer kialakulásának elősegítése és koordinálása tekinthető (K. Nagy, é.n.a).

Kedvező szervezeti feltételek, hozzáértő és tudatos támogatás segítségével az iskolában a hospitálások, a pedagógusok folyamatos tanulása és egymást segítő tevékenysége érdekében tudatosan felépített belső támogatási rendszer is kialakulhat, amelyben jellemzővé válik az önálló

a feladatok megfelelő delegálása, hatékony munkamegosztás kialakítása

és társas tanulás, a problémamegoldó képesség és a kreativitás előtérbe helyezése, az együttműködés és az intenzív kommunikáció a tantestületen belül. A szakértők (pl. Fullan, 2008) hangsúlyoznak más tényezőket is, pl. a megosztott értékek központi szerepét, a „deprivatizált” (közkinccsé tett) gyakorlatot és a reflektív dialógust. Ideális esetben az intézményben megjelennek a tanulószervezeti jellemzők (pl. csoportos tanulás, közös célok kialakulása); a tantestület feladatait célorientált, tervezett és tudatos szerepek mentén gondolják újra, jellemzővé válik a rendszerben való gondolkodás és a közös jövőkép meghatározása (Fazekas, 2019).

A 2017/18-as tanévben végzett vizsgálatunkban a fenti megfontolások figyelembevételével elemeztük néhány KIP-et adaptáló intézménynek a program bevezetésével kapcsolatos tapasztalatait. Elemzésünk a fent említett háromból két szakaszt – a kezdeményezést és az implementációt –

vizsgálta, az átvevő intézmények tapasztalatainak tükrében (egy esetben érintve a *folytatás* szakaszát is). Elemzésünkben olyan kérdésekre térünk ki, melyekre a szűk, hatelemű minta vizsgálatával is releváns választ kaphattunk:

- Milyen motiváció mentén és milyen előzetes tapasztalattal fogtak bele a vizsgált intézmények a KIP adaptációjába?
- Milyen külső és milyen belső, szervezeti szintű támogatási formák és folyamatok ragadhatóak meg az implementáció során?
- Mi a vezetők szerepe a KIP bevezetésében? Milyen eltérések ragadhatóak ebben meg az egyes intézmények között?

2. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A vizsgált intézmények jellemzői

2017 őszén és 2018 telén hat intézményben esettanulmányok segítségével vizsgáltuk a KIP bevezetésével összefüggő tapasztalatoikat. A kisszámú vizsgált intézmény ellenére sokféle hatást, körülményt figyelhettünk meg az iskolai folyamatokban. A vizsgálatra kiválasztott hat iskola – egy középiskola és öt általános iskola – Magyarország különböző régióiban helyezkedik el. Budapesti és Pest megyei intézmények mellett az észak-magyarországi, észak-alföldi és a dél-alföldi régióban működnek ezek az iskolák. Az alábbi táblázat a vizsgált iskolák néhány, a program bevezetése szempontjából fontos tényezőjét mutatja be, az interjúkra alapozva. A településtípusok közül a főváros mellett megyeszékhely, kisváros, „közpénváros” és község is képviselteti magát az iskolák székhelyeként. Az intézmények fenntartójukban is színes képet mu-

tatnak: többségük tankerületi fenntartású (a vizsgálat idején KLIK), van azonban egy-egy egyházi és minisztériumi fenntartóval rendelkező intézmény is a vizsgált iskolák között (1. táblázat).

Az általunk vizsgált iskolák többnyire átlagos vagy annál rosszabb helyzetűek, ahol az esetek többségében korántsem ideálisak a körülmények: három iskolában összevonás utáni állapottal, egy községi kisiskolában belső szakmai ellentétekkel kell megbirkózniuk az érintetteknek. A tanulók összetétele sok hasonlóságot mutat a hat intézményben. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók 10–30 %-os arányban vannak jelen. Van olyan iskola, ahol a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek a tanulók létszámának a felét is elérik. Az egyre nehezedő tanítási körülményeken túl az általános iskolákra jellemző a pedagógusok magas átlagéletkora és az átlagostól magasabb fluktuáció is a nevelőtestületben. A tanár-diák arány a 10 főt sehol nem haladja meg, a budapesti iskolában és a községi általános iskolában alig több mint 5 tanuló jut egy pedagógusra.

Motivációk, előzmények

A KIP bevezetésének motivációs hátterét hasonló problémák jelentették az egyes intézményekben. Általános tapasztalat volt, hogy az iskolákban a KIP bevezetését megelőzően jellemzőek voltak a magatartásproblémák, összefüggésben azzal, hogy nagyon magas, és több helyen növekvő a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók aránya, ennél fogva nehéz volt a tanulókat motiválni és jó tanulmányi eredményeket elérni. A leggyakoribb gondok között említették az interjúalanyok a

1. TÁBLÁZAT

A vizsgált iskolák (2017/2018)

	A	B	C	D	E	F
intézmény	ált. iskola	ált. iskola	ált. iskola	ált. iskola	ált. iskola	szakgimnázium
fenntartó	Református egyház	KLIK	KLIK	KLIK	KLIK	Minisztérium*
tanulólétszám (fő)	242	150–156	167	130	571	717
tanulói összetétel	22% HHH tanuló	jelentős % HHH ill. roma tanuló	20–30% jó, 60–70% közepes, 10% gyenge tanuló	több, mint 50% SNI, BTMN, 26% HHH tanuló	10% HH, 7% HHH, 12% BTMN, 7% SNI tanuló	13% HH, 16% HHH, 7% BTMN, 5% SNI tanuló
tantestület létszáma (fő)	25 + 5 óraadó	30–35	29 (+ 6 óraadó)	20	60	79
tantestület jellemzői	idős, nincs fluktuáció	nincs fluktuáció, szakmai segítők elérhetőek	idősödő	összetartó, idősödő, nagy fluktuáció	idősödő	kedvező korösszetétel, 30% férfi
KIP bevezetése	2015	2011/12	2015	2016	2016	2016
KIP-et alkalmazó pedagógusok	a pedagógusok 100%-a	a pedagógusok 100%-a	a pedagógusok 100%-a	1 fő kivételével az összes pedagógus	a pedagógusok 100%-a	a közismereti tárgyak pedagógusai

FORRÁS: saját szerkesztés

* Az iskolát fenntartó minisztériumot az anonimitás érdekében nem adtuk meg pontosan.

magatartási problémákat, az OKM-eredmények alacsony szintjét, az aktív tanulói munka hiányát, a kommunikációs gondokat, az igazolatlan hiányzásokat. Ösztönözte a megoldáskeresést, hogy a tanítás és tanulás terén jelentkező problémák beiskolázási gondokkal is együtt jártak az általános iskolák jelentős részében. A középiskolára az említettek mellett az is jellemző, hogy sok tanuló már kudarcélményekkel érkezik, ami hátráltatja a tanulást és elfogadhatatlan mértékűre növeli a lemorzsolódást; a 16 évre leszállított tankö-

telezettségi korhatár csak nehezítette ezt a helyzetet.

Az iskolavezetők és a pedagógusok a legfontosabbnak a tanulók magatartásának, tanuláshoz való viszonyának módosulását látták (motiváció, egymással való kapcsolattartás, egymással való kommunikáció). A KIP bevezetésekor általában nem voltak az intézményekben leírt, karakteresen megfogalmazott célok, inkább csak vágyak, szándékok, várankozások. A vizsgálat időszakában szinte azonos célokat fogalmaznak meg a nevelőtestületek és a

vezetés. Az általános iskolákban a nevelési szint emelése (pl. a tanulói magatartás javítása, a motiváció és a tanórai aktivitás növelése) kapott nagy hangsúlyt, a középiskolában a lemorzsolódó tanulók számának csökkentése, a szociális és az együttműködési képesség fejlődése, az egyéni fejlődés, egyéni tanulási utak támogatása stb. A tanulmányi eredmények javítása ritkán jelent meg közvetlen célként – az iskolák úgy ítélték meg, hogy a változások magukkal hozzák majd a jobb teljesítményt is az országos kompetenciaméréseken. Az iskolák jelentős része ugyanakkor azt is várta a fejlesztéstől, hogy ezzel stabilizálja az iskola működését, s hosszú távra biztosítsa a megfelelő tanulói létszámot. Az iskolavezetők a városi, versenyhelyzetet jelentő környezetben azt is remélték, hogy különlegesé, az értelmiségi családok számára is vonzó iskolává válhatnak. Nem utolsósorban a vezetők abban is bíztak, hogy a tanulók sikerhez juttatásával a pedagógusok sikerei is erőteljesebbek lesznek.

A fejlesztés szakmai előzményei terén pozitívnak mondható, hogy a hatból négy intézmény is gazdag és kedvező tapasztalatról számolt be ezen a téren. Több iskolában már ismertek és alkalmaztak kooperatív technikákat, a nem szakrendszerű és a kompetenciaalapú oktatás bevezetése is jelentős módszertani fejlesztést eredményezett. A középiskola több fejlesztésbe is bekapcsolódott a szakiskolai fejlesztési program és egy Erasmus+ program tapasztalatszerzései kapcsán. Az „A” iskola legjelentősebb fejlesztése a két tanítási nyelvű program bevezetése volt, a „D” iskola a pedagógusok IKT-kompetenciái fejlesztése érdekében belső motivációs rendszert vezetett be. Az „E” iskola a kompetenciaalapú oktatás bevezetésekor elvárásá tette a pe-

dagógusok közti tudásátadást, de mivel abban a programban a pedagógusok egy részét csak részt, a célja végül nem valósult meg. A kompetenciaalapú oktatás programja számukra azt is megmutatta, hogyan tud valami elhalni, ha nem ápolják.

Útkeresés, kezdeményezés, döntés

A bevezetést megelőző intézményi helyzet a vizsgált iskolákban egyértelmű volt: változásra, megújulásra volt szükség a helyzet

kézben tartásához. Az iskola vezetése ehhez kereste a lehetséges irányokat, de előfordult az is, hogy kívülről érkezett a kezdeményezés. A vizsgált iskolák közt különbséget találtunk abban, hogy

azt is remélték, hogy különlegessé, az értelmiségi családok számára is vonzó iskolává válhatnak

melyik intézmény mikor ismerkedett meg a KIP-pel: egy iskola már 2011 óta használja a módszert, a többi csak 2015-ben vagy 2016-ban vezette be. Igen változó volt az is, hogy az intézmények hogyan kerültek a KIP bevezetési lehetőségének közé- lébe. Egy városi iskolában a vezető maga választotta a KIP-képzést egy fejlesztési pályázat végrehajtása keretében új pedagógiai módszerként. A középiskolában az egyik, KIP-es iskolai vezetői tapasztalattal rendelkező igazgatóhelyettes volt a kezdeményező. Volt olyan iskola, ahol a fenntartó tanterület ajánlotta fel a képzés lehetőségét, de előfordult, hogy egy szponzor vagy egy szakpolitikus ajánlott támogatást az iskolának.

Az útkeresés során a legtöbb esetben a vezetők személyesen találkoztak K. Nagy Emesével, és saját élményt szereztek a KIP-ről, illetve előfordult, hogy K. Nagy Emese tartott tájékoztató előadást az érdeklődő iskolában. Miután a lehetséges utat meg-

találta a vezetés, egyeztetni kellett a szélesebb vezetői gárdával és a nevelőtestületet is fel kellett készíteni arra, hogy milyen változások várhatóak.

A nevelőtestületek az informálódás után szavaztak arról, hogy elkezdjék-e a KIP átvételét. Voltak a tantestületen belül ellenzők – pl. a várhatóan megemelkedő munkaterhek miatt –, voltak támogatók, de a nagy többség minden esetben támogatta a bevezetést. Amikor megszavazták, hogy belevágnak, jellemző módon kialakult az egység a nevelőtestületben is. A döntést sok tényező befolyásolhatta, gyorsíthatta vagy lassíthatta. Gyorsította például annak az iskolának az esetében, ahol a program bevezetésének finanszírozását egy cég ajánlotta fel („B” iskola), s az is, ha az intézmény úgy gondolta, hogy a fenntartónál előnyt fog jelenteni a program bevezetése („C” iskola), illetve a fenntartó egyértelmű támogatása – az „E” iskola a pedagógusok innovatív munkáját ösztönzendő a kötelező órák számát 26-ról 22-23-ra csökkentette. Találkoztunk ezzel szemben olyan helyzettel is, hogy az iskola tagintézményei közül csak az egyik vezette be a programot, és a többiek direkt módon hátrították, elutasították („D” iskola).

A döntés után (vagy még előtte) szinte minden iskola nevelőtestülete ellátogatott egy-egy KIP-es intézménybe, és óralátogatásokon vett részt. Ezt mindenki nagyon hasznosnak tartotta, a látogatás inspirálta a tantestületet: azt látták, hogy a tanulók ott is hasonló helyzetűek, mint náluk, mégis jó eredményeket produkálnak.

A bevezetés kezdeti tapasztalatai

A KIP bevezetésével összefüggő intézményi változás folyamatában sok nehézséggel

kell számolni, mivel a program egyszerre több, nem könnyen változtatható területet érint. Jelentősen módosítani kell a pedagógiai gyakorlaton; a KIP ebben a vonatkozásban a pedagógusi és a tanuló szerepek változtatását egyaránt megkívánja. Emellett a vezetői feladatok átgondolását is nagy valószínűséggel megkerülhetetlenné teszi, mivel a bevezetési és tanulási folyamat érdekében a pedagógusok közti kommunikáció és együttműködés átalakítását – hatékonyság javítása érdekében – ösztönözni

kell. A KIP bevezetése során továbbá sokféle, korábban keletkezett problémát kellhet az intézményekben orvosolni.

Az általunk vizsgált iskolákban a pedagógusok

részéről számottevő ellenállás nem volt jellemző: a döntés után a bevezetést a szavazáskor még ellenzők is igazodtak a többség akaratahoz. Távolságtartás, idegenkedés, eltérő motiváltság azért tapasztalható volt egyes iskolákban a pedagógusok egy része esetében, és helyenként ez megjelent az iskolán belül a pedagóguscsoportok között is: például volt iskola, ahol az alsó tagozat idegenkedett a programtól („E” iskola), másutt a felső tagozaton tanító tanárok között alakult ki egyfajta státuszharca a KIP-hez kapcsolódó oktatás során („C” iskola), s a középiskolában a mesterpedagógusok idegenkedése volt érezhető („F” iskola). Az óraadók jelenléte is jellemzően megnehezíti az iskolák egységes arculatának kialakítását, mivel ők külső személyként vannak jelen, ritkán tudnak azonosulni az iskola pedagógiai programjával, ugyanakkor a tanulókra nekik is hatásuk van. Aki újonnan érkezik valamelyik intézménybe, annak a betanulását segítik, majd adott határidőtől elvárják, hogy a programot alkalmazza.

A középiskola nagyobb méreténél fogva egy három lépésben történő szakaszos bevezetést választott, ahol elsőként

távolságtartás, idegenkedés, eltérő motiváltság azért tapasztalható volt

a közismereti tantárgyakat tanítják KIP-módszerrel, majd belépnek a szakmai tantárgyak, végül a KIP a kollégiumi foglalkozásokra is kiterjed. Az első lépcsőben a kiválasztott 14 pedagógus 60 óras továbbképzésen vett részt, ők vezették be a KIP-et első körben. Utánuk újabb 14 pedagógus kapcsolódott be, majd harmadik lépésben teljes körűvé vált a KIP alkalmazása. A beszélgetések során a pedagógusok arról is beszámoltak, hogy az önmagukról alkotott képük gyakran megrendült, amikor szembesültek a hibáikkal. Különösen nehéznek találták a nyílt végű feladatok kigondolását, gyakran küzdöttek a saját szak-
 tárgyukkal kapcsolatos, KIP-pel ellentétesnek vélt elvárásokkal. A vezetők szerint eltérést jelent a pedagógusok között, hogy előzőleg milyen megközelítést, módszereket alkalmaztak. Azoknak, akik az egyéni igényekhez jobban igazodó, tanulóközpontúbb tanítási módszerekkel dolgoztak korábban, illetve azoknak, akik kooperatív technikákat alkalmaztak, projekteket vezettek korábban is, könnyebb volt a változás, számukra csak az volt újdonság, hogy ezúttal minden pedagógusnak részt kellett venni benne, és hogy még ahhoz képest is másképp kellett sok mindent csinálni, amit korábban nagyon korszerűnek gondoltak. Egyes iskolákban a tantestületen belül alakultak ki eltérő attitűdök. Az átállás gyorsasága és konfliktusmentessége azon is múlt, hogy az iskolában hogyan zajlott a program koordinálása és ennek kapcsán kialakult-e valamilyen együttműködési és tudásmegosztási rendszer a részt vevő pedagógusok között. Egy iskolában azt is megfigyelték, hogy ha egy tanulócsoporthoz megtanulta a KIP-óra szabályait, más tanárnak ezzel már nincs dolga, illetve azt is, hogy könnyebb olyan

osztályban tanítani, ahol sok KIP-es foglalkozás van.

A pedagógusi munka szempontjából az akadályozó tényezők között többféle nehézséggel találkoztunk. A tanórai munka szempontjából ilyen volt – ahogy korábban már láttuk –, a pedagógusok számára a nyílt végű feladatok kigondolása, illetve a csoport munkájára épülő egyéni feladatok elkészítése az óravázlatok megírásakor. Nagy kihívást jelentett az is, hogy a pedagógusnak olyan helyzeteket kellett teremtenie, ahol a gyerekek szabadon megnyilvánulhatnak, ahol kialakul

egyfajta munkazaj, mivel a gyerekek egymással is kommunikálnak, és szabadabban kezdenek el kérdezni is. Több pedagógus számára nem volt

nehéznek találták a nyílt végű feladatok kigondolását

könnyű a tanuló szerepek betartatása, az osztályok közti eltérések kezelése. Néhány, évtizedek óta tanító kollégának nehéz volt szembesülnie azzal, hogy lassabban halad a KIP megértésében és alkalmazásában, mint esetleg egy fiatalabb kollégája. Nehézséget okozott a szemléletváltás, a pedagógus megváltozott szerepének elfogadása is. Probléma adódott a tanórák időbeosztásával kapcsolatban és nehézséget jelentett a felkészülési idő is, amivel kapcsolatban el kellett érni, hogy a pedagógus ne adja fel a KIP-es tanulás szervezést csak azért, mert a felkészülés sok munkával jár.

A KIP bevezetéséhez kapcsolódó támogatási formák

A KIP bevezetésével összefüggésben külön vizsgáltuk a külső (jelen elemzésben a mentori) és a belső (vezetői, szervezeti) támogatási formákat.

Külső támogatás

A pedagógusok felkészítése, mentorálása

A KIP esetében a külső támogatás két meghatározó elemét a képzés és a mentorálás jelenti. A képzés a bevezetésre és a működésre is felkészített, de a vezetők egy része finomabb megkülönböztetést is tett: megítélésük szerint a képzés inkább a bevezetésre készített fel, míg a mentorálás inkább a működésre.

A KIP-képzést az iskolák eltérő időben és eltérő óraszámokban kapták. 30 és 60 órás tematika szolgálta a felkészülést. A nagyobb óraszámú képzésekben a KIP-hez kapcsolódó egyéb pedagógiai elemek (a Generációk Közötti Párbeszéd Program, valamint a táblajátékok alkalmazása), illetve a pedagógiai szemléletváltás elősegítését szolgáló tevékenységek is megjelentek. Általában 20 fős csoportokban folyt a képzés, ezeken gyakorlatias anyagokat kaptak a kollégák és saját maguk is megtapasztalták a KIP-es órák hangulatát.

Az interjúkon adott válaszokból az is kirajzolódott, hogy az utókövetésnek a képzésnél nagyobb hatása volt a módszer bevezetésére. Az *utókövetés* hossza ugyanis döntően az iskola előzetes felkészültségén, nyitottságán múlt. A mentori segítséggel zajló utókövetés az általunk vizsgált intézményekben 1–5 évig tartott. Az első évben a mentor havonta, később ritkábban látogatta meg az intézményt. Az iskola mentora ellenőrizte a KIP-órákra írt óravázlatokat, segítette az esetleges hibák kijavítását. Személyes látogatásai során (kezdetben tehát havi rendszerességgel) hospitált az iskolában megvalósuló KIP-órákon, megbeszéléssel segítve a helyes óravezetést, a státuszhelyzet

gyakorlati kezelését és tovább segítette a nevelőtestület egészét a módszer elsajátítása mellett a pedagógiai szemléletváltásban is. Elvben az iskolavezetés is be tudja tölteni a „mentoráló” szerepét, ehhez azonban előzetes felkészültségre, gyakorlati tapasztalatra is szükség van. Ez egyedül a középiskolában volt sikeres, ahol az igazgatóhelyettesnek a KIP alkalmazásában és bevezetésében is volt tapasztalata.

Általános tapasztalatnak mondható, hogy a bevezetés során nagy segítség volt a mentori jelenlét. A vezetők és a pedagógusok véleménye megegyezett abban, hogy a mentorok következetes, precíz munkát végeztek. Pozitív megközelítéssel korrigáltak, segítették azokat, akiknek

könnyebbé tette a tanulást, hogy a mentorok javaslatokat tettek a feladatokra a vázlatíráskor

erre még szüksége volt, és megerősítették azokat, akik már önállóan is boldogultak. A mentorálás során folyamatosan tanultak a pedagógusok, az óravázlatok egyre inkább megfelelőek lettek a segítő korrekciók hatására, és az óramegbeszéléseken is ellesettek új fogásokat a kollégáktól. A megkérdezett pedagógusok szerint könnyebbé tette a tanulást, hogy a mentorok javaslatokat tettek a feladatokra a vázlatíráskor, s hogy hosszú időn keresztül volt kitől segítséget kérni.

Ezt az értékelést nem írta felül az sem, hogy néha „megizzasztották” a KIP-ben részt vevő pedagógusokat: többször visszaküldték javításra az óravázlatokat, és csak jól kidolgozott tervet hagytak megvalósítani; nem adtak kész tervet, mindenkinek magának kellett kidolgozni a saját tevékenységeit. A KIP-felkészülést nagyban segítette, hogy hosszabb időn át folyamatos volt a mentorálás, és a hospitálások, vázlatjavítások nem engedték, hogy rövid időn belül a korábbi rutin visszavegye az új módszer helyét. Így a kollégák könnyebben

váltak magabiztossá az alkalmazásban, gyorsabban lerövidült a vázlatírással eltöltött idő, és nem utolsósorban nem következett be az, ami sok más képzés után: hogy egy munkaközösségi beszámolót követően gyorsan elfelejtődnek az újonnan tanultak.

A program bevezetését, működését segítő fenntartói támogatás

Több iskolán kívüli szereplő is hozzájárulhat a munka sikeréhez: elsősorban a fenntartó, a szülők és más – például szintén KIP-es programmal működő – iskolák.

Az általunk vizsgált iskolák gyakorlata eltérő volt a külső kapcsolatok vonatkozásában. Jellemzően ugyan inkább pozitív tapasztalatokról számoltak be a vezetők ezen a téren, de nem kizárólag ez volt jellemző. A közvetlen környezettel való megfelelő kapcsolat, illetve a támogatás hiánya önmagában is akadályt jelenthet, s még inkább akkor, ha a tankerület maga is ellenségesnek mondható („D” iskola). A „C” iskola esetében pedig megfigyelhető volt, hogy milyen nehézségekkel jár, ha a fenntartó nem támogatja a program bevezetését. Ugyanakkor a vizsgált iskolák gyakorlatában megragadható külső kapcsolatok jellemzően inkább pozitív tapasztalatot és támogatási lehetőséget jelentettek: ilyennek tekinthető a szülők érdeklődése, a fenntartó által biztosított órakedvezmény („E” iskola) vagy a más KIP-es iskolákkal való kapcsolat („B” iskola).

Belső, szervezeti támogatás

A munkát belső támogatás is segítette az iskolák többségében. A belső támogatás a felelőségek és a konkrét feladatok oldaláról jelentős részben két szereplőhöz kap-

csolható a vizsgált iskolákban: operatív szinten a KIP működését koordináló pedagógushoz és stratégiai szinten az iskolavezetőhöz. A pedagógusok munkáját és tanulását a vázlatírás, a hospitálás, továbbá a kollégákkal való rendszeres megbeszélések és a tudásmegosztás segítette leginkább. Az intézmények többségében egy, a feladatra felkért külön KIP-vezető támogatta a kollégákat. A KIP-vezető jellemzően egy tapasztalt pedagógus, aki összefogja a KIP-es munkát, átnézi a vázlatokat, segít a szervezésben és a kommunikációban is. Fontos emellett a szervezeti támogatás is, ami egy-

aránt kapcsolódik a vezetői feladatokhoz és a pedagógusok munkájához. A szervezeti működésre fordított figyelem két vonatkozásban is jelentős lehet: egyfelől az intézmény

megfelelő működése fontos a tanítási és tanulási folyamatok megvalósításában általában, másfelől elősegítheti a pedagógusok szakmai fejlődési feltételeinek, azaz a kommunikáció, az egymástól való tanulás és a tudásmegosztás feltételeinek megteremtését és körülményei kialakítását.

A tudásmegosztás rendszerének kialakítása

A tanórai feladatok KIP-elvárások szerinti kialakítását ugyan egyénenként el kell sajátítaniuk a pedagógusoknak, de ezt jelentős mértékben segítheti intézményi szinten egy olyan rendszer, ami a KIP-es órákat tartja nyilván, lehetőséget adva a koordinátornak a megtartott órák követésére, valamint a vezetőknek és a pedagógusoknak az óralátogatásokra és a látogatások utáni visszajelzésekre. Segít továbbá a tudásmegosztás tudatosabb kialakítása, például az elkészített óravázlatok megbeszélése, a jól működő vázlatok elérhetőségének biztosítása, adatbázisba rendezése is.

a jól működő vázlatok elérhetőségének biztosítása, adatbázisba rendezése

Az általunk vizsgált iskolák között igen nagy különbségek voltak megfigyelhetőek, mind a tudásmegosztási rendszer egyes elemeinek előfordulását, mind a rendszer szervezettségét tekintve.

Csak egy volt közöttük („D” iskola), ahol az említett elemek egyidejűleg előfordultak: ahol volt példa rendszeres vezetői óralátogatásra és azt követő visszajelzésre, ahol a kollégák is látogatták egymás óráját, tanultak egymástól és KIP óratermi adatbankot is létrehoztak, amit használni tudtak az órák tervezésénél. A többi iskolában a tudásmegosztásnak valamilyen korlátozottabb, spontánabb formája alakult ki, például az egyik („A”) iskolában az óralátogatások az osztályfőnökre korlátozódtak, a tapasztalatok megosztása az egy osztályban tanítók között működött ugyan, de nem tervezett, koordinált formában. Egy másik („E”) iskolában tervezett KIP-megbeszélések csak munkaközösségi kereteken belül zajlottak, ezen belül rendszeres volt az óravázlatok cseréje is. A szakgimnáziumban („F” iskola) KIP-munkacsoport működött, az óralátogatás csak az új belépők számára volt kötelező, de a vázlatcseré, adatbank használata és a konzultáció általánosnak volt mondható. A KIP-es módszerek ebben az iskolában az osztályfőnöki tanmenetekbe, az osztályfőnöki munkába is bekerültek. Az iskola osztályfőnöki munkaközösségének tagjai mind részt vettek a KIP-ben, a látogatás idején nagyon komolyan vették a KIP-elemek tanmenetekbe történő tervezését.

Pedagógustapasztalatok: a pedagógusi feladatok és szerep átalakulása

el kell fogadnia a megváltozott tantermi rendet, a tanuló aktív szerepét, az órai munkazajt

A KIP működéséhez fontos a tanári beavatkozás visszaszorítása, a feladatmegoldásban a tanár irányító szerepének átruházása a tanulókra. A tanárnak ilyenformán a megfigyelő szerepbe lépve el kell fogadnia, hogy a tanulók a tanártól független aktív tevékenységet folytatnak (*K. Nagy, 2015b*). A pedagógusnak el kell fogadnia a megváltozott tantermi rendet, a tanuló aktív szerepét, az órai munkazajt, s fel kell vállalnia a státuszkezelés feladatát is. A pedagógusok egyéni attitűdjének változását megkönnyíti a tantestületi szintű kultúráváltás. Mindez a kommunikáció, a tudásmegosztás rendszerének kialakulásával együtt nagymértékben elősegítheti az egyéni szintű változásokat is. (*K. Nagy, 2015b*).

általában jellemző volt, hogy többet és gyakrabban beszélgetnek szakmai kérdésekről, mint korábban

A pedagógusok által említett tapasztalatokból lehet képet alkotni arról is, hogy milyen nehézségekkel találták szembe magukat a KIP bevezetése folyamán (*K. Nagy, 2015b*). A pedagógusok KIP-pel kapcsolatos feladatai a vizsgált iskolákban a bevezetés kapcsán átalakultak. A KIP bevezetése elsősorban több felkészülési időt igényelt tőlük. Nehézséggel járt emellett a tanulókkal, tanulókkal, tanulókkal, tanulókkal kapcsolatos nézetek változása is a pedagógusok egy része esetében. Ettől nem független nehézséget jelentett a tapasztalatok szerint a tanári szerep változása.

A feladatok változása nyomán megszervezett óralátogatások, tudásmegosztás hatására jellemzően intenzívebbé vált a kommunikáció és az együttműködés a pedagógusok között: általában jellemző volt, hogy többet és gyakrabban beszélgetnek szakmai kérdésekről, mint korábban. A szakmai kommunikáció gyakoribbá válása a legtöbb helyen a munkához kapcsolódó együttműködések formájában, külön támogatás nélkül következett be, de volt olyan iskola („E”) is, ahol csapatépítő tréninggel segítették a folyamatot a korábbi iskolaösszevonások következtében még érzékelhető elkülönültség csökkentése érdekében.

Idővel a pedagógusok általánosságban több időt töltöttek szakmai megbeszélésekkel, s az iskolában olyan kollégák is kezdtek egymást segíteni, akik korábban

nem dolgoztak együtt. Volt azonban iskola („A”), ahol szervezett együttműködés nem alakult ki, inkább csak a rendelkezésre álló órákózi szünetekben zajlottak KIP-hez kapcsolódó spontán megbeszélések.

Akadályozó tényezők is előfordultak; ezek több forrásból is származhatnak. Sajátos tapasztalat, hogy néhány iskolában eltérő volt a pedagógusok közötti viszony az alsó és a felső tagozaton. Egy iskolában az alsó tagozaton alakult ki jobb együttműködés („C” iskola), a felső tagozatos tanárok közt eközben vetélkedés, státuszharca alakult ki, egy másikban éppen fordítva, a felső tagozatos pedagógusok tudtak jobban együttműködni egymással („E” iskola).

A fentiekkel összefüggésben előfordulhat a részvételtől való idegenkedés, a terhelés növekedésétől való félelem, az első problémákkal való szembesülést követően a saját képességekkel összefüggő kétségek, esetleg konfliktus is – ezek a mentorok véleménye szerint általában

jobb együttműködést és több időt igénylő kérdések.

A vezetés és a pedagógusok személyes tapasztalataik révén érzékelték a pozitív változást, például a tanulók jobb motiváltságát, a gyakoribb kommunikációt, az aktívabb szereplést, a koncentráció javulását, az egymással való kapcsolat javulását.

A vezetés szerepe

Érdeemesnek gondoltuk kiemelten is megvizsgálni a belső támogatás és ebben a vezetés szerepét a KIP bevezetésével összefüggésben. A vezetés szerepe nagyon fontos, nemcsak abban a tekintetben, hogy a tantestület eljusson addig a döntésig, hogy bevezetik a KIP-et az iskolában. A ve-

zetői részvétel legfontosabb területei a KIP vonatkozásában: a kezdeményezés, a bevezetés és a működtetés támogatása, ezen belül elsősorban a *pedagógusokat és a szervezeti tanulást támogató szerep és a külső kapcsolatok építése*, a példaadás, továbbá a megvalósítás folyamatának követése. Az egyes területeket közelebbről vizsgálva eseink azt mutatják, hogy – sok hasonlóság mellett – igen eltérően alakulhat a vezetői szerepvállalás, és azt is látni engedik, hogy a KIP bevezetésében sok helyen megosztott vezetői szerep alakult ki.

Kezdeményezés, a KIP program bevezetésével kapcsolatos döntés: Két kivételtől eltekintve, ahol más – szakpolitikus vagy más külső szereplő – javasolta a KIP-et az iskola számára („B” és „C” iskola), a vezető maga is szerepet játszott a kezdeményezésben. A kapcsolatfelvételt követő döntéshozatalban ugyancsak majdnem minden vezető aktív volt.

pedagógusokat és szervezeti tanulást támogató szerep és a külső kapcsolatok építése

Működtetés: A bevezetés, illetve a működtetés szakaszában a tapasztalatok alapján már nem feltétlenül a vezető volt a legfontosabb szereplő. Két iskola volt, ahol a működtetésben közvetlenül nem vett érdemben részt az igazgató. A „B” iskolában az igazgató helyettesére bízta a KIP koordinálását, a középvezetők a hospitálásokban, illetve a program adminisztrálásában segítettek. A „C” iskolákban egy pedagógus vállalta a KIP koordinációjának feladatát, amit idővel egy másik pedagógus vett át. Az „F” iskolában a KIP működtetését a vezető a helyettesének adta át. Az „A” iskola vezetője a bevezetést és a működtetést tanulási folyamatként értelmezte, ezen belül határozta meg a saját, további vezetői feladatait.

Pedagógusok szervezeti tanulásának támogatása:

Kiforrott tudásmegosztási rendszerrel ugyan nem találkoztunk, de az iskolai tapasztalatok nyomán láthatóvá vált, hogy sok más formája is lehet a szervezeti tanulás támogatásának. Az „A” iskola vezetője a működtetéssel egyidejűleg pedagógusmentorként is működött, a kollégák motiválása érdekében példát mutatott: ő maga is alkalmazta a KIP-et. A „B” iskola nagyfokú tudatosságot, rendszerszerűséget nem alakított ki sem a tanulási folyamat támogatása, sem szervezése tekintetében. A „D” iskolában erős volt az érzelmi és a szakmai alap, továbbá jó emberi kapcsolatok és közös értékvilág megteremtése révén és saját példával (saját maga is tanított KIP-pel) tudta a vezető a kollégákat ösztönözni. Az „E” iskola vezetője ugyancsak saját meggyőző erejével igyekezett a kollégáit megnyerni.

Követés, értékelés: Komolyabb követési rendszerrel nem találkoztunk, csak egy

iskola volt („E” iskola), amelyik elindult ebbe az irányba. A követés eszköze az „E” iskolában a tanáriban jól látható helyen kitett falújság a KIP-es órák megvalósulásáról, ez segítette a tudásmegosztás rendszerét is egyben. A program működésének figyelemmel kísérését (ez jellemzően a program operatív vezetését elvállaló személy feladata lehet) az „E” iskolában az iskolavezető, az „F” iskolában a helyettes vállalta fel. Kidolgozott értékelési rendszer a vizsgált iskolákban nem fordult elő.

A vezetői szerepek vonatkozásában iskolánként jelentős eltérések és többféle

a kollégák motiválása
 érdekében példát mutatott:
 ő maga is alkalmazta a
 KIP-et

megoldás, szerepmegosztás is megfigyelhető. A vezetői feladatok megosztottak az iskolavezető és a helyettese, illetve egy-két tapasztalt pedagógus között a KIP-pel összefüggő lehetséges szerepek és

feladatok megvalósításában. A KIP bevezetésével összefüggő vezetői feladatok között mindössze egyet találtunk, amelyben minden vizsgált iskola vezetője közel egyöntetűen (az „F” iskola kivételével)² részt vett: a bevezetés kezdeményezését. A vezetők fele részt vett a működtetésben és tanítási feladatokat is vállalt – az utóbbi igen fontos a példaadás szempontjából. A vizsgált intézmények tapasztalataiból összességében az körvonalazódik, hogy a KIP bevezetésével összefüggő vezetői feladatok megoszthatóak a stratégiai és az operatív feladatok különválasztásával és a feladatok átgondolt kialakításával. A jellemző megoldásnak az tűnik, hogy az iskolavezető elsősorban az intézmény stratégiai kérdésekkel összefüggő feladatait, illetve a végső felelősséget tartja a kezében, ennek érdekében követnie kell a folyamatokat és elszámoltatni az

² Az „F” iskolában az intézményvezető minden KIP-pel kapcsolatos feladatot delegált az általános igazgatóhelyettesnek. A helyettese minden folyamatban részt vett.

egy feladatokért felelős munkatársakat. A program operatív működtetésével összefüggő feladatok ettől gyakran elkülönülnek, s az igazgatóhelyettes vagy más, jelentős szakmai tapasztalattal rendelkező

pedagógus koordinálja őket. A helyzet azt mutatja, hogy sokféle, megosztott módon is működtethető feladatról van szó a vezetéssel összefüggésben is (lásd 2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Igazgatói részvétel és vezetői szerepek

	bevezetés	működtetés	tudás- megosztás, mentorálás	tanítás	követés
A iskola	x	x		x	
B iskola	x			x	
C iskola	x				
D iskola	x	x	x	x	
E iskola	x	x			x
F iskola*	x	x	x	x	x

FORRÁS: saját szerkesztés

* Az iskolában az intézmény igazgatója egyáltalán nem vett részt a programban, a program vezetőjének szerepét az igazgatóhelyettes töltötte be. A jelölt aktivitások az ő szerepére vonatkoznak.

Külön kérdés a vezetés támogatása: az általunk vizsgált iskolákban a vezető(k) belső, a tantestület részéről megnyilvánuló támogatottsága általában adott volt; ami a bevezetés szempontjából is fontos tényező, a jó előkészítés sokat segített ennek kialakításában. A külső (nem mentori) támogatás tekintetében ezzel szemben nagyon különböző helyzeteket találtunk: példa rá az „E” iskola, ahol az igazgató számára sokat jelentett a tankerületi vezető támogatása, ami ennek az intézménynek az esetében példaértékűnek volt mondható, ugyanakkor a „D” iskolában a vezetőnek saját helyettesén és pedagógusain kívül nem volt külső támogatottsága: sem a többi tagiskola, sem a fenntartó részéről nem számíthatott ilyesmire.

3. ÖSSZEGZÉS

A KIP átvételének kérdésére összpontosító elemzésünk során többféle megoldással találkozottunk az általunk vizsgált intézmények gyakorlatában. Az eltérések összefüggésbe hozhatóak az intézményi és helyi sajátosságokkal, a tantestület és az iskola-vezetés korábbi tapasztalatainak és elköteleződésének mértékével, de az iskolák körül, illetve az iskolákban kialakult és a program részéről biztosított támogató rendszerrel is. Mindezek között fontosnak tűnnek az intézményi szinten kialakított, támogatást jelentő struktúrák, amelyek a vezető vagy a koordinátor által összefogott teendőket egy átlátható keretbe rendezik, valamint a megvalósítási folyamatok – kü-

lönösen, ha támogatási elemek épülnek be a tanulási folyamatba, és ha ennek révén egy tudásmegosztási rendszer is létrejön az iskolában. Segít továbbá, ha a szervezetben támogató szervezeti kultúra alakul ki, azaz, ha jól működő szakmai kapcsolatok, a részt vevő pedagógusok közötti együttműködés segíti a munkát. Az általunk vizsgált intézményekben az említettek nem mindenütt alakultak ki ideális formában, ennek ellenére az első időszakban mindenütt kedvező eredményekről számoltak be az érintettek a KIP bevezetését követően.

Az általános tapasztalatok mögött láthatóvá váltak intézményi hasonlóságok és eltérések is. Míg igen hasonlóképpen alakultak az intézményi célok és motívációk, jelentős eltérés volt tapasztalható a megvalósítás útjaiban (pl. fenntartói támogatás, kialakított szervezeti struktúrák, pedagógusok közti együttműködések) és ezzel összefüggésben az iskolavezetői, illetve a programvezetői szerepekben.

A KIP bevezetésével kapcsolatban összességében úgy tűnik, hogy az általunk vizsgált intézményekben és a folyamatok alakulásában fontos szerepe volt a külső és a belső támogatási formák alakulásának. A külső támogatásként általunk kiemelten vizsgált mentori támogatás a képzés és az utókövetés révén az oktatási technológia átvételét segíti a szükségesnek ítélt mértékben, s a program legfontosabb elemeinek megértését, begyakorlását támogatja. A fenntartó órákedvezmény segítségével történő támogatása egy intézmény („E” iskola) esetében egyértelműen segítette a program bevezetését, s feltehetően hozzájárul a program hosszabb távú fenntarthatóságához is. A belső, szervezeti támogatás az új gyakorlat megosztásához, a gyakorlatba

történő tartós beépüléséhez, s végső soron a szükséges szervezeti megoldások kialakításához járul hozzá, az adaptáció kialakítását és a tartós működés feltételeit és struktúráit biztosíthatja.

A külső és a belső támogatások szerencsés esetben kiegészítik egymást, egymásra épülve biztosítják az innováció átvételének legfontosabb feltételeit. A két támogatási forma egyensúlya fontosnak tűnik: a KIP-hez hasonló, igen komplex programok esetében valószínűleg elengedhetetlen, hogy a „hűséget” a szükséges mértékben biztosító és az ettől való eltérést lehetővé tevő „kölcsonös adaptáció” is megvalósuljon. A KIP

stratégiai szerepében
megkerülhetetlen tényező
mindenképpen az
iskolavezető

átvételét és a kölcsönös adaptáció megvalósítását az érintett iskolákban egyidejűleg több szereplő segíti az iskolán belül is. A legfontosabb döntésekben érintett és stratégiai szerepében megkerülhetetlen

tényező mindenképpen az iskolavezető, de mellette jellemzően más szereplő(k) is hozzájárul(nak) (pl. KIP-koordinátor, szakmai tanulóközösségek) a program bevezetésével összefüggő sokféle feladat megvalósításához.

Eseteink ugyanakkor azt is tükrözik, hogy mindkét fontos támogatási forma törékeny, mivel – bonyolult kapcsolatok függvényeként – gyakran csak időlegesen marad fenn. Megroppanása esetén a program egésze számára veszélybe kerülhet a folytatás. Ahol a fenntartó nem támogatta a programot bevezető intézményt („D” iskola), ott az intézményvezető elhagyta az iskolát a munkakapcsolat megromlása miatt, és azóta gyengült, megállt a KIP használata, csakúgy, mint a középiskolában „(F” iskola), ahol az igazgatóhelyettes hagyta el az iskolát a munkakapcsolat megromlása miatt.

IRODALOM

- Altrichter, J. (2005): Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In: Nentwig, P. és Waddington, D. (szerk.): *Context based learning of science*. Waxmann, Münster, 35–62.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2014): A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány*, 2. 4. sz., 23–42.
- Fazekas Ágnes (2019): *Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatáselemzése*. (Kézirat; PhD értekezés).
- Fullan, M. és Pomfret, A. (1977): Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47. 1. sz., 335–397.
- Fullan, M. (2008a): *Változás és változtatás. I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Fullan, M. (2008b): *Változás és változtatás. II. A folytatás*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Fullan, M. (2008c): *Változás és változtatás. III. A ráadás*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2016): Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. In: Ugrai János és Varga Attila (szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest.
- K. Nagy Emese (2004): *A Komplex Instrukciós Program alkalmazása a hejőkeresztúri Körzeti Általános Iskolában*. Letöltés: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2004/tel/4.pdf> (2020. 01. 07.)
- K. Nagy Emese (é.n.a): *Gondolatok a KIP terjesztésével kapcsolatban* (kézirat).
- K. Nagy Emese (é.n.b): *Az innovációs folyamatokhoz kapcsolódó gondolatok* (kézirat).
- K. Nagy Emese (2015a): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 25. 5–6. sz. Letöltés: <http://real.mtak.hu/34803/1/03.pdf> (2020. 01. 07.)
- K. Nagy Emese (2015b): *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- OECD (2006): *Personalizing education*. Letöltés: <http://www.oecd.org/education/school/personalisingeducation.htm> (2019. 12. 10.)
-



KAMP ALFRÉD

A visegrádi együttműködés rendszerét népszerűsítő tananyag fejlesztése a *LearningApps* online feladatszerkesztővel

BEVEZETÉS

A Visegrádi Együttműködés 2017/2018-as magyar elnökségéhez kapcsolódva az oktatási kormányzat célul tűzte ki a V4 szövetségi rendszer történetének és működésének népszerűsítését a középiskolai korosztály körében – online tananyag közvetítésével. Az alábbi tanulmány a V4-tananyag fejlesztésének ismertetése előtt átfogó képet nyújt az ingyenesen elérhető online feladatszerkesztőkről, amelyek módszertani keretet biztosítanak, és mintát kínálnak egyes ismeretkörök digitális platformon történő kifejlesztéséhez. A V4-tananyag létrehozásában kulcsszerepet játszó *LearningApps* webkettes alkalmazás számos felhasználási módot kínál a történelem tantárgy és a velünk élő történelem tanításához, ezért rendkívül népszerű a pedagógusok körében.

1. A VISEGRÁDI EGYÜTTMŰKÖDÉS MAGYAR ELNÖKSÉGÉHEZ KAPCSOLÓDÓ KÖZNEVELÉSI PROGRAMOK MEGHIRDETÉSE

2017. július 1-je és 2018. június 30-a között Magyarország a Visegrádi Csoport so-

ros elnöke volt. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) 2017 nyarán a V4 elnöksége eseményeihez kapcsolódva köznevelési programok megrendezését tűzte ki célul azzal a szándékkal, hogy a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodó szórakoztató eseményekkel felkeltse a középiskolás diákok érdeklődését, és támogassa az aktuális események megértéséhez szükséges háttértudás kialakítását.

illeszkedve a diákok ismeretszerzésének korszerű és népszerű formáihoz

A köznevelést érintően a szaktárca három oktatási projekt megvalósítására tett javaslatot.

Egyrészt fontosnak tartotta egy magyar és angol nyelvű online tanári segédanyag összeállítását a visegrádi együttműködés történetéről és szerkezetéről. A visegrádi csoport huszonöt éves tevékenységéről szóló ismeretanyagot online rejtvény formájában tervezték kialakítani, illeszkedve a diákok ismeretszerzésének korszerű és népszerű formáihoz. Ennek a fejlesztési feladatnak a végrehajtását az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézetére (EKE OFI) bízta a szaktárca, s ennek a fejlesztésnek a szakmai folyamatát részletezi a későbbiekben e tanulmány.

Emellett országos középiskolai tanulmányi vetélkedőt tűztek ki, amely hatékonyan népszerűsítheti a négy ország együttműködésének fejlődéstörténetét. A szellemi

torna témája a visegrádi együttműködés kialakulása és struktúrája, múltja és aktualitása lett. A vetélkedő fő célcsoportja a gimnáziumok és szakgimnáziumok 11. évfolyamos diákjai voltak, akik már rendelkeztek megfelelő előismeretekkel, hiszen a 9. és 10. évfolyamon tanult földrajz és történelem tantárgyak tananyaga kiindulópont volt a versenyre történő felkészüléshez. A verseny megadott témakörei, melyből a jelentkezőknek fel kellett készülni a javasolt szakirodalom alapján, az alábbiak voltak:

- a V4-es országok világörökségi helyszínei, különösen az UNESCO világörökségi listájának a visegrádi országokra vonatkozó részei;
- a V4-es országok gasztronómiája: ételek, specialitások;
- a V4-es országcímer, zászlók, szimbólumok;
- a V4 története: diplomácia és együttműködés;
- a V4-es országok olimpiai eredményei.

Fődíjként a győztes diákcsapat egy háromnapos kiránduláson vehetett részt, amelynek úti célja Pozsony és Prága volt.

A harmadik programelem keretében filmpályázatot írtak ki V4-imázsfilm készítésére középiskolás diákoknak, akik az aktív és kreatív közösségi tevékenység során, élményszerű tanulás mellett ismerhették meg a V4-es kapcsolatok fontosságát, és a modern digitális technika felhasználása révén szélesebb körben is biztosítani lehetett körükben a V4-gyel kapcsolatos ismeretek elterjedését. A film mint médium különösen alkalmas a tanulók érdeklődésének felkeltésére, a nyelvtől független képi kifejezésrendszer pedig hozzájárulhatott ahhoz, hogy az elkészült művek nemzetközi megosztása könnyebbé és hatékonyabbá

váljon. A filmpályázatra 2–3 fős középiskolai diákcsapatok jelentkeztek néhány perces filmekkel, amelyek a visegrádi négyek értékeit dolgozták fel. Fontos kritérium volt, hogy a pályázóknak a visegrádi négyek életének, kapcsolatrendszerének, együttműködési formáinak feldolgozása során minden tagállamot meg kellett jeleníteniük alkotásukban. A kiírás nem kötötte meg az alkotók kezét, sőt, sokszínű alkotásra ösztönözte a résztvevőket, hiszen a rövidfilmeket le lehetett forgatni:

- bármely műfajban (pl. dokumentarista, fikciós vagy animációs megközelítéssel);
- bármely témában (pl. a történelmi múlt hasonlóságairól és különböző-

ségeiről, a néprajz közös vonásairól, a természeti és kulturális örökségről, a kisebbségek értékeiről, a gépjárműgyártásról, az olimpiai szereplésekről);

- akár hétköznapi emberek vagy elismert személyiségek portréjának bemutatásával is, akik kiemelkedők valamely területen (pl. a kultúrában, a tudományban, a művészetben, a vallásban, a gazdaságban, a sportban).

A V4-tananyag kialakításának bemutatása előtt tekintsük át a digitális pedagógiában egyre gyakrabban alkalmazott internetes feladatszerkesztő programok adottságait, mert ez alapvetően meghatározza a fejlesztés kereteit.

2. AZ ONLINE FELADATKÉSZÍTŐ ALKALMAZÁSOK SZEREPE AZ OKTATÁSBAN

A tanárok körében az online feladatkészítő alkalmazások egyre népszerűbbek az utóbbi években. Az IKT-eszközök és módszerek

filmpályázatot írtak ki V4-imázsfilm készítésére középiskolás diákoknak

alkalmazása egyrészt a tanulók motiválását célozza, másrészt a tanulóközpontról oktatói tevékenységet kívánja támogatni. Az oktatási segédanyagok létrehozása esetén fontos kérdés, hogy a fejlesztők hogyan tárolják a tananyagokat, miként juttatják el azokat a tanulókhöz, és hogyan biztosítják a hozzáférést. Ennek eldöntését a felhasználás számos szempontja befolyásolja: hány diák fogja használni az anyagokat, statikus vagy dinamikus (interaktív) tananyagról van szó, kell-e egyéni vagy automatikus visszajelzést adni, kell-e tárolni a tanuló és az oktatási folyamat adatait, kell-e naplózni a tanulói tevékenységet. Ha az említett szempontok nem játszanak fontos szerepet, akkor egy egyszerű weboldalon is közzétehetőek a tartalmak, ha viszont szükségünk van az előbb említett megoldásokra, akkor bonyolultabb szolgáltatásokat nyújtó komplex rendszer igénybevétele a megoldás.

A létrehozott tartalmak, tananyagok beépítése a tanulási folyamatba tanulásmenedzsment-rendszerek (*learning management system*, LMS) felhasználásával zajlik. Ezek olyan szoftveralkalmazások, amelyeket oktatási kurzusok, képzési programok vagy tanulási és fejlesztési programok adminisztrációjára, dokumentálására, nyomon követésére alakítanak ki. Bár sokszor helytelenül „keretrendszer”-nek is nevezik, megfelelőbb az *elektronikus tanulási környezet* elnevezés. Az első LMS-rendszereket a felsőoktatási szektorban alkalmazták, ugyanakkor manapság többnyire a vállalati szférában használják ezeket a termékeket. A tartalomkezelő rendszerek (*learning content management system* – CMS vagy LCMS) a digitális tartalom közzétételét biztosítják több felhasználó együttlétezésében. A CMS-szolgáltatások támogatást

adnak a tároláshoz, a rendszerezéshez, a formátumkezeléshez, a szerkesztéshez, az indexeléshez és a tartalmak kereshetőségéhez (Varga, 2014).

2.1 A feladatkészítők alaptípusa: a nyílt forráskódú Moodle e-learning rendszer

A hazai felsőoktatási intézményekben az egyik legnépszerűbb és legelterjedtebben használt – oktatási tartalmakat menedzselő – nyílt forráskódú platform a *Moodle*. Ez a rendszer az oktatási segédanyagok letölthetőségén túlmenően számos támogató funkcióval rendelkezik: az oktatói-tanulói kommunikációt, az aktivitás mérését, a tevékenység naplózását, a közösségi fórumok működését, valamint az ellenőrzés és értékelés elektronikus környezetben való megvalósíthatóságát is biztosítja (moodle.org). Fontos különbség tapasztalható ugyanakkor a *Moodle* rendszerben elérhető tesztek, valamint az online feladatszerkesztő oldalakon elérhető interaktív feladatok között. A *Moodle*-ben található tesztek a rendszer szerves részei, szorosan integrálva a többi funkcióval. A tesztek eredményeit, a megoldásra tett kísérleteket a rendszer nyilvántartja, így akár valódi számonkérésre vagy vizsgáztatásra is használható. A tesztkérdéseket egy tesztbankból válogathatja az oktató vagy akár a rendszer, különböző szempontokat figyelembe véve. Ezzel szemben az interaktív online feladatok nem lesznek szerves részei a *Moodle* rendszernek akkor sem, ha a tervezett kurzusok során belinkelve felhasználjuk őket. Az online oldalak a feladatok eredményeiről visszajelzést adnak a felhasználónak, de azok nem jelennek meg a

sokszor helytelenül „keretrendszer”-nek is nevezik, megfelelőbb az elektronikus tanulási környezet elnevezés

Moodle rendszerben, nem kerülnek bele a nyilvántartásba, ezért elsősorban gyakorlási céllal használhatjuk őket. Ugyanakkor az online feladatkészítő alkalmazásokkal a keretrendszer által biztosított korlátozott lehetőségeken túl – a különböző weboldalak szolgáltatásait is igénybe véve – sok érdekes feladattípust használhatunk. A külső feladattípusokat leginkább URL típusú objektumként illeszthetjük be a *Moodle* rendszerbe, vagy a rendszertől függetlenül is felhasználhatjuk ezeket. Ilyen népszerű online programok például az *Educaplay*, a *LearningApps*, a *Classtools.net*, vagy a *Dragster*. A kizárólag szöveges vagy képi illusztrációkat tartalmazó feladatok mellett egyre népszerűbbek a diákok körében a videóalapú feladatok, amelyekben mozgóképet vagy animációt használunk tananyagként, és ebből kell a szükséges információt megszerezni a diákoknak, majd a kapcsolt feladatokban felhasználni (kérdés, teszt). Ez az e-learning rendszer ugyanakkor sosem terjedt el a közoktatásban, ahol ennél egyszerűbb, még inkább felhasználóbarát technológiára van szükség.

2.2 Egy digitális módszertani továbbképzés tanulságai

A Református Pedagógiai Intézet 2018 januárjában meghirdetett egy tanártovábbképzést az online elérhető feladatkészítő programok hatékony, módszertanilag megtervezett felhasználásának elősegítése érdekében (*Bánné Mészáros*, 2018). A képzés indítását elsősorban az indokolta, hogy a fenntartók számára is egyértelműen tapasztalható az IKT-eszközöknek és a hatékony

online programoknak a tanórákon való használata, amelyek segítik a differenciálást, az egyéni feladat kiosztást, a csoportmunkát, a projektfeladatokat. Mivel az interaktív feladatkészítő oldalaknak a tanórai alkalmazásával lehetőség adódik a számonkérések online módon történő elvégzésére, illetve akár az új ismeretek feldolgozására és az óra változatosabbá tételére digitális tábla nélkül is, ezért a képzés fő célkitűzése

ezeknek az online alkalmazásoknak az áttekinthető bemutatása volt az egyes módszertanok, működési modellek megismertetésével. Fő cél volt az alapvető digitális jártasság kialakítása, hogy az érdeklődő pedagógusok egy rövid képzéssel

bátorságot nyerjenek más, hasonlóan korszerű informatikai programok beépítésére is a tanórák menetébe.

A képzést kezdetben egy helyszínen hirdették meg, de az óriási érdeklődés miatt végül az iskolákba telepített 11 képzésen 165 pedagógus vett részt 2018 első hónapjaiban. A kurzusok elején kérdőívvel mérték fel a jelentkezők előzetes ismereteit, az IKT-eszközök (pl. interaktív tábla) és az alkalmazások használatával kapcsolatos iskolai és egyéni gyakorlatot. Bár nem tekinthető reprezentatívnak a vizsgálat, mégis jellemző képet fest a digitális pedagógia jelenlegi helyzetéről.

A kérdőívvel felmérés adatai alapján a tanárok főként az interaktív tábla szoftverét ismerik és használják rendszeresen (30%). Ezt az is magyarázza, hogy ezek az IKT-eszközök már több mint tíz éve jelen vannak a hazai közoktatásban, szinte minden iskola rendelkezik ilyen technológiával, bár sok helyen csak vetítésre használják az érdeklődés hiánya és a képzés elmaradása miatt. Alkalmoszerű, ritka felhasználás

egyre népszerűbbek a diákok körében a videóalapú feladatok, amelyekben mozgóképet vagy animációt használunk tananyagként

jellemzi az interaktív tábla szoftverén kívül a *LearningApps* alkalmazást a pedagógusok körében, ugyanakkor mégis ez a második leggyakrabban használt feladatkészítő eszköz. Viszonylag sok feladatkészítő online programról „már hallottak” a résztvevők (10–30%), de nem jutottak el a kipróbálásig, a tanórai felhasználásig ezekkel kapcsolatban, valószínűleg a digitális kompetencia hiánya, az újdonsággal kapcsolatos idegenkedés és a jelentős időráfordítástól való tartózkodás miatt. A képzés folyamán ismertetett online alkalmazások közül a *Mentimeter*, a *Kahoot* és a *Redmenta* honlapok voltak a legkevésbé ismertek, a többség a kurzuson hallott ezekről először, ami a tanárok viszonylagos digitális tájékozatlanságára utal, hiszen mindegyik program több éve elérhető az interneten, és számos előnyt kínálnak a tanórai felhasználásban. Például hatékonyan alkalmazhatók a diagnosztikus értékelésben, melynek során felmérhetjük a tanulók előzetes tapasztalatait vagy véleményét egy-egy tananyagról. (Tóth-Mózer, 2017)

A *LearningApps* programmal kapcsolatos visszajelzésekből kiderült ebben a kis létszámú mintában, hogy a résztvevők 35 %-a egyáltalán nem ismerte, 30 % már hallott róla, de még nem próbálta ki, 14 % már próbálkozott az órai alkalmazásával, 10 % alkalmasszerűen, és további 10 % rendszeresen használja. A képzők tapasztalatai alapján ez a program az alsó tagozaton csekély időráfordítással könnyen használható számos készség fejlesztésére. Magasabb iskolafokon történő alkalmazásához gyakorlottabb használat és több idő szükséges. A részt vevő felső tagozatos vagy középiskolai tanárokat a képzés folyamán éppen azokba a feladatkészítési műveletek-

be igyekeztek bevezetni, amelyek elsajátításával jelentősen csökkenthető a felhasználó energiabefektetése, így rövid távon megtapasztalhatják az alkalmazás előnyeit. A már rendszeresen használó pedagógusok nagy része tanító, akik a tapasztalataikat megosztották a többiekkel a közös felkészülés során.

3. A FELADATSZERKESZTŐK ÚJ GENERÁCIÓJÁNAK PROTOTÍPUSA: A LearningApps

A *LearningApps.org* egy webkettes alkalmazás, amely azzal támogatja a tanulási és tanítási folyamatokat, hogy egy rendkívül

alkalmasszerű, ritka felhasználás jellemzi az interaktív tábla szoftverén kívül a LearningApps alkalmazást a pedagógusok körében

könnyen kezelhető online felületet biztosít interaktív oktatási modulok, tananyagelemek létrehozására (learningapps.org). A modulokat a fejlesztők németül Lernbausteine-nek (építőköcskának) nevezik, a magyar adaptálók pedig a *tankocka* elnevezést

használgák. A felületet egy kutatási és fejlesztési projekt eredményeként a *Pädagogische Hochschule Bern* munkatársai dolgozták ki, együttműködve a *Johannes Gutenberg Universität Mainz* és a *Hochschule Zittau/Görlitz* munkatársaival. A platform bármely böngészőben ingyenesen elérhető minden oktatási intézmény számára – az óvodától a középiskoláig –, de az oktatás területén működő magánvállalkozások, akár tankönyvkiadók is felhasználhatják tananyagfejlesztési lehetőségeit, mert a *LearningApps.org* egy nonprofit szervezet. Ugyanakkor a létrehozók egyértelművé teszik a honlapon, hogy az ingyenes elérhetőség és a reklámmentes üzemeltetés biztosításához támogatásra van szükségük. A 2011-es indulás óta az

oktatás területén működő intézmények, vállalkozások és alapítványok jelentősen hozzájárulnak a térítésmentes szolgáltatás fenntartásához és bővítéséhez. A feladatszerkesztő alkalmazás népszerűségét mutatja, hogy átlagosan naponta 3360 új bejelentkezője van az oldalnak 4700 új feladattal, és hét év alatt összesen 3,3 millió regisztrált felhasználó 4,2 millió tananyag-elemet állított elő, vagyis egy tekintélyes feladatbank jött létre a kezdeményezésből. (verein.learningapps.org) A rendszer bővítésén egyébként tovább dolgoznak a fejlesztők, így várható újabb sablonok megjelenése, vagy esetleg a honlap LMS rendszerré bővítése.

A *LearningApps* weboldal magyar nyelvre történő adaptálását 2015-ben egy mesterpedagógusokból álló hatfős csoport, a Tankockakör végezte el, akikhez időközben több gyakorló pedagógus csatlakozott. Céljuk az általuk tankockának nevezett modulok hazai népszerűsítésén keresztül a pedagógusok módszertani eszköztárának bővítése, a digitális írástudás fejlesztése. A 2015-ben létrehozott magyar társoldalon magyar nyelvű módszertani segítséggel, jógyakorlatokkal, mintafeladatokkal, videóbemutatókkal segítik a *LearningApps* alkalmazás és az IKT iránt érdeklődő tanárokat (kockalapok.hu). Felmérésük szerint 2018-ban már több mint 48.000 magyar tanári fiókot és hozzájuk kapcsolódva 60.000 diáki fiókot regisztráltak, és magyar nyelven 196 800 feladatot hoztak létre. A magyar felhasználóknak a közösségi média csatornáin, például Facebook-csoportban is elérhetőséget biztosítanak a szakmai konzultációra és a jógyakorlatok megosztására. (Ládiné Szabó és Vizes, 2018)

3.1 Az online feladatszerkesztő módszertani lehetőségei

A weboldal egyrészt gyűjtőhelye a bárki által ingyen igénybe vehető nyilvános tananyagoknak, másrészt akárki könnyedén, kis átalakítással létrehozhat a saját igényei szerint új feladatokat a meglévő módosításával, vagy új alapokról indulva, így a felhasználási tevékenységet valóban szemléletesen jellemzi a tanulóköcák elnevezés, amelyekből ki-ki építkezhet a maga igényei szerint. A létrehozott feladatok tehát nem tekinthetők lezárt tanítási

egységeknek, hiszen ezeket megfelelő tanulási környezetbe kell ágyazni majd a tanórán, vagy egy máshol létrehozott keretrendszerben önálló tanulási útvonal részeként. A

fejlesztők tehát platformot és eszköztárat nyújtanak a tanárnak az interaktív és multimédiás tanulási tartalmak egyszerű, látványos megteremtéséhez. A *LearningApps* alkalmazás jó példája az ezredforduló után elterjedő web 2.0 működésének, hiszen nem egyirányú, központi tartalomszolgáltatásról van szó, hanem a pedagógusok válnak fejlesztővé az oldal használatával. A felhasználók nemcsak hozzáférhetnek a tárolt feladatokhoz, hanem maguk is tartalomszolgáltatóként működhetnek a saját tananyagaik megosztásával, publikálásával. Az e-learning újgenerációs (web 2.0) lehetőségeinek térnyerésében óriási szerepet játszanak az ilyen nyílt forráskódú programok, továbbá az ingyenes tudástárak és a szabadon felhasználható tartalmak (Jakab, Alexandrov és Horváth, 2016).

átlagosan naponta 3360 új bejelentkezője van az oldalnak 4700 új feladattal

Az Eszterházy Károly Egyetem által elindított Komplex Alapprogram keretében a *LearningApps* oldalhoz készült kézikönyvben SWOT-analízissel elemezték az online program erősségeit és gyengeségeit (Ládiné Szabó és Vizes, 2018, 9. o.). A vizsgálat szerint az alkalmazás használata a digitális pedagógia számos előnyös adottságát teremti meg a tanítás-tanulás folyamatában. Ezek az interaktív feladatok a tanulók aktivizálásával élvezetesebbé, változatosabbá tehetik a tanórákat, a játékalapú oktatás élményét nyújtják a színes feladatok megoldásán keresztül, továbbá alkalmasak a differenciált feladatkiosztás megvalósítására. Fejlesztik a digitális kompetenciát, a hálózatos ismeretszerzésre és a távoktatási formára is lehetőséget adnak, és kifejezetten alkalmasak időtakarékos diagnosztikus és formatív értékelésre. Ha a pedagógus – kilépve hagyományos szerepéből – hajlandó bevonni a tanulókat is a feladatszerkesztés folyamatába, akkor a *LearningApps* felületen a tanulóknak is lehetőségük van kreatív tartalom előállításra egyénileg vagy csoportosan, melynek során a tanulás élménye, hatásfoka jelentősen növelhető.

3.2 A program korlátai

A SWOT-analízis keretében az elemzők feltárták az alkalmazás működésének, felhasználásának hiányosságait, problematikus pontjait is. Mivel a program alapvetően honlap formájában működik, ezért kizárólag interneteléréssel használható. Ez egyre kevésbé jelent hátrányt hazánkban, hiszen folyamatosan zajlik – a Digitális Oktatási Stratégia egyik fő célkitűzéseként – a minden településen elérhető szélessávú internethálózat kiépítése. A web 2.0 inter-

aktivitásának, hálózati szemléletének igazi előnyeit csak élő internetkapcsolattal lehet biztosítani, egy ilyen jellegű szerkesztőprogram rengeteg erőforrást igényelne, ha telepíteni kellene a helyi gépekre, és nem biztosítana hozzáférést a mások által elkészített tananyagokhoz, vagyis nem érvényesülhetne a tudásmegosztás, az egymástól tanulás közösségi jellege. A feladatokat azért tudja bárki – előképzettség hiányában is – könnyen és gyorsan elkészíteni,

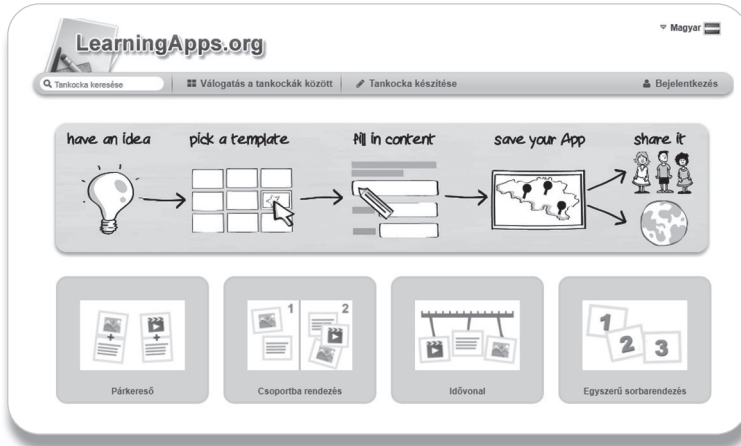
alkalmasak a differenciált feladatkiosztás megvalósítására

mert előre programozott feladatsablonok, ún. feladatmotorok állnak rendelkezésre az alkalmazásban. Ez határt szab a felhasználóknak, mert a feladattípusok korlátain,

beállításain nem léphetnek túl. Ugyanakkor a közel húsz fajta – általánosan ismert – feladatminta rengeteg lehetőséget nyújt differenciált tananyagelemek létrehozására. Korlátot jelent az is, hogy nem ad lehetőséget az alkalmazás a hagyományos szummatív értékelés megvalósítására, bár minden feladat esetében egyszerűen elérhető a megoldás. Így a *LearningApps* alkalmazással készített modulok inkább gyakorlásra, elmélyítésre, alkalmazásra használhatók. Fontos szempont az is, hogy ez az alkalmazás pusztán technikai eszközrendszer ad az interaktív tananyagokat kereső és készíteni szándékozó tanárok kezébe, a tartalmi minőséget természetesen nem garantálhatja egy ilyen jellegű nemzetközi projekt. Ugyanakkor például a Komplex Alapprogram keretében készült modulok szakmai-tantervi megfeleléséért a létrehozók felelősséget vállalnak, azaz itt beépült a folyamatba a szakmai-nyelvi lektorálás, a minőségbiztosítás. A feladatokban felhasznált tartalmak (pl. képek, filmrészletek) közlésének jogszerűségéért szintén nem az online felület fejlesztőinek, hanem a feladatkészítőnek kell felelősséget

vállalni, de ez a felelősségvállalás is része a web 2.0 világának.

Egy gyakorlófeladat egyszerű létrehozásának folyamatát mutatja az online felületen a nyitó ábra:



3.3 Egy felhasználóbarát tanagszerkesztő működése

Az online felületet kétféleképpen használhatja az érdeklődő pedagógus. Regisztráció nélkül alapvetően a korábbi felhasználók által összeállított kész tananyagelemek közül válogathatunk saját tantárgyunk adott témájához interaktív feladatokat. A keresésben segít, hogy a feladatok korcsoportok és témakörök szerinti csoportosításban jelennek meg, és a témakörök egy része megfelel a kerettantervek szerinti tantárgyaknak. Az egyes témakörökön belül újabb résztemákat találhatunk (pl. a történeleminél korszakok szerinti tagolásban), így tovább pontosítható a keresés. A keresés során a célzott korcsoport szűrővel állítható be (iskolaelőkészítő/alsó tagozat/felső tagozat/középszak/szak- és továbbképzés).

Egyszerűen, szabad szavas keresővel is lehet keresni az oldalon, így a tananyagelemek szövegében előforduló találatok alapján kaphatunk feladatokat.

Az ingyenes regisztrációt követően a

pedagógusnak lehetősége van az online platform segítségével interaktív és multimédiás oktatói segédanyagokat létrehozni, kétféle módszerrel: vagy egy kész tankocka módosításával, vagy úgy, hogy a rendelkezésre álló sablonokkal szerkeszt új feladatot

(pl. idővonalat történelemből). Ehhez a fejlesztők egy rendkívül felhasználóbarát munkafelületet hoztak létre, így olyan letisztult szerkesztőpanellel találkozik a pedagógus a modulok létrehozása, módosítása során, amelynek használatához nincs szükség informatikai előképzettségre, csak

használatához nincs szükség informatikai előképzettségre, csak a legalapvetőbb digitális készségekre

a legalapvetőbb digitális készségekre. A meglévő feladatsablonokat – amelyek nagy része ismerős algoritmust követ (pl. párosítás, csoportosítás, keresztretjérvény, szókereső, akasztófa) – egyszerűen csak fel kell tölteni új tartalommal (szöveggel,

képpel, hanggal vagy videóval) a példák alapján.

A weboldal könnyen áttekinthető, alapvető tanulási menedzsment (LMS) funkciókkal is rendelkezik: a tanulók munkájának nyomon követésére, ellenőrzésére is lehetőség van a feladatok zárt csoportban történő megosztásával. A csoportba felvett

diákok tanulói fiókot kapnak, ami korlátozott jogosultsággal jár. A fejlesztői koncepció szerint szummatív értékelésre nincs lehetőség ebben a rendszerben, viszont a tanuló automatikusan közvetlen visszajelzést kap munkája sikerességéről minden feladat végén. Az osztályozás mint értékelési eszköz kizárása, ugyanakkor a gyors és gyakori visszacsatolás a diák feladatvégzésére átgondolt pedagógiai koncepció alapján történik ebben a rendszerben.

4. A VISEGRÁDI EGYÜTTMŰKÖDÉS MEGISMERÉSÉT TÁMOGATÓ TANANYAG FEJLESZTÉSI FOLYAMATA

Az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetét (EKE OFI) 2017 nyarán bízta meg a szakárca azzal a feladattal, hogy fejlesszen magyar és angol nyelvű ismeretterjesztő segédanyagot középiskolás diákok és szaktanáraik részére a visegrádi együttműködés történetéről és szerkezetéről online rejtvény formájában, illeszkedve a diákok időszzerű ismeretszerzési szokásaihoz.

Az EKE OFI-ban az első fejlesztési koncepció – kapcsolódva a tankönyvkiadási hagyományokhoz – a papíralapú tankönyvek létrehozásának logikáját követve egy hús leckéből álló letölthető digitális tankönyv kiadásáról szolt: a 2–3 oldalas leckék egyoldalas ismeretterjesztő szöveget tartalmaztak volna, az ismeretközlő részek pedig internetes böngészést igénylő feladatokkal egészültek volna ki. Az ismertető részekhez használható források felkutatása során azonban világossá vált, hogy az interneten több olyan weboldal is található, amely erre a tájékozódásra, az alapvető is-

meretszerzésre alkalmas, ezért felesleges az ilyen tartalmak ismételt létrehozása. Ezek közül a legfontosabbak a Visegrádi Csoport hivatalos oldala (visegradgroup.eu), a Magyar Elnökség honlapja (v4.gov.hu) az Elnökségi Programmal (*V4 – Elnökségi program*, 2017), valamint a Visegrádi Alap oldala (visegradfund.org). Mivel egy újabb, túlnyomóan szöveges tájékoztató kiadvány készítése kevésbé lehet izgalmas a középiskolás korosztály számára, ezért módosítva az eredeti koncepciót – és a korszerűbb ismeretszerzési formákat szem előtt tartva – új fejlesztési tervet dolgoztak ki a digitális pedagógia tapasztalatainak felhasználásával.

4.1 A tematika kialakítása

A téma szakszerű feldolgozása, és a V4 országok értékeinek hiteles közvetítése érdekében az OFI kapcsolatba lépett a Külügyi és Külgazdasági Intézettel (KKI) szakmai támogatásért, mert nehézséget jelentett, hogy a V4 együttműködés hivatalos honlapja rengeteg információt közöl,

de ezek többsége kizárólag angol nyelven olvasható. Ezért a KKI-től összefoglaló háttéranyagot, forrásgyűjteményt kért az OFI a V4 országok kapcsolatrendszeréről, együttműködésének strukturájáról, fejlődéstörténetéről. Ezen kívül a fejlesztők megkeresték a partner országok kulturális képviselőit, így kapcsolatba léptek a Lengyel Intézet, a Szlovák Intézet és a Cseh Centrum munkatársaival, akik az egyes országok megismeréséhez szükséges legfontosabb adatok kijelölésében nyújtottak támogatást, valamint részt vettek a tananyag lektorálásban. Fontos szempontokkal gazdagította a tananyag tervezését a V4

kapcsolatba léptek a Lengyel Intézet, a Szlovák Intézet és a Cseh Centrum munkatársaival

országok összefonódó történelmét vizsgáló 2011-ben megrendezett prágai nemzetközi konferencia összefoglalója is. (Kaposi, Korpics és Vajda, 2011)

A tematikai koncepció az alábbi területeken dolgozta fel a V4 nemzetközi együttműködést:

- történelmi előzmények (a visegrádi királytalálkozó);
- a V4 földrajzi-gazdasági-politikai adottságai;
- a V4 létrejötté, fejlődésének története, főbb állomásai;
- a V4 együttműködés mechanizmusai, struktúrája, kapcsolatai;
- az 5. Magyar Elnökség célkitűzései, sikeres projektjei;
- a V4 országok sporteredményei;
- a V4 országok világörökségi építményei, természeti látványosságai;
- a V4 országok kulturális eredményei;
- a V4 országok gasztronómiája.

4.2 Online platform kialakítása a LearningApps célszerű felhasználásával

Mivel az OFI 2017 őszén még nem rendelkezett saját feladatmotorokkal, ezért a feladatok fejlesztéséhez a szabadon elérhető és évek óta stabilan működő *LearningApps* oldal felhasználása látszott célszerűnek. (*V4-tananyag*, 2019) A fejlesztés irányának módosulását a web 2.0 tapasztalatai jelentősen befolyásolták: egy letölthető formátumú (pdf), digitális tankönyv statikus jellegű megjelenéséhez képest jelentősen több lehetőséget nyújthat egy internetalapú, a hálózatos tudásmegosztás előnyeit kiaknázó interaktív tananyag dinamikus rendszere. A kép- és videófájlok nagyszámú fel-

használása, valamint a tevékenykedtető pedagógia – mint alapvető koncepció – egyértelműen meghatározta a fejlesztés irányultságát. Ez az új célkitűzés jelentősen befolyásolta a fejlesztők szemléletét, módszertani felfogását is, és hozzájárult az alkotói együttműködés erősödéséhez.

Az alapvető pedagógiai célkitűzés az

az elsődlegesen gyakorlásra szánt feladatok ismeretanyagát, adatait a későbbiekben pedig komplexebb feladatokba lehet építeni (pl.: „Legyen ön is milliomos”)

lett, hogy nem egy szöveges tanulmány információit kell számon kérni tesztekkel, mert ennek csekély a motiváló ereje, hanem elsődlegesen játékos, interaktív rejtvényfeladatokat érdemes kialakítani, tekintettel a diákok nagyfokú IKT-érdeklődésére.

E mellett – a szélesebb

körű tájékozódást is ösztönözve – érdemes megadni az internetes információforrások elérhetőségét. Tehát, bár rendelkezésre áll előzetes szakirodalom, mégis elsődlegesen könnyen megoldható feladatokat kell készíteni, hogy előzetes tudás nélkül, vagy kevés előismerettel is könnyen megoldhatóak legyenek, így új ismeretek elsajátítására is eredményesen lehessen használni ezeket önálló vagy csoportos munkával. Mindezt megkönnyítette, hogy a *LearningApps* feladatok közvetlen visszajelzést adnak a helyes megoldásról, így a tankockák pusztán próbálkozással is megoldhatók. Az elsődlegesen gyakorlásra szánt feladatok ismeretanyagát, adatait a későbbiekben pedig komplexebb feladatokba lehet építeni (pl.: „Legyen ön is milliomos”), és ebben a fázisban már ellenőrzésre vagy az ismeretek elmélyítésére is használhatóak. A digitális tanulás szemlélete alapján a tanítási-tanulási folyamatot jelentősen támogathatja, ha a szöveges ismeretek médiaelemekkel egészülnek ki, valamint az is, ha tanulói aktivitást, változatos tevékenységformákat várnak el a megoldandó feladatok (logikai

párosítás, csoportosítás, szövegkiegészítés, táblázatba rendezés, stb.).

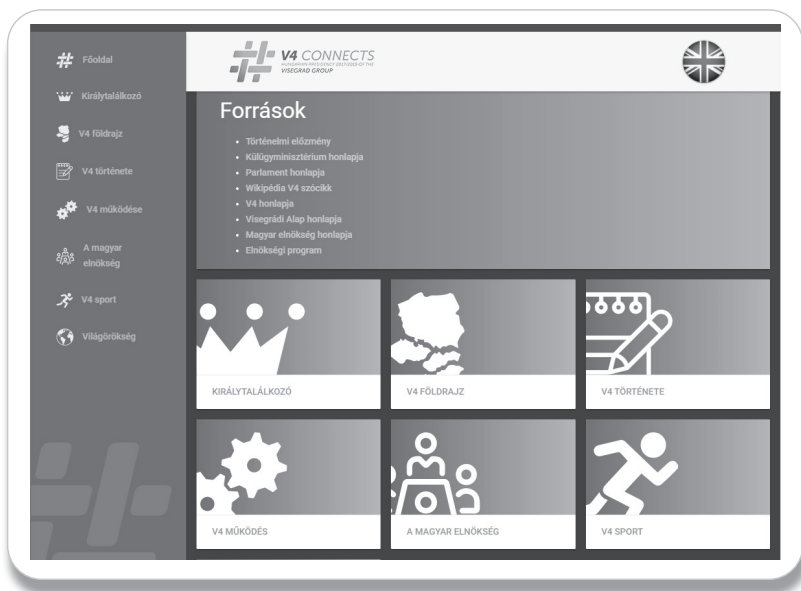
Az ismeretszerzési folyamatnak ez a modellje meghatározta azoknak a tankocka sablonoknak a körét, amelyek alapvetően alkalmasak lehetnek új ismeretek feldolgozására, illetve elemi adatok felidézésére, ismétlésére. A weboldalon felkínált sablonokból a leginkább felhasznált feladattípusok így a következők voltak: párkereső, illetve párosításos memóriajáték, adatok csoportba rendezése, illetve csoportosításos kirakó, egyszerű választás több lehetőség-ből, adatok hozzárendelése térképen listából, hiányos szöveg kiegészítése listából. A *LearningApps* feladatbankban található feladatsablonok között ugyanakkor találni lehet olyan tananyagokat, amelyek nem a főoldalon rendelkezésre álló sablonokkal készültek, ezért az OFI kapcsolatba lépett a weboldal fejlesztőivel, akik megerősítették, hogy néhány feladatsablon nem jelenik meg az ajánlottak között (pl. hozzárendeléses táblázat, táblázatkitöltő, kiemelés szövegben). Ennek elsődlegesen az az oka, hogy a túl sok feladatminta felkínálását hátrányosnak ítélték a kezdő felhasználók

számára. Másrészt a korlátozott erőforrások miatt a programozók egyelőre nem propagálják azokat a tankockasablonokat, amelyek nem működnek hibátlanul minden fajta böngészőben és okoseszközön. A nem propagált feladatmotorok közül a táblázatos elrendezést használó sablonok – különösen a „Hozzárendeléses rács” – nagyon alkalmasnak bizonyult a V4 tananyag népszerűsítő koncepciójának megvalósítására, mert itt egy tábla kitöltésére lehet ösztönözni a tanulókat a felkínált adatokból, és a táblázatos elrendezés különösen fejlesztő hatású működési struktúrák, időbeli folyamatok áttekintő ábrázolására.

4.3 Sajátos webdizájn kialakítása a vonzó megjelenés érdekében

A *LearningApps* weboldal egyik hátrányos adottsága, hogy a hatékony feladatkészítő funkciókhoz nem társul stílusos megjelenés, mert ennek felvállalása problémássá tehetné a pedagógiai célú megoldásokat. Ezért az OFI fejlesztői külön megjelenési felületet terveztek a V4 ismeretterjesztő

tananyaghoz, amelyet megkönynyított, hogy a *LearningApps* oldalon létrehozott tankockák egy link felhasználásával könnyedén beágyazhatók más oldalakra. A korszerű honlap-szerkesztés egyik fontos elvárása az esztétikus webdizájn (színek, elrendezés, betűtípus), a grafikai prezentáció fo-



gyasztókhöz alkalmazkodó tervezése, mert a tartalomhoz ezen a bevezető úton keresztül jut el a honlap látogatója. Az internetes szokásokat vizsgáló számos felmérés igazolja, hogy egy weboldal látványterve döntő módon járul hozzá a honlapok látogatottságának növekedéséhez. Az uralkodó webdizájn-divat letisztult, minden felesleges elemet nélkülöző látványvilágra törekszik, nem sűrít egy oldalra sokat, inkább

aloldalakra bontja a tartalmat. Így könnyebben biztosítható a weboldal bármely okoseszközön történő olvasható megjelenítése (a rezponzivitás). A tankockák új oldalra történő be-

ágyazásának – a vonzó megjelenés érdekében – ugyanakkor némi ára van: a beillesztett feladatoknak a betöltési ideje – természetesen alig érzékelhetően – megnövekszik, mert a feladatok valójában a *LearningApps* szerverén helyezkednek el és működnek, és bár többnyire csak pár másodpercet igényel a folyamat, mégis, az átlagos felhasználó nem szeret várakozni egy weboldal tartalmainak elérésénél. Egyébként a tankockák betöltési idejét a *LearningApps* közvetlen felületén is alapvetően befolyásolja, hogy milyen típusú elemekből szerkesztették ezeket: a nagyméretű képeket, videókat tartalmazó feladatok megjelenése tovább tart. Nyilvánvalóan az egész rendszer működésének alapfeltétele a gyors internetkapcsolat egy adott intézményben.

A vonzó látvány mellett természetesen még fontosabb, hogy a weboldal hatékonyan valósítsa meg létrehozásának célját, esetünkben a tananyag áttekinthető megismerését úgy, hogy gyors átjárhatóságot biztosítson az egyes fejezetek feladatai között. A koncepcióban kijelölt témakörök megadták azt az áttekinthető tartalomjegyzéket, amely strukturálja a tanulási folyamatot, és

amelyhez a feladatmegoldó mindig visszatérhet. A V4 oldalon – eltérve a lapozható tankönyvek horizontális irányú tartalomkezelésétől – a HTML honlapok szokásos vertikális irányú haladásához alkalmazkodva jelennek meg egymás alatt az egyes fejezetekhez tartozó tankockák (5–8).

Természetesen a honlap egy informatív nyitóoldallal indul, amely tartalmazza a V4 logót, az angol nyelvre váltást biztosító

zászlót, a fejezetcímeket, és a látogatónak megadja az alapvető útmutatást a felület használatához, továbbá a bővebb, online források felkeresésének lehetőségét is.

Egy képek és filmrészletek beépítésével készült tananyag esetében mindenképp meg kell említeni, hogy a fejlesztő kötelessége a szerzői jog tiszteletben tartása, azaz a segédanyagok jogszerű felhasználása. Mivel az OFI az egyéb fejlesztéseikhez is használ digitális képanyagot, és a Shutterstock oldalról szerzi be a képeit a megfelelő szerződéses keretek között, így főként ez a képadatbázis biztosított hátteret a fejlesztéshez, vagy esetenként Creative Commons (CC0) licenccel rendelkező, szabad felhasználású képek alkalmazása.

5. KITEKINTÉS

A V4 ismeretterjesztő tananyagot az OFI honlapján helyeztük el. Mivel a *LearningApps* egy nonprofit weboldal, ezért ingyenesen biztosítja a feladatszerkesztő honlap szolgáltatásait, ugyanakkor az itt tárolt feladatokat felhasználó más projektek – így a V4 tananyag – kiterjesztésébe kell venni. A stabil működés mellett is látható, hogy állandó fejlesztés alatt áll az oldal. Remélhetőleg sokáig fennmarad ez az alapvető pedagógiai módszertant

fejlesztő és eszközzrendszert nyújtó sikeres kezdeményezés, mert megszűnése esetén az itt létrehozott feladatok is eltűnnek.

Meggyőződésünk szerint az ismeretelsajátításban a leghatékonyabb mód az, ha a diákok nemcsak megoldói ezeknek a tankockáknak, hanem a tanárok egy adott ismeretkör feldolgozása során a tanulókat bízzák meg önállóan vagy csoportban feladatok készítésével, melyeket a tanuló társaik számára készítenek. A Benjamin Bloom által felállított taxonómiát a digitális pedagógiában sajátosan értelmezik, és a hierarchia legfelső szintjére helyezik az ön-

álló produktum létrehozásának képességét, melynek során a többféle forrásból származó ismeretek mozgósítása történik egy probléma megoldása érdekében (Nádori, 2019). A tankockák tanulók által történő összeállításához magas rendű gondolkodási tevékenységre van szükség – mint minden kreatív feladatnál –, ezért bízzuk meg bátran diákjainkat új feladat létrehozásával, várhatóan ötletesebben megoldják, mint tervezzük, és munkáik egy része felhasználható lesz a későbbiekben az új csoportok oktatásához is.

IRODALOM

- Bánné Mészáros Anikó (2018): *Összefoglaló az online feladatkészítők ismertségéről*. Letöltés: [http://rpi.reformatus.hu/sites/default/files/hir_kepek/Osszefoglaló az online feladatkészítők ismertségéről_20180605_BMA.pdf](http://rpi.reformatus.hu/sites/default/files/hir_kepek/Osszefoglaló%20az%20online%20feladatkezesi%20es%20tanuloi%20ismertsegerol_20180605_BMA.pdf) (2019. 03. 03.)
- Jakab György, Alexandrov Andrea és Horváth H. Arrila (2016): Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába. *Új Pedagógiai Szemle*, **66**. 3–4. sz. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/bevezetes-a-digitalis-pedagogiai-kulturaba> (2019. 03. 03.)
- Kaposi József – Korpics Zsolt – Vajda Barnabás (2011) Az én hőszöm – a te ellenséged. Beszámoló a Visegrádi Négycsoporthoz tartozó prágai nemzetközi történelem- és történelemtanítási konferenciájáról. *Történelemtanítás*, 2011. 4. sz. Letöltés: https://epa.oszk.hu/01900/01954/00008/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_02_04_10_Kaposi_Korpics_Vajda.pdf
- Nádori Gergely (2012. 12. 13.): *Digitális Bloom-taxonómia*. Letöltés: <http://tanarblog.hu/21-szazadi-tanar/3368-digitalis-bloom-taxonomia> (2019. 03. 03.)
- Ládiné Szabó Tünde Julianna és Vizes Marianna (szerk., 2018): *Tankockák a Komplex Alapprogramban*. Líceum, Eger.
- Tóth-Mózer Szilvia (2017): *4+2 online eszköz a diagnosztikus értékeléshez*. Letöltés <https://www.elte.hu/content/4-2-online-eszkoz-a-diagnosztikus-ertekeleshez.t.14495> (2019. 03. 03.)
- V4 – Elnökségi program. Letöltés: <http://v4.gov.hu/download/e/d6/d1000/a-visegradi-csoport-magyar-elnoksege-program.pdf> (2019. 03. 03.)
- V4-tananyag (2019. 11. 19.) Letöltés: <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ofiv4/index.html> (2019. 11. 20.)
- Varga Ferenc (2014): A Learning Management System (LMS) és a Learning Content Management System (LCMS). In: Uő: *Digitális taneszközfejlesztő rendszerek*. Eszterházy Károly Főiskola. Letöltés: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_20_digitalis_taneszkozfejleszto_rendszerek/223_a_learning_management_system_lms_s_a_learning_content_management_system_lcms.html (2019. 03. 03.)

WEBOLDALAK

- | | |
|---|---|
| http://kockalapok.hu | http://verein.learningapps.org |
| http://learningapps.org | http://visegradfund.org |
| http://moodle.org | http://visegradgroup.eu/hu |
| http://v4.gov.hu | |

SÁGI MATILD – JANKÓ KRISZTINA

Az általános iskolai idegennyelv-oktatásról

BEVEZETÉS

Habár hazánkban az utóbbi években a teljes népesség, és különösen a fiatalok nyelvismeretének alakulásában pozitív elmozdulás figyelhető meg (*KSH*, 2013; *Vágó, Simon és Vass*, 2011; *Einhorn*, 2015), az Eurostat adatai szerint hazánk hosszú ideig a legutolsó helyen állt az uniós rangsorban az idegen nyelvet beszélők arányát tekintve (*European Commission*, 2012), s az elmúlt időszakban is az utolsó három ország között vagyunk (*European Commission*, 2018). Az *Oktatási Hivatal* (2017) mérései szerint az általános iskolák között jelentős különbségek mutatkoznak az idegennyelv-tanítás eredményessége terén. Mindezek miatt az elmúlt időszakban fokozott szakpolitikai figyelem irányult az idegennyelv-oktatás kérdéskörére is (229/2012. [VIII. 28.] Korm. határozat).

Tanulmányunk egy, a közép- és általános iskolai nyelvvoktatás helyzetére fókuszáló kutatás általános iskolákra vonatkozó kvalitatív vizsgálatának eredményeit mutatja be. Fő kutatási kérdésünk az volt, hogy milyen tényezők hatnak leginkább az idegennyelv-oktatás eredményességére.

Vizsgálatunk keretében 2016 őszén nyolc olyan általános iskolában készítet-

tünk interjúkat iskolaigazgatókkal, idegen nyelvet oktató pedagógusokkal, diákokkal, amelyek közül négy kimagaslóan jól teljesített a 2015. évi idegen nyelvi mérés során, négy pedig gyengén; a tanulók családi háttere tekintetében pedig átlagosak voltak. A felkeresett általános iskolák közül háromban folyik angol és német nyelvvoktatás egyaránt, a többi helyen csak angol tanítanak, bár korábban több intézményben volt mellette német nyelvvoktatás is. A pedagógusokkal félig strukturált egyéni

interjúkat, az általuk tanított 7. osztályos diákokkal pedig fókuszcsoportos beszélgetést folytattunk az idegennyelv oktatás helyi gyakorlatáról.

Jelen elemzésünk során figyelmünk arra a kér-

désre irányult, hogy milyen különbségek vannak az idegennyelv-oktatás területén eredményes és a kevésbé jó iskolák tanítási-tanulási módszerei között. Ennek érdekében összevetettük az idegennyelvi oktatás szempontjából jól, illetve a rosszul teljesítő, más szempontból átlagosnak mondható iskolák vezetőinek, idegen nyelvet oktató pedagógusainak, és az általuk tanított 7. osztályos diákjainak az azonos interjúkérdésekre adott válaszait, s a feltárt különbségekből következtettünk arra, hogy mi a „titka” az általános iskolai idegennyelv-oktatás eredményességének.

mi a „titka” az általános iskolai idegennyelv-oktatás eredményességének

A NYELVOKTATÁS CÉLJÁNAK MEGFOGALMAZÁSA JÓL ÉS ROSSZUL TELJESÍTŐ ISKOLÁKBAN

A **jól teljesítő iskolákban** a tanárok és a diákok meggyőződése, hogy az *idegen nyelv-tudás alapkészség*, ami szükséges ahhoz, hogy az ember – minden ember, bármilyen szinten – boldoguljon az életben. Meglátásuk szerint idegennyelv-tudásra van szükség ahhoz, hogy hazai környezetben megjelenő idegen nyelvű ügyféllel tudjon kommunikálni a felnövekvő nemzedék, hogy változó gazdasági-társadalmi környezethez alkalmazkodni tudjon akár úgy, hogy megérti a külföldi főnöke szavait, akár úgy, hogy ő maga külföldi (érdekeltségű) cégnél dolgozik; és szükséges az élet teljességéhez, a pihenéshez, a szabadidő eltöltéséhez is. Ennek érdekében az a céljuk, hogy *a leggyengébben teljesítő diák is valamilyen szinten kommunikációképes legyen az idegen nyelven*. A jól teljesítő iskolákban *a pedagógusok a szóbeli kommunikációra helyezik a hangsúlyt*, véleményük szerint az írásbeli idegen nyelvi kommunikáció csak később, és csak bizonyos diákok számára lesz fontos. Általános iskolai szinten kevésbé tartják fontosnak a pontos nyelvtan alkalmazását, *a nagy szókincsre* és ennek a beszédben való gördülékeny alkalmazására helyezik a hangsúlyt.

„Nagyon-nagyon fontos [az idegen nyelv-tudás]. Szerintem enélkül ma már kevésbé lehet megélni, mert ők is látják, sose tudni, hogy mi a lehetőség előttük, ki hova kerül a világban. És enélkül nem hiszem, hogy tudnának érvényesülni.”
(*jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

„Én azt látom, hogy egy bizonyos szintig minden gyerek képes megtanulni, és azt nagyon fontosnak tartanám, hogy

érdekelje a nyelv, és hogy semmiképp ne vegyük el a kedvét. Olyan nincs, hogy ő nem tudja megtanulni, nincs nyelvérzéke.” (*jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

„Tehát az lenne a cél, hogy ha tényleg olyan helyzetbe kerülnek, akkor meg merjenek szólalni angolul. Mert sokaknál van egy ilyen gát, hogy nem mernek beszélni, hiába tudják.” (*jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

„Hogy a gyerekek szókincs bővüljön, mert ugye tulajdonképpen a szavak a nyelvnek az alapja, mert ha külföldre kimegy, akkor is meg tudja magát értetni szavakkal.” (*jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

„[Elégedett vagyok] ha már megérti, amit akarok tőle. [...] De akkor elégedetlen vagyok, ha az óra nagy része magyarul folyik a gyenge csoportnál.” (*jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

A **rosszul teljesítő iskolákban** a tanárok nem tudnak olyan gyakorlati célt megfogalmazni, ami miatt a gyerekeknek érdemes lenne idegen nyelvet tanulni. Tapasztalataik szerint a hátrányos helyzetű gyerekek nem is tudják, hogy létezik idegen nyelv, nem találkoztak idegen nyelvű közeggel, az itt tanító idegennyelv-tanárok meggyőződése szerint a hátrányos helyzetű tanulók várhatóan a későbbi életükben sem fogják az idegen nyelvet használni. A gyakorlati használat mint cél még azokban a rosszul teljesítő iskolákban sem jelenik meg az általános iskolai nyelvoktatásban, ahol az osztrák határ 15–30 km-re van csak az iskolától, és szinte minden gyerek valamelyik rokona, ismerőse német (osztrák) nyelvtérületen dolgozik. Ezekben az iskolákban az *idegennyelv-tanárok elsődleges célja a tantervi követelmények teljesítése* – a lehetőségek

és a gyerekek képességei függvényében. A rosszul teljesítő iskolákban gyakrabban fordul elő az is, hogy a nyelvoktatás céljaként a nyelvvizsga (formális) megszerzését fogalmazza meg a pedagógus.

„Van egy kör, akiknél az idegen nyelv nem fontos, mivel a munkaerőpiacon valószínűleg soha nem fogja használni [...]. Tehát nem abban gondolkodik, hogy gimnázium, majd egyetem, főiskola, és már a fejében van, hogy igen, de majd a diplomához kell egy nyelv. Vagy hogy »külföldre szeretnék menni dolgozni, vagy olyan helyre, ahol az idegen nyelv alap« [...]. És ezért az angol, amikor én idekerültem, egy nagyon perifériára szorult tantárgy volt.” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

[K: Milyen lehetőségei vannak az iskolának a nyelvoktatásban? Mi az, amin javítani kellene, eszközökben, tanórán, tanórán kívül?] „Azért én azt mondanám, hogy minden osztályban ott kéne lenni ennek az interaktív táblának, ez biztos. Eszközök? Hát mi általában szervezünk kirándulásokat, ha van alkalmunk, akkor tábor is szervezünk Ausztriába, ha összejön, ha nem, akkor nem.” *(rosszul teljesítő, osztrák határszéli iskola idegennyelv-tanára)*

A középiskolai felvételi és nyelvvizsga-eredmények mint célok

A jól teljesítő iskolákban a nyelvtanárok a középiskolai felvételi eredményt, valamint a nyelvvizsgát nem célnak tekintik, hanem visszacsatolásnak. Örülnek annak, ha a vég-

zős osztályból minél több (6-8) gyerek sikeresen felvételizik jó nevű középiskolába az adott nyelvből, de ezt nem annyira célként fogalmazzák meg, inkább pozitív visszajelzésként a saját munkájukra. Vannak olyan iskolák is, ahol a nyelvvizsgát is preferálják, de ez nem jellemző a jól teljesítő általános iskolákra.

„Felveszik őket neves középiskolákba, és megállják a helyüket. Jön a visszacsatolás.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Elégedett vagyok, ha mondjuk az adott osztályból hat-hét – volt rá példa, hogy tíz – gyerek megcsinálta az alapfokú [A2] nyelvvizsgát. [...] És akkor azt mondom, hogy na, ez így most jólesett a lelkemnek, meg hogy nem hiába dolgoztunk. *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

A rosszul teljesítő iskoláknál a nyelvvizsga és a középiskolai felvételi vizsga sikere gyakrabban fordul elő célként, mint a jól teljesítőknél.

„Mire nyolcadikosok lesznek, akinek olyan adottsága és lehetőségei vannak, hogy egy alapfokú nyelvvizsgát letegyen, akkor az egy jó kimenet, de természetesen nem kötelező.” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Mihez elég? Hát továbbtanulásnál például, hogyha azt a nyelvet folytatja tovább, és szintfelmérőt íratnak vele, akkor szerintem be tud kerülni a haladó csoportba”. *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

Motiválás mint oktatási cél

A jobb családi háttérű diákok nyaraláskor találkoznak külföldiekkel, vannak külföldön élő ismerőseik, itthon is gyakran találkoznak itt dolgozó vagy nyaraló külföldiekkel – tehát valós élethelyzetekből ismerik a hasznát annak, ha meg tudják értetni magukat a más nyelvet beszélőkkel. A kevésbé előnyös családból származó gyerekek esetében (ahol a szülők nem beszélnek, nem használnak idegen nyelvet, és a gyerek sem találkozik más nyelvet beszélőkkel) különösen fontos, hogy a gyerek valamilyen *motivációt* találjon az idegennyelv-tanulásra. A rosszul teljesítő iskolákban a pedagógusok beletörődnek a hátrányos helyzetű diákok motivátlanságába, míg a jól teljesítő iskolákban a pedagógusok megkeresik és kihasználják azokat a motivációs lehetőségeket, amelyek akár a kedvezetlenebb családi háttérű gyerekek életében adódnak.

Közvetlen idegen nyelvi tapasztalat mint motiváló tényező

A gyerekek kommunikációs készségét fejlesztik, illetve a kommunikációra irányuló motiváltságot nagyban segítik a *valós idegen nyelvi környezetben szerzett tapasztalatok*. Ezekben a helyzetekben a gyerekek azonnali, közvetlen hasznát látják az idegennyelv-tudásnak, és észlelik, hogy a tökéletes nyelvi megfogalmazásnál fontosabb saját maguk megértése és mások megértése – „valahogy”. A közvetlen idegen nyelvi tapasztalat gyakran látványosan oldja a nyelvi-kommunikációs gátlásokat is.

„Az egyik tanítványom most hetedikes, ő az előző években nem nagyon szólt meg. Órán kis bátortalan volt, ha szólítottam, se nyagon tudta, és az idén,

szeptemberben az első órától fogva szinte folyamatosan dől belőle a szöveg. Megkérdeztem, hogy mi történt. Állítása szerint – és azóta a szülővel is beszéltem –, Törökországban nyaraltak egy hétig, ott focizott mindenféle nációból jött emberekkel, és ott ragadt rá ez a bátorság, ez a megszólalási vágy. Azóta le sem lehet löni.” (*jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

„A nagyoknak szoktam mondani, hogy ha eljuttok külföldre, akkor igenis tessék próbálkozni. Tehát nem kukán ott állni! És akkor jön vissza szeptemberben, hogy jaj, Ari néni, itt voltunk, és kértem ezt és kértem azt, és ez: a sikerélmény.” (*jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

A **rosszul teljesítő iskolákban** is jelentősen javítja a gyerekek idegen nyelv iránti motiváltságát, ha valóságos külföldiekkel találkoznak, akikkel csak idegen nyelven tudnak kommunikálni. Ez egyben a pedagógus motiváltságát is növeli arra, hogy az idegen nyelvi órán csak idegen nyelven beszéljen. Ugyanakkor *a rosszul teljesítő iskolákban az is gyakran előfordul, hogy az idegen nyelven beszélő osztálytársat nem lehetőségként, hanem hátráltató tényezőként fogadják* – itt tehát a lehetőségeket sem tudják megfelelően megragadni a pedagógusok. A rosszul teljesítő iskolában a közvetlen határszéli lokalizációból eredő idegen nyelvi motivációt sem használják ki.

„De ami szerintem inkább a gyerekek szempontjából lenne jó: ha ők találkoznak angolokkal, amerikaiakkal, olyan országokból származó emberekkel, ahol eleve angolul beszélnek. Amikor egyszer beraktak hozzánk két kislányt Amerikából, egy rövid ideig itt voltak nálunk, akkor a gyerekek hihetetlen motiváltak lettek, hiszen meg akarták érteni őket. Vagy például van egy olyan fiú az osz-

tályban, aki kínai. Vele nagyon sokáig csak angolul tudtunk kommunikálni, és látszott a tavalyi évben az osztályomban, hogy ez megdobta az angoltanulási kedvet. Hogy nem tudjuk neki másképp elmondani. Nyilván én akkor mindent angolul mondtam órán, hiszen miatta kénytelen is voltam, de mondjuk az én osztályomban azért lehet is, tehát nem sikoltanak fel, hogy mi van, hanem próbálják megérteni. Ez sokat segít.” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„És ott, a kapuban megkérdezte egy anyuka, hogy mit csináljon ő az óvodás gyerekével, aki angolul beszél, magyarul meg nem. [...] [A gyerek]nagy csoportos óvodás, jövőre mit fogunk vele csinálni?” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Nem is értik, hogy miért kellene őnekik másik nyelven tanulni, még akkor sem, hogy ha tudják, hogy rettentő hasznos, hogy ha cigányul beszélnek, mert én akkor nem értem, amit mondanak. Így sem tudják fölfogni, hogy miért lenne jó még egy másik nyelvet tudni.” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Mivel lehet motiválni a tanulókat? – Ötössel. Hát mivel?” *(rosszul teljesítő, osztály határszéli iskola idegennyelv-tanára)*

Az internet motiváló faktorainak kiaknázása

Sajnos a magyar gyerekek egy része ritkán kerül valós idegen nyelvi környezetbe. Ugyanakkor ezt viszonylag jól pótolja az internethasználat – különösen, ha interaktív internetes játékokban vesz részt a gyerekek, ahol külföldi gyerekekkel is kommunikálnia kell. A **jól teljesítő iskoláknál**

gyakori az is, hogy a gyerekek eredeti nyelven néznek filmeket, zenei klipeket a YouTube-on, és lelkesen számolnak be arról, hogy értik a szlenget is. Esetenként a gyerekekben nem is tudatosul, hogy az idegen nyelvű filmek nézése közben tanulnak, ők csupán szórakozásnak érzik ezt. *A jó pedagógusok kibaszálják a gyerekek internetes érdeklődését, és az egyéni érdeklődés és tudásszint szerint szelektálva, személyre szabottan javasolnak néznievalót, hallgatnivalót.*

„A fiúk szeretnek számítógépes játékokkal játszani és online, vagy nem tudom – és akkor ott olyan [külföldi] gyerekekkel is beszélnek, ez is motiválja őket, hogy el tudják nekik mondani, hogy mit csinálj meg, mi történjen.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Szokták mesélni, hogy mit tudom én, milyen játékban szoktak beszélgetni angolul. És hogy »fú, Judit néni, tők jó volt, hogy megértettem, hogy mit akar.«” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Bár én is szoktam mondani, hogy én nem vagyok híve ezeknek a számítógépes játékoknak, merthogy azt érzem, hogy nagyon kockulnak... Ugyanakkor egyik-másik gyerek mondja, hogy de hát a nyelv... , hogy tényleg, ahogy játszanak, közben angolul beszélnek. És nem csak így pötyögve, hanem szó szerint beszélgetnek. Egyik-másik gyerekeknek a kiejtésén azt veszem észre, hogy hú... , ez jó!” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Hát a leckét szoktam csak megcsinálni, meg szótárakozok és ennyi. Nem szoktam úgy nagyon tanulni, de van, mikor még nézek egy-két órán keresztül angol feliratos filmeket.” *(jól teljesítő iskola átlagos tanulója)*

A **rosszul teljesítő iskolákban** a gyerekek egy részének otthon nincs internetes kapcsolata, ezért az internet iránti érdeklődést az idegennyelv-tanár nem tudja felhasználni a motivációra, illetve a nyelvi készségek javítására. Ellenkezőleg; esetenként az idegennyelv-tanár fejleszti a gyerekek internetes kompetenciáit is. Másfelől azt találtuk, hogy a rosszul teljesítő iskolákban a pedagógusok gyakran óvják a diákjaikat attól, hogy interneten angolul chateljenek valakivel – tehát azokban a ritka esetekben is inkább eltanácsolják őket az idegennel való kapcsolattartástól, amikor ez kialakul.

„Nagyon sok gyerek van, akinek nincs [otthon internetelérése]. Azért sokat változott ez a helyzet is, mert amikor én idekerültem, akkor egyáltalán nem volt még például mobiltelefonjuk a gyerekeknek. Olyan két évvel ezelőtt nagyon elharapózott, és azóta van. De nem tudják arra használni, amire kellene. Tehát leginkább játszanak rajta, vagy facebookoznak. És még ki tudja, hogy milyen ilyen közösségi oldalakat látogatnak, de nem, nem, nem!” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Például volt olyan tanítványom, aki mondta, hogy ő angolul beszélget valakivel a játékban. Nyilván ilyenkor azért az ember fejében a vészcsengő elkezd csengeni mint pedagógusnak, hogy: »de nem tudsz róla semmit, kisfiam, azért óvatosan beszéljess egy idegennel a játékban is.«” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

AZ ISKOLAI ÓRA MINT SZIMULÁLT IDEGEN NYELVI KÖRNYEZET

A **jól teljesítő iskolákban** a *kommunikációképes idegen nyelvi tudás célját leginkább a szimulált idegen nyelvi környezettel, az idegen nyelv azonnali felhasználhatóságával érik el. Ezen iskolák legfőbb speciális jellemzője, hogy az órákat a tanárok szinte kizárólag idegen nyelven tartják.* Ezáltal a gyerekek az idegennyelv-óra alatt szimulált idegen nyelvi környezetben vannak – ha kommunikálni akarnak, akkor kénytelenek megszólalni az idegen nyelven. Az általános (nem emelt szintű) csoportokban *kisebb hangsúly helyeződik a nyelvi helyességre, inkább az értelmes kommunikáción van a hangsúly – és ennek szellemében utóbbira folyamatos pozitív visszajelzést is kapnak a diákok a pedagógustól.*

„[Az órán] szinte csak angolul! Ott a gyerekek a szabályokat angolul mondják el. Minimum szavakkal, egyszerű szavakkal, de elmondják, és tudják, ügyesek.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Nagyon sokat beszélgetném a gyerekeket, mint ahogy ez meg is történik. A kommunikáció a legfontosabb. Nem kezdek nyelvtant magyarázni, nem is biztos, hogy értik még, miről van szó, főleg, ha olyan nyelvtant, ami 'nem stimmel' a magyarral, teljesen eltérő. Sokkal többet ér, hogy menet közben egy picikét belejavítok, de ők mondjanak véleményt, alkossanak véleményt, beszéljenek, mindenből mondatokat kell csinálni, minden szóból mondatot

alkotni, és ezzel a beszédkészség fejlődik. Én leginkább a beszédkészségre koncentrálok, és szerintem az egészséges ez lenne az alapja. Alapszinten kevésbé nyelvtan, inkább a beszéd. Így próbálni meg fejleszteni a tudásukat, a képességeiket.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Többször próbálok, hogy egy kicsit életszaga legyen a dolgoknak, és ebből kifolyólag nem ragaszkodom föltétlenül ahhoz, akár a gyerekektől, hogy [a mondatot] kimondja végig, mert ez életszerű, életszerűbb.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„A haladó csoporttal így, ahogy beszéllek, ilyen gyorsan lehet angolul beszélni! Nyilván, ha nem értenek valakit, valamit, akkor elmondom, és van olyan, hogy magyarul is el kell mondani vagy fel kell írni [valamit], de mégis nagyon-nagyon ügyesen tudnak [elgazodni] hetedik-nyolcadikra már egy angol órazetetéssel...” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„A beszélt nyelv: az, ami. Mindig azt mondom: inkább több szót tudjál, mint nyelvtant, mert nem sokra mérsz, ha nyelvtanilag ’tudod, hogy képzéd’, de nincsen mögötte mennyiség... Egy szöveget!” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

A szimulált idegen nyelvi környezet speciális esete, amikor az iskola idegennyelvi közegből tud (nem feltétlenül anyanyelvi) idegennyelv-tanárt fogadni néhány hónapra.

„Most tanárasszisztentst fogadunk. Most már ez lesz a második [ilyen] évünk. Egy katalán egyetemmel vettem fel a

kapcsolatot, és [az asszisztens] hozzánk jött három hónapra, most februárban pedig jön megint egy tanárasszisztens, aki először hospitál, utána pedig elkezd taníthatni. Olyan jókat mesélt [neki] az első nagylány, hogy jövőre már ketten akarnak jönni, de többet nem tudunk [fogadni], mert az összes órát nem engedtem át, mert mondtam, azt nem! De a gyerekeknek nagyon jót tett. Nagyon fel voltak villanyozva ettől, hogy itt van Miriam! Hát persze, természetesen sokkal jobb lenne, ha egy angliai vagy egy amerikai, tehát anyanyelvi ember jönne, de a semminél ez is jobb, úgy ítélem meg, hogy ez is nagyon klassz dolog.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

Ebből a szempontból a pedagógusok nagyon fontosnak tartják az *idegen nyelvi órák emelt számát és a kis létszámú csoportokat* – azt, hogy a gyerekek minden nap elmerülhessenek egy kicsit ebben a szimulált idegen nyelvi környezetben. **A jól teljesítő iskolákban kivétel nélkül csoportbontásban tanítják az idegen nyelvet**, és esetenként pluszóraszámot is becsempésznek az idegennyelv-oktatás helyi rendszerébe.

„Az osztályokat kettébontjuk, pontosan azért, mert 28-30 főnek nem nagyon [megy] vagy nehéz a nyelvtanulás. Egy csoport maximum 15 fős.” *(jól teljesítő iskola igazgatója)*

„Az óraszám, ugye, adott dolog, illetve ki tudjuk gazdálkodni a plusz egy órát. [...] Van azért a mai iskolarendszerben olyan tantárgy, amit feleslegesebbnek érzünk, mint az angolt. Tehát lehet, hogy kellene egy napi egy óra, mint minden nyelvtanulásnak... A rendszeresség nagyon fontos. Ha én döntéshozói helyzetben lennék, akkor napi egy angolórát

azért betennék egy általános iskolában.”
(*jól teljesítő iskola igazgatója*)

A rosszul teljesítő iskolákban *nincs csoportbontás* – amit a pedagógusok két szempontból is problémásnak tartanak: egyrészt a nagy osztálylétszám miatt nincs idő/lehetőség a verbális kommunikáció fejlesztésére, másrészt problémát okoz számukra a nagyon különböző készségintű gyerekekkel való foglalkozás is.

„Nagy létszámú osztályokban tanítunk, tehát van olyan osztályom, ahol huszonhatan vannak, és a képességek is természetesen különböznek; vannak a nagyon-nagyon kiemelkedőek például... Tehát én azt szoktam mondani, hogy ebből legalább három csoportot lehetne csinálni. És voltak próbálkozásaink: kettészedtük [az osztályt], de akiket kettészedtünk, [azokon a csoportokon belül] még most is tudnék különbséget tenni. Itt jön elő az, hogy nincs elég hely. [...] Így, ugye, ha a negyvenöt perc alatt a huszonhatos létszámot nézem, akkor tulajdonképpen alig tudok beszéltetni...”
(*rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

A rosszul teljesítő iskolákban *az idegen nyelvi órák is magyarul, „iskolásan” folynak*, tehát nem szimulálnak idegen nyelvi környezetet a nyelvórákon. Ez nem a pedagógusok képességeitől függ – van olyan rosszul teljesítő iskola, ahol a pedagógus kétnyelvű családban él, otthon kizárólag idegen nyelven, angolul vagy spanyolul beszélgetnek, az iskolában viszont magyarul tartja az angolórákat. A külső nyelvi hatások hiánya sem magyarázza az „iskolás” oktatást – az osztrák határszélen éppúgy előfordul, mint a zártabb közegben.

[K: Angolul tartja-e az órát, vagy muszáj magyarul is néha?] Muszáj magyarul,

igen. [...] És mi vagy angolul beszélünk otthon, vagy magyarul, vagy spanyolul, tehát igazából mi 'három nyelven élő' emberek vagyunk. Én mindent angolul nézek, magyarul tévét nem nézek, mert én ahhoz szoktam.” (*rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

„Nagyon jó képességű gyerekeknek kell lenni ahhoz, hogy, mondjuk, egy nyelvtani dolgot elmagyarázzon az ember idegen nyelven. Hát azért van a tanár, hogy elmondja az ő nyelvén, meg a többit a saját anyanyelven. Tudom, hogy vannak, akik [az idegen nyelvű tanítást] favorizálják, meg rá is vannak kényszerítve, kötelezve az olyan iskolákban – de ez nem olyan iskola.” (*rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

„Évekkel ezelőtt bevezettem, hogy negyedik osztálytól nyolcadikig tart egy füzetünk, és ott, személyre szabottan mindenkinél saját magára írjuk. Onnantól kezdve, hogy » hogy hívnak, hol születél, mikor születél, mi a kedvenc tantárgyad, családod, a reggeli, az ebéd, a szabadidő, az iskola, » minden. És ugye kommunikációban kérdezek, válaszolok. [...] Tehát most éppen a hatodikosokkal azt vettük, hogy mit hoz el az iskolába tízóráira. Nyilván mindenki mást hoz, vagy nem hoznak egyformát. Tehát mindenkinek személyre szabott választ kell adnia. [...] Nagyjából száz és százhusz közötti kérdés-válaszig jutunk el [nyolcadik osztály végére].” (*rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára*)

„Itt is mindig azt mondom, hogy ha megtanulják azt az öt-hat mondatot, vagy csak darabokban is, meg kell mondanom: a kevesebb a több. Tehát csináján kell bánni az anyagmennyiséggel, meg

hogy mit tanítson az ember.” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Ezek a kívülről megtanulás dolgok is... Ezek mind olyanok, hogy megtanulja; ötöst kap’. Így lehet kommunikációval tanítani, és nem húzza le majd a helyesírás.” *(rosszul teljesítő határszéli iskola idegennyelv-tanára)*

A NYELVTANÁROK SZAKMAI TAPASZTALATAI ÉS KOMPETENCIÁJA

Ahhoz, hogy a nyelvtanárok szimulált idegen nyelvi környezetet teremtsenek az iskolai órákon, az szükséges, hogy az idegen nyelv-tanárok maguk is jól kommunikáljanak az idegen nyelven, illetve, hogy ismerjék az iskolán kívüli idegen nyelvi környezet kompetenciaigényét. **A jól teljesítő iskolák tanárai kivétel nélkül hosszabb-rövidebb ideig idegen nyelvi környezetben is éltek**, így számukra az idegen nyelven való kommunikáció nem okoz nehézséget.

Az ilyen iskolák idegennyelv-tanárai kiemelten fontosnak tartják nemcsak azt, hogy a gyerekek rendszeresen impulzusokat kapjanak idegen nyelvi környezetből, de azt is, hogy a saját nyelvi kompetenciájuk anyanyelvi környezetben erősödjön. Ehhez támogatásra (ösztöndíj-lehetőségek, pedagóguscseré-programok) lenne szükségük, elsősorban a diákok számára, ahol a kísérő tanárok ugyancsak frissíthetnék nyelvi kompetenciáikat.

Úgy találtuk, hogy a jól teljesítő iskolákban tanító idegennyelv-tanároknak – egy kivétellel, aki pályakezdő korától kezdve, húsz éve ugyanott tanít – van tapasztalatuk más iskolában való tanításról is, esetenként más tantárgyi képzettségüket egészítették ki az angoltanítással. Tehát volt választási lehetőségük,

hogy mit és hol tanítsanak – vagy ők maguk választottak az igényeiknek jobban megfelelő iskolát, vagy „elcsábították” őket a korábbi iskoláikból. Ez mindenképpen arra utal, hogy a jobban teljesítő iskolák esetében az iskolavezetés figyel arra, hogy az idegennyelv-tanárok bizonyítottan jobb (az iskolai és szülői célokra jobban megfelelő) minőségben oktassanak.

„Eredendően földrajz–testnevelés szakon végeztem 1991-ben, majd utána szépen lassan rám szállt az angol nyelv. Igazából akkor kezdtem el foglalkozni vele, amikor fél évet Floridában éltem, majd utána hazajöttem, és elkezdtem tanítani, és közben elvégeztem az iskolákat hozzá.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Amit én nagyon-nagyon szeretnék: ha külföldi nyelvyakorlatra kijutnánk. [K: Járt ön egyébként célnyelvi országban?] Igen, még dolgoztam is, de amióta általános iskolában tanítok, azóta nem. És most már olyanok [a pályázatok] – éppen megnéztem az Erasmus pluszos programokat is –, hogy az iskola pályázhat, egyénileg már nem lehet, [pedig] időnként nagyon fontos lenne, mert egyszerűen leépül az ember, a nyelvtudása.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„A Veszprémi Egyetem tanárképző karán végeztem 1994-ben, elkezdtem dolgozni Budapesten, visszamentem az általános iskolámba, ahová jártam. Ott tanítottam három éven át, és utána, pont a mókuserék és a kevesebb fizetés miatt úgy döntöttem, hogy egy évre elmegyek Amerikába, ami a nyelvtanítás szempontjából nekem nagyon jól tett. Úgy terveztem, hogy egy év lesz. Diplomával a zsebemben három gyerekre vigyáztam, de azt mondom, hogy életem egyik legjobb része volt. Nemcsak az

utazás, de a nyelvtudás szempontjából is. [...] Aki nyelvtanárnak készül, minimum fél évet, ha nem egyet külföldön kellene eltöltenie.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Barátnőt látogatni meg iskolai kiránduláson voltunk Londonban meg Bristolban. Úgyhogy Bristolban voltam kint egy hónapot.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

Van ugyan olyan rosszul teljesítő iskola is, ahol az idegennyelv-tanárnak ugyanolyan széles kompetenciabázisa van, mint a jól teljesítőknek, de azért **a rosszul teljesítő iskolákban alapvetően az a jellemző, hogy a nyelvtanárok nyelvi kompetenciája gyengébb**, mint a jól teljesítő iskolák tanáraié, ezen túl pedig a rosszul teljesítő iskolákban *a nyelvtanároknak jellemzően nincs iskolán kívüli munkatapasztalatuk*. Mind a nyelvi kompetencia gyengesége, mind pedig a tágabb társadalomismereti tapasztalat hiánya eredményezheti tehát azt, hogy a rosszul teljesítő iskolákban a pedagógusok nem alkalmazzák „az iskolai óra mint idegen nyelvi környezet szimulációja” módszert. Az idegen nyelven való kommunikáció számukra is nehézséget okoz, és nehezebben tudnak nem iskolai környezetet szimulálni, mivel egész életüket különböző iskolák falai között töltötték el.

„Én az angolt tanítóképzőn végeztem, tehát olyan papírom van, ami hatodikig szól igazából, de akkor, amikor ez nem volt még ennyire szigorú, akkor tanítottam végig, tehát elsőől nyolcadikig mindenkit. Kicsiket is, nagyokat is. Egyébként nem titkolom, hogy orosz szakos voltam, tehát én átképzésen vettem részt. [...] Ebben az iskolában tizenhat éve tanítok, 2000-ben jöttem ide dolgozni,

és azóta folyamatosan itt vagyok.”
(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)

„1996-ban végeztem a Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző főiskolán mint német nyelv és irodalom szakos tanár. Ebben az iskolában 1997-től tanítottok. [...] Mivel egyszakos tanárként nem láttam annyira biztosítottnak a – hát nem a jövőmet, de... –, azért heti háromórás szakról beszélünk... Akkor az angol szakot is elvégeztem. Ez négy éve történt. [...] Szakmai tapasztalataim tulajdonképpen a továbbképzések voltak.”
(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)

„Ugye, magyar–orosz szakos lettem, és később végeztem el a német szakot. Előbb orosz tanítottam, aztán németet, de huszonöt éve vagyok itt...” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

A CÉLNAK MEGFELELŐ NYELV-VÁLASZTÁS – VAGY AZ ANGOL MINT ÁLTALÁNOS KOMMUNIKÁCIÓS NYELV?

A jól teljesítő iskolákban a diákok és (a pedagógusok illetve a diákok elmondása alapján) a szülők is *az angol nyelvet általános kommunikációs nyelvnek tartják*, a másik idegen nyelvet inkább célország-függően tartják fontosnak, amelyet később is meg lehet tanulni, az angol után. Még azokban a családokban is elsősorban az angol nyelvet preferálják, ahol van német nyelvterületen dolgozó családtag, illetve ahol a gyerek távlati céljai között van a német nyelvterületen való munkavégzés, illetve a német nyelvű turistákkal való anyanyelvi kommunikáció. Az iskolák erre kétféleképpen reagálnak: vagy igyekeznek meggyőzni a szülőket arról, hogy ne angol

(hanem – általában – német) idegen nyelvi osztályba járassák a gyermeket, vagy akceptálják a szülői kérést/igényt, és egyetlen idegen nyelvként az angolt tanítják. Ez különösen azokban az iskolákban jellemző, ahol a szülők több iskola közül is választhatnak – itt a szülői igénynek megfelelően az angol nyelv tanítása szinte feltétele a gyerekszám megtarthatóságának.

„Nagyon nehezen találunk a német nyelvhez gyermekeket, és szülőkkel beszélgetve is abszolút nem értem ezt. Olyan szülő, akinek a testvére Ausztriában dolgozik és él hosszú évtizedek óta – ő is angolul akarja, hogy tanuljon a gyereke. Mi nem tudjuk eléggé hangsúlyozni azt, hogy mennyire fontos az, hogy nyaranként ott [német] nyelvi közegben lehetne a gyerek. Egészen egyszerűen megoldható lenne! Tehát ez itt valamiért érthetetlen. [...] Most nagyon sokan járnak innen Kecskemétre a [...] gyárba, vagy akár Bugyira a [...]hoz, ahol kell a német nyelvtudás, tehát érthetetlen módon nincs a helyén ez az angol–német dolog...” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Mi is áttértünk az angolra, nem tudom hány éve. Megmondom őszintén? A szülők kérték, hogy a német helyett legyen az angol. És akkor váltottunk. Váltottunk, ugye, mert a szülő partner, és mi, ugye, kiszolgálunk.” *(jól teljesítő iskola igazgatója)*

„Én először szeretném letenni angoltól az alapfokú nyelvvizsgát, és majd utána szeretnék elkezdni németül is tanulni, mert az apukám egy olyan cégnél dolgozik, ahol nagyon sokat beszélnek németül.” *(jól teljesítő iskola diákja)*

„Én azt gondolom, hogy az angol megkerülhetetlen. Nyilván más idegen nyelv is nagyon-nagyon jó, csak hát a gép miatt meg az amerikai meg angol filmek, meg zene miatt ez mindenhol ömlik a gyerekekre, mi pedig azt szeretnénk, hogy ebben elbaldoguljanak. Reméljük, hogy tényleg így is van – hogy tudunk segíteni.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Egyértelműen az angol az, ami népszerű, a praktikusság szempontját nézem. A környékünkön a német, a francia és az angol, ez a három nyelv, ami igazából fut. Én például azt szeretném, hogy a kislányom negyedikről németül kezdjen el tanulni, mert a német után határozottan sokkal egyszerűbb az angol. Csak hát itt jön elő az, hogy a szülők nagyon elvakultak: angol, angol... Tehát ha nem lesz meg a létszám a németre, egyértelmű, hogy angolt fog tanulni.” *(jól teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

A rosszul teljesítő iskolákban a gyerekek (és a szülők) gyakran nem tudnak különbséget tenni idegen nyelvek között, így számukra az első lépés nem az idegen nyelv választása, hanem az idegen nyelvek felismerése, megkülönböztetése. Ugyanakkor van olyan rosszul teljesítő iskola, ahol az idegen nyelv átszűrődik az országhatáron, de ezt a helyzetet az iskola nem használja ki. Itt a pedagógusok a két idegen nyelvűséget tartanak optimálisnak, de erre alkalmatlannak tartják a tanítványaikat.

„A gyerekek nem szerették az angolt, nem jelentett számukra semmit. Nem hallgattak angol dalokat. Nem tudták megkülönböztetni az angol filmeket, te-

hát nem tudták, hogy melyik film angol, melyik film magyar. Bud Spencerről azt hitték, hogy magyar, és magyarul beszél. És amikor mondtam nekik, hogy »nem, ő egy másik nyelven beszél, és azt mi átfordítjuk, és már úgy látod a tévében« – akkor meglepődtek.” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

„Mi itt lakunk a határszélen, így szoktam is mondani a gyerekeknek, hogy »azért az osztrák határ közelében németül tudni illik«. Nyilván sokan dolgoznak Ausztriában, most jött ez a nagy divat... Tehát a német mindenképpen fontos. Aztán az angol mint világnyelv.” *(rosszul teljesítő iskola idegennyelv-tanára)*

ÖSSZEFOGLALÁS

Vizsgálatunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen tényezők hatnak leginkább az általános iskolai idegennyelv-oktatás eredményességére. Elemzésünk során pedagógusok és diákok körében végzett interjúkra alapozva összehasonlítottuk az idegennyelvi oktatás szempontjából jól, illetve a rosszul teljesítő, más szempontból átlagosnak mondható iskolák tanítási-tanulási módszereinek különböző aspektusait, s a feltárt különbségekből következtettünk arra, hogy mi a „titka” az általános iskolai idegennyelv-oktatás eredményességének.

Eredményeink szerint az idegennyelv-oktatás pedagógusok és szülők által megfogalmazott célja, a releváns módszerek és a

nyelvtanítás eredményessége között erőteljes kapcsolat mutatkozik.

A jól teljesítő iskolákban a pedagógusok az idegennyelv-tudást alapkészségnek tekintik. Megítélésük szerint a nyelvtanítás célja, hogy minden gyerek kommunikációképes legyen idegen nyelven. Ezt leginkább az iskolai szimulált idegen nyelvi környezettel, valamint az idegennyelv-tudás gyakorlati életben való azonnali felhasználásával érik el. Ennek során kisebb hangsúlyt fektetnek a nyelvi helyességre, nagyobb az értelmes kommunikációra.

A nyelvtanulás és a nyelvtanítás során alapvető fontosságúak a következők: a megfelelő tárgyi és személyi feltételek biztosítása, a magasabb óraszámok és csoportbontások megvalósítása, illetve az IKT-eszközök használata. Az idegennyelv-tanulás motivációját nagyban erősítik a külföldi iskolákkal létesülő partnerkapcsolatok, valamint a különböző nemzetközi

pályázatok keretében meghívott idegen anyanyelvű vendégtanárok jelenléte.

A sikeres pedagógiai gyakorlatot az általunk azonosított tényezők (módszertani sokszínűség, motiváció, IKT-

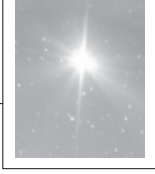
eszközökkel való felszereltség, a gyermekek szociális háttere, korosztályi sajátosságok és a csoportlétszám) folyamatos, rendszeres kölcsönhatása határozza meg. Így a pedagógusok által használt módszertani repertoárt alapvetően befolyásolja a diákok szociális háttere és tanulási motivációja, az otthoni szülői támogatás mértéke. Másrészt az eredményes módszerek, ha a szociális háttérre nem is, de a tanulói motivációra, iskolán kívüli tanulási hajlandóságra is pozitív hatással vannak.

kisebb hangsúlyt fektetnek a nyelvi helyességre, nagyobb az értelmes kommunikációra

IRODALOM

- 229/2012. (VIII. 28.) Korm. határozat: *A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. Febér könyv 2012–2018.* Letöltés: <https://2010-2014.kormany.hu/download/d/51/c0000/idegen-nyelv-oktatás-fehér-könyv.pdf> (2019. 11. 02.)
- Einhorn Ágnes (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás.* Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Oktatási Hivatal (2017): *Eredmények összesítése – Idegen nyelvi mérés, 2017.* Oktatási Hivatal, Budapest.
Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegennyelvi-meres2017_Eredmenyekosszesitese.pdf (2019. 11. 02.)
- European Commission (2012): *Special Eurobarometer 386 – Europeans and their Languages.*
Letöltés: https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (2019. 11. 02.)
- European Commission (2018): *Eurostat – Education and training in the EU - facts and figures 10.2. – Foreign language skills statistics.* Letöltés: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics. (2018. 12. 05.)
- KSH (2013): *Népszámlálás 2011, 2011. évi népszámlálás 3. Országos adatok.* Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 2013.
- Vágó Irén, Simon Mária és Vass Vilmos (2011): A tanítás-tanulás tartalma. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 197–272.
-





BOROSS OTTILIA – PLÉH CSABA

Versengés és együttműködés az emberi viselkedésben

BEVEZETÉS

Gyermekeink iskolai keretek között hol személyesen egymással, hol a közösség, hol az intézmény szabályai szerint versenyeznek. Eközben együttműködésük is szembevetendő, az óvodások szerepjátékaitól a serdülők bandázásán át a jóbarátok intim összebújásáig. Összefoglaló írásunk célja annak bemutatása, hogy ennek a társadalmi gyakorlatban oly feltűnő kettősségnek alapjait megtaláljuk az emberi lét biológiai örökségében.

Értelmezési keretünket az evolúciós pszichológia alapgondolatai, törvényszerűségei adják. Az, hogy viselkedésünk, működésünk egyes elemei örökletesek lehetnek, sok hasonlóságot mutatva más fajok viselkedésével és működésével, nem jelent biológiai fatalizmust, sőt, közelebb visz bennünket annak megértéséhez, hogy az ember – a biológiai örökségéhez illeszkedő kulturális tanulás révén – hajlékony, viselkedési rendszereinek paramétereit egyedi módon beállító, nyitott lény.

Az élőlények létezésének alapelve a versengés, a rivalizáció, a „survival of the fittest”, a „rátermetteké a világ”, az „aki bírja, marja” elv. Nemcsak az egyes fajok között, hanem a fajokon belül is. Mivel az anyagmegmaradás törvénye értelmében az anyag

állandó mennyiségével kell számolnunk, bele kell törődnünk abba, hogy egymást faljuk fel, azaz nincs táplálék más szerveződések bekebelezése nélkül. Amennyiben ezek a szerveződések más élőlények, akkor azok mindent meg fognak tenni annak érdekében, hogy ne váljanak táplálékká, amennyiben pedig erre a küzdelemre jobbra képtelenek, a predátoroknak a rájuk aspiráló többi táplálkozásra vágyóval kell megküzdeniük. Ehhez kell a küzdőképesség, az erő, a versengés.

nincs táplálék más szerveződések bekebelezése nélkül

A dolgok azonban bonyolultak, és ahhoz,

hogy a célt (a táplálékszerzés, illetve táplálékká nem válás célját) elérjük, gyakorta ravaszabb és indirektebb módszerekre van szükség, mint a nyers erőszak. Lehet, hogy egyedül kevésbé vagyunk hatékonyak, mint másokkal összefogva, és a kevésbé durva stratégia még akkor is megéri, ha az így szerzett nyereségen osztozkodni kell. Egyszerűen azért, mert a szerzett nyereségtöbblet még így is kecsegtető. Ott állunk tehát annak a kapujában, hogy felfedezünk még egy szempontot, mellyel érdekeinket érvényesíteni tudjuk, bevételeinket pedig maximalizálni – ezt a szempontot pedig együttműködésnek hívják.

Az alábbiakban a fenti két mechanizmust, a versengést és az együttműködést fogjuk górcső alá venni, mégpedig két

lépésben. Először egy történeti és elméleti betekintés keretében, a továbbiakban pedig inkább gyakorlati szempontokat tartva szem előtt.

AZ EMBERI ELME EVOLÚCIÓS ELMÉLETEI

Történeti összefoglalónkban a 19. század végi evolúciós modellek születésének áttekintése után rátérünk az 1980-as évektől, az evolúciós pszichológia megszületésétől fogva keletkezett modern elméletekre, következtetésekre. Mindkét szakaszban megjelenik az alábbi két szempont:

- *átfogó versengési és szelekciós modellek felállítás*
- *az együttműködés mint a társaság magyarázata.*

A versengés szerepe a megismerésben – történeti ív

A 19. század végi korai evolúciós modellek szerint az adaptációt – mint a környezethez való alkalmazkodás átfogó biológiai folyamatát – a *versengés* magyarázza. A *Spencertől* (1864) származó, a „legrátermettebb túlélése” (survival of the fittest) gondolat *Darwinnál* (1859) és az egész darwinizmusban általános, bár néhol körbenforgó magyarázó elvvé válik; úgymond *az marad fent, ami adaptív, s onnan tudjuk, hogy adaptív, mivel fentmaradt.* A „létért folyó” harc ezen organicista (a társadalmat élő szervezetnek tekintő) metaforája *Spencer* számára – a társadalmi

funkcionális értelmezés mellett – a haladás kulcsa is volt. Először *Spencer A biológia alapjai* c. könyvében jelent meg a kifejezés: „A legrátermettebb túlélése, melyet próbáltam mechanikusan bevezetni, azonos azal, amit Mr. Darwin „természetes szelekciónak”, vagy a ’sikeres fajok megmaradásának a túléléseért folytatott küzdelemben’ nevezett” (1864, 1. kötet, 444. o.). *Darwin és Wallace* levelezésükben – *Wallace* javaslatára – meg is egyeztek abban, hogy „a legrátermettebb túlélése” szerencsésebb kifejezés, mint a természetes szelekció, mert a *szelekció* mindig sugall egy külső hatótényezőt, ágenst.

jószándékú evolúciós
folyamatot feltételezett

Claeys (2000) mutatta be a fogalom és a kifejezés történetét. *Offer* (2010) modern értelmezése sze-

rint *Spencer* mint haladáselvű filozófus, lényegében jószándékú evolúciós folyamatot feltételezett, ahol a szelekciónak bizonyos értelemben van iránya. A haladásnak a funkcionális tökéletesedést jelentő értelmében mindenütt a javulás felé halad. *Darwin* és a neodarwinisták, sőt az olyan modern filozófiai értelmezők is, mint *Karl Popper* (1972, 1998) azonban nem osztják ezt a haladáshoz fűződő naiv lelkesedést. *Popper* egyenesen azt hirdeti, hogy a *haladás* metaforáját jelentő függőleges evolúciós karácsonyfát egy *variációs* lefektetett ágazatúval kellene felváltani (1. ábra).

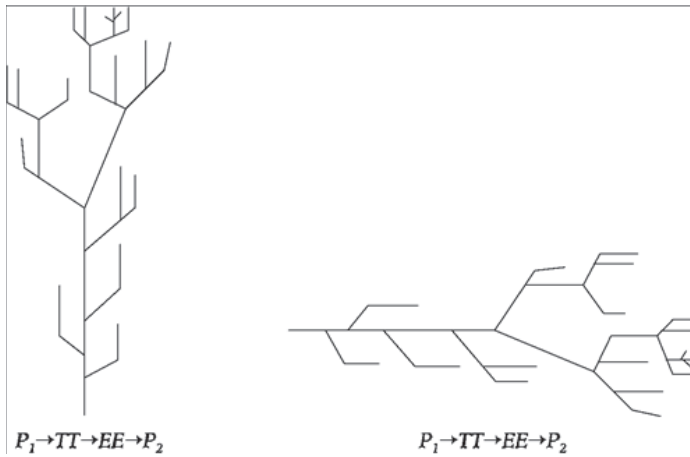
Darwinnál hamar megjelenik a fajok közötti versengés koncepcióján túl a fajon belüli versengés. Míg *A fajok eredete* (1859) a fajok közötti harcra helyezi a hangsúlyt, *Az ember származása* (1871) már a fajon belüli, mely utóbbi modellben a szexuális szelekció mintegy a természetes szelekció kiegészítője lesz. Ebben a világban a hímnemű egyedek megküzdenek egymással a nőstények kegyeiért, hogy azok nemzzenek

több utódot, akik a legrátermettebbek (intraszexuális harc), illetve a szexuális

szelekciónak megfelelően azok, akik a nőstényeknek a legjobban tetszenek.

1. ÁBRA

Evolúciós fa-metaforák: az evolúció haladáselvű koncepciója balra, a haladásra történő hivatkozás nélküli elképzelés jobbra (P_1 – kiinduló probléma; TT – próbálkozások; EE – értékelések; P_2 – az átalakult probléma)



FORRÁS: Popper, 1998, 72–73.

Ez a korai gondolatmenet a kétféle versengésre mechanikus, már Spencernél megjelenő algoritmusokat próbál kialakítani. A 20. század végén majd *Daniel Dennett* (2010) keretezi át ezeket összintén azzal, hogy az elképzelés, mely szerint semmi nincs a természetben és az emberi világban, amit ne a természetes kiválasztás vak folyamatai magyaráznának, Darwin „veszélyes gondolata”-ként aposztrofálja.

A fenti mechanizmusok koncepciója egy általános környezeti alkalmazkodásról való gondolkodásban született. Felmerül azonban a kérdés, hogy

az elképzelést, mely szerint semmi nincs a természetben és az emberi világban, amit ne a természetes kiválasztás vak folyamatai magyaráznának, Darwin „veszélyes gondolata”-ként aposztrofálja

a környezethez való alkalmazkodáson belül megkülönböztethetőek-e különböző szelekciós terek. *Thorndike* – a darwini gondolatot nagyon hamar, már 1898-ban kiterjesztve – magát a tanulást is a beváló viselkedési szokások megerősítésén alapuló kiválasztásával, vagyis a próba-szerencse (angolul: *trial and error*, vagyis „próba és hiba”) megismerési módszeren keresztül magyarázta.

Ezt a gondolatmenetet vitte azután tovább a 20. század első harmadában a Bécsi Egyetemen *Karl Bühler* (1922), amikor rámutatott arra,

hogy az élővilágban különböző szelekciós terepek léteznek. A darwini természetes szelekciónál a *faj túlélése*, a Thorndike-féle próba-szerencse alapú tanulásnál az *egyéni jóllakás vagy hoppon maradás*, míg a gondolati szelekcióban, azaz a „belátásban” a *gondolat túlélése* a cél. Bühler (1922, VIII) a következőképpen látja ezt: „Nekem a darwinizmusban a játéktér fogalma tűnik termékenynek. Darwin alapján csak egy játékteret ismert, én háromra mutatok rá,

s egymáshoz viszonyítva elhatárolom őket. Ez a három játéktér: az ösztön, a szokás (dresszúra) és az értelem terepe.”

Míndez eltérő idősavokban is működik. A természetes kiválasztás sok tízezer vagy millió év alatt valósul meg, a szelekciós tanulás néhány perc alatt, míg a gondolati kiválasztás másodpercek vagy percek nagyságrendjében. Az 1. táblázat mutatja Bühler felfogásának összegzését.

1. TÁBLÁZAT

Karl Bühler (1922, 1936) három szelekciós terepe

	Ösztön	Szokás	Értelem
A szelekciós mező	Egyének	Viselkedések	Gondolatok
A szelekció eszköze	Darwini	Megerősítés	Belátás
Az eredmény	Faj-specifikus viselkedés	Új asszociációk	Kerülőutak
A szerveződés	Naturplan	Asszociatív háló	Gondolati rend

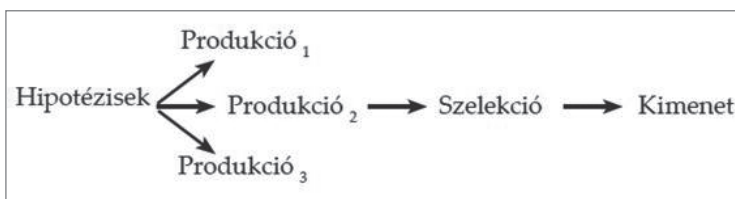
FORRÁS: Pléh Csaba, saját szerkesztés

Bühler tanítványa, *Karl Popper* e terepfelosztás tekintetében is Bühler követője volt. Mint Popper sokszor és részletesen kifejtette, az élet legkülönbözőbb szerveződési terepein ugyanazt a logikát figyelhetjük meg. Az ideális szerveződésben nincsen előre kész tervezet, ugyanakkor rendelkez-

zésre áll a hipotéziseket, illetve próbálkozásokat generáló, produktiók nagy sokaságát létrehozó lehetőség. A próbálkozások eredményeképp megtörténik a szelekció, majd a kimenet (a tulajdonképpeni eredmény) valójában a problémateret definiálja újra. A 2. ábra Popper felfogását összegzi.

2. ÁBRA

Popper evolúciós episztemológiájának (1972, 1998) szelekciós ciklusai



FORRÁS: Pléh Csaba, saját szerkesztés

Popper követői, az evolúciós episztemológiai gondolkodók, elsősorban *Donald Campbell* (1974, 2001) ezt követően az élet több szerveződési szintjére – többek között a megismerésre és a kultúrára – is kidolgoztak szelekciós változási elvet. Popper gondolatmenetét követve az evolúciós ismeretelmélet szerint minden induktív tudásnövekedésben egy véletlen, vak *variáció – szelekció – megőrzés* ciklus működik. Ez a tényleges működésben létező variációkat és következetes szelekciót, illetve a kiválasztott elemek megtartását és továbbadását jelenti. (Visszautalva a korábbiakra: a klasszikus felfogásban világos, hogy mindezt hogyan érvényesíti a mutáció és a replikáció a darwini evolúció során.)

Campbell felfogása szerint a különböző szintek közötti rövidre záró mechanizmusoknak, a megoldástípusok kiválasztásának is próba-szerencse jellegük van. Így például a helyváltoztatásnál a mentális emlékezeti eligazodást a térképen tájékozódás, majd a Google mapsen való keresés váltja fel, bizonyos helyzetekben ugrándozva a kettő között. A 2. táblázat mutatja Campbell többszintes szelekciós evolúciós episztemológiai rendszerét. *Vikariálónak* is nevezi a teljes rendszert épp azért, mert a különböző szintű szelekciók között állandó átjárás és próbálkozó, tanulásalapú válogatás lehetséges.

2. TÁBLÁZAT

Donald Campbell (2001) rendszere a különböző egymásba illeszkedő szelekciós ciklusokról

Terület	Példa
Genetikai alkalmazkodás	Genetikai variáció és változás
Emlékezet nélküli problémamegoldás	Tropizmus
Vikariáló helyváltoztatás	Hangalapú lokalizáció
Ösztön	Fajspecifikus perceptuális rendszerek
Szokás	A kontrollrendszerek újrászervezése
Vizuális alapú gondolkodás	Belátás köhleri csimpánzoknál
Emlékezet támogatta gondolkodás	Képzelet alapú megoldások
Megfigyelés és utánzás	Társas rovarok
Nyelv	Nyelvi változatok
Kulturális felhalmozás	Technológiai szelekció
Tudomány	Hipotézis–megoldás–kiválasztás

FORRÁS: Pléh Csaba *Campbell alapján, saját szerkesztés*

Campbell mellett érvel, hogy a természetes kiválasztás során lezajló folyamatokhoz hasonlóan mindegyik esetben változatok generálódnak, majd ezek a változatok valamilyen adaptív ciklusban, a túlélés, *illetve a kultúra* ellenőrzése alatt kiválasz-

tódnak. A *replikáció* (egyszerűsítve: az örökítés, átadás) ugyanakkor a teljes modell kidolgozatlan eleme, amit jól mutat, hogy a fentieknél kissé bonyolultabb a helyzet az evolúciós episztemológusok által hirdetett gondolati kiválasztás esetében. A gondolati

kiválasztás ugyanis replikációs folyamat; a siker kritériuma nem új utódok létrehozása, hanem a gondolatok *fennmaradása*.

Csak hogy a szelekcióból még nem következik maga a replikáció. Ezt a hiátust áthidalandó születtek olyan megoldások, mint *Dawkins* először 1976-ban közzétett mémelmélete, amely a kulturális ismétlődést feltételezi (2005), illetve *Sperber* „kulturális fertőzés” elmélete, mely az átadás során dinamikus átalakulást feltételez minden átadási aktusban (2001). A két elmélet a mi szempontunkból azt hangsúlyozza, hogy nemcsak hagyományos társadalomtudományi modellek, hanem természeti modellek is kellenek annak értelmezéséhez, hogy miként terjednek és hogyan stabilizálódnak gondolat- vagy hiedelemrendszerek az emberi társadalomban. Az egyéni interakciók világából kiemelkedve *természeti* analógiákat vagy mechanizmusokat lehet találni arra, hogy általában hogyan megy végbe a gondolati integráció.

Az együttműködés korai biológiai modelljei

Egy nemzedékkel Darwin szelekciós modellje után megjelentek azok a próbálkozások, amelyek a szervezet testi világában kiemelték az *együttműködést*. *Kropotkin*, az orosz és nemzetközi anarchizmus atyja azt hangsúlyozta, hogy az élővilágban az együttműködés és a versengés összefonódva hozza létre az új megoldásokat (1908). A nehéz körülményekkel szembeni összekapcsolódó küzdelem vezet el az

alkalmazkodáshoz, nem pedig az egyéni előnyök keresése. Ahogy *Todes* összefoglalta, az oroszok a populációk és az élelmiszertermelés közötti feszültségből kiinduló brit *Malthus* nélkül képzeltek el az evolúciót, „megszabadultak a [létért folyó harc] metaforájától és [...] jelentéktelenné tették vagy tagadták a Malthus által legközelebből elemzett tényezőket: a túlnépese-

dést és a fajon belüli konfliktusokat” (1989, 68. o.).

Kiemelendő itt egy fontos szociális vonatkozás is. A bevett társadalmi és tudománytörténeti értelmezés szerint Darwin modelljét a korai angol

kapitalizmus piaci és társadalmi viszonyainak élménye inspirálta (*Hofstadter*, 1944). Valójában azonban abban a kutatók *környezeti tapasztalata* is fontos tényezőként jelent meg. Darwin és Wallace benyomásai a gazdagon benépesült trópusi tengerpartokról egészen mások ugyanis, mint Szibéria hatalmas, alulnépesedett területei kutatóinak benyomásai az általuk megfigyelt világról. „A szelekciós elméletüket egyidőben kibontakoztatott angol urak, Darwin és Wallace két élményben osztoztak: pozitív benyomást tett rájuk Malthus népesedési tanulmányának olvasása, valamint fontos tereptapasztalataik voltak a trópusi esőerdőkről. Az orosz evolucionisták két, ezzel nagyjából ellentétes közös tapasztalatban osztozkodtak: nem szerették Malthust és egy nagy, szárazföldi puszta életét ismerték.” (*Todes*, 1989, 169. o.). A britek számára a létért való küzdelem volt a köznapi kutatói benyomás- és tudásalap, míg az oroszok számára a hidegben való együttműködés. A Nobel-díjas immunológus *Mecsnjyikov* (1913) mindezt azután

miként terjednek és hogyan stabilizálódnak gondolat- vagy hiedelemrendszerek az emberi társadalomban

¹ Érdekességképp: orvoként és biológusként hasonló gondolatokat fogalmazott meg a magyar *Huzella Tivadar* (1936), aki szöveti szinten mutatott rá a kooperáció jelentőségére.

egy általános – ma azt mondanánk, hogy ökológiai, természeti – vízióban fogalmazta meg, melyben a szervezeten és a fajon belüli együttműködésnek is szerepe volt.¹

Működések elsajátítása a társas környezetből

A pszichológián belül igen korán, a 19. század utolsó, a 20. század első évtizedeiben megjelenik egy szintetizáló próbálkozás; *James Baldwin* (1894) a szelekciós és a modellkövető viselkedésszabályozást próbálja meg összekapcsolni.

Baldwin elképzelése szerint a darwini evolúció túl lassú folyamat ahhoz, hogy annak segítségével magyarázzuk a kulturális integrációt. Elképzelése szerint az evolúciónak vannak társas tényezői, melyek *lényegében*

modellkövető folyamatok. A szerző az ilyen tényezőket mozgósító változások négy lényeges szintjét különbözteti meg:

1. organikus szelekció
2. megerősítésen alapuló tanulás
3. utánzás
4. társas öröklés.

A negyedikhez tartozik Baldwin legkülönösebb gondolatmenete. „Öröklés ez, hiszen befolyásolja a filogenetikus [törzsfajlódási] változatokat azzal, hogy élve tartja a szociálisan adaptív lényeket; a társas alkalmazkodás a fizikai filogenezis irányát adja meg (ez a tényező részben meghatározza a fizikai öröklést). Itt nemzedékről nem-

zedékre történő extra organikus átvitelről van szó [...] Ez élve tartja a variációkat, megszabja az ontogenetikus fejlődés [egyedfejlődés] irányát, befolyásolja a következő nemzedék számára rendelkezésre álló veleszületett változatokét, és ebben az értelemben meghatározza a finom genetikai fejlődést” (*Baldwin*, 1896, 553. o.). Ez a sokat emlegetett „Baldwin-hatás”, amit egyébként csak az 1950-es években kezdtek így nevezni (*Simpson*, 1953), mindmáig feszítő viták tárgya. Az 1960–70-es években *Jean Piaget* volt nagy híve, s őt is, másokkal egyetemben, sokan azzal vádolták, hogy a Baldwin-hatással egy lamarcki mozzanatot² emel be a biológiába.

Szándékuk azonban nem ez volt. A Baldwin-hatás a mai ökológiai szemléletet tekintve *a környezetválasztás irányító szerepét állítja előtérbe* az evolúció menetében, s ebben lesz a társas környezet választásának

kitüntetett szerepe.

20. század végi evolúciós pszichológiai modellek

A 20. század végén, mind a biológia filozófiai értelmezésében,³ mind pedig a tényleges pszichológiai munkában újra előtérbe kerültek az evolúciós magyarázatok. Az evolúciós pszichológia, kicsit meghaladva egy nemzedékkel korábbi „nagybátyját”, a szociobiológiát (*Berezkei*, 1991), arra törekszik, hogy az emberi elmét szelekciós nyomások hatására kialakult adaptációk készleteként értelmezze. Egyszerűen fogal-

² Lamarck klasszikus fejlődésmélete szerint a szerzett tulajdonságok átörökítődnek a következő nemzedékre.

³ Érdemes e tekintetben megismerni *Daniel Dennett* (2010) Darwin-gondolatmenetét.

mazva: míg a hagyományos kognitív pszichológust például a színjáték szerveződése érdekli, az, hogy miként működnek az ellenszínnek, hogy milyen színérzékenységi küszöbök vannak, vagy hogy változatos megvilágítás esetén miként alakul a színnek állandósága – addig az evolúciós pszichológus ezt kiegészíti azzal a kérdéssel, hogy: *egyáltalán miért látunk színeket?* A válasz az utóbbira többnyire az, hogy a színeket látó különböző fajoknál ennek az igen költséges rendszernek táplálkozási előnyei vannak. A hominid (emberféle) vonalon például a színlátás tette lehetővé az érett gyümölcs gyors kiválasztását, és ezzel a nagyobb szénhidrátfelvételt. Ez a – *Cosmides és Tooby* eredeti, 1990-as évekbeli modelljéhez, az evolúciós pszichológia Santa Barbara-i, kaliforniai modelljéhez (*Barkow, Cosmides és Tooby, 1991, Cosmides és Tooby, 2001*) majd *Steven Pinker* (2002) munkáihoz kapcsolódó – felfogás mind az emberi elme építményét, a gondolatok és érzések világát, mind pedig a mentális preferenciákat és megoldásmódokat valóságos oki tényezőkné tekintti, nem csupán élmények forrásaként. A természetes szelekció és a szexuális szelekció közös működését tekintve próbálja megmagyarázni az emberi preferenciákat, architektúrákat (pl. a különböző emlékezteti rendszerek kialakulását) és a megoldásmódokat. A kognitív mozzanatokat, akár a nyelv meglétét is, fitness markerként – azaz az alkalmasság jelzőértékeként – kezeli, összekapcsolva az evolúció, az egyedfejlődés és a neurális szerveződés koncepcióját. Ebben a gondolatmenetben az első tizenöt évben, 1985 és 2000 között a versengési modellek érvényesültek. A metaforák szintjén arról beszéltünk, hogy férfi őseink jobban preferálták a nagy keblű hölgyeket, akik azután könnyebben tudtak magas

tesztoszteronszintű partnereket választani, nagyobb esélyt teremtve így utódaik felnevelésére. Azok az élőlények, akik hajlandók voltak a szavannán legalább felmászni a dombokra, könnyebben meglátták az ellenségeket és a prédaállatokat, és így nagyobb volt az esélyük a túlélésre. Vagyis egy olyan mai preferenciavonás, mely szerint az emberek szeretnek magas hegyről letekinteni, valójában egy sok tízezer évvel ezelőtti ősi környezethez való adaptív alkalmazkodás következménye – az ultraadaptációs felfogás szerint.

egyáltalán miért látunk színeket?

Szelekciók (és versengés) az idegrendszerben

Különleges versengési modellt képeznek azok a felfogások, melyek átfogó neve az *idegrendszeri darwinizmus*. A neurális darwinizmus modelljei azért is különösen érdekesek, mert fontos egyedfejlődési gondolatmenet is szerepel bennük, és képesek a kulturális tanulás értelmezésére is. E felfogások szerint a központi idegrendszer működésének egyik jellemzője, hogy a kezdeti neurális kapcsolatgazdagságot a fejlődés során „gallyazás” és szelekció követi. A szelekció annak az eredménye, hogy a különböző hálózaton belüli kapcsolatok között versengés folyik, ahol a győztes a többszörös előfordulás vagy használat révén válik győztesse. Azok a részben endogén módon (azaz belülről is) generálódó kapcsolatok erősödnek meg, melyek az észlelési bemeneten keresztül is aktiválódnak, s melyeknek van megfelelőjük a való életben (*Edelman, 1987, 1990*). E szerint az egyedfejlődésben tulajdonképpen különböző neurális hálózati minták közötti versengés és szelekció megy végbe: az idegrendszer egyedfejlődése különböző lehetséges kon-

cepciók (fogalmak) hálózati előképeit hozza létre. *Piatelli-Palmarini* (1996) az innatista modern nyelvészettel összekapcsolva mutatja meg, hogy ez a szomatikus, testi szelekciós koncepció az instrukciós elmélettel szembeállított szelekciós tanulásfelfogások idegrendszeri megvalósítója. Érdeemes látnunk, hogy az instrukció és szelekció biológiai vitája érintkezik a konstrukcionista pedagógiák vitakérdéseivel.

Az elmélet lényege, hogy a darwinianus szelekcióproblémáját nemcsak az egyedek kiválasztására, vagy (mint Bühler tette és Dennett teszi ma) nemcsak a szokások és gondolatok kiválasztására, hanem az egy-egy ember idegrendszerén belüli kiválasztási folyamatokra is érvényesíti. A szelekció, a kiválasztás alapja azonban itt nem a szaporodás, mint a darwini modellben, hanem a tapasztalatban ismétlődő minták előfordulási gyakorisága. A kiválasztott neurális minták önmaguk nem szaporodnak, hanem a több lehetséges minta közül mind erősebbé válva stabilizálódnak. Ezt a felfogást képviseli a 2018-as tudományos világdíj nyertese, a francia *Jean-Pierre Changeux* (2008, 2012), aki először 1983-ban fogalmazta meg szelekciós modelljét. Az elmélet másik vezető képviselője a Nobel-díjas immunológus, *Gerald Edelman* (1929–2014), aki immunológiai munkáit terjesztette ki az idegrendszerre. Az immunrendszerben az ő szelekciós felfogása szerint az antitestek (a szervezetbe kerülő antigének – idegen anyagok, pl. vírusok – ellen védelmet nyújtó fehérjék) a genetikailag meglévő nagy készletből szelektálódnak az antigének hatására, s nem az antigének alakítják ki őket instrukciós módon. Ugyanez lenne érvényes szerinte az agykéregben is. A

a kiválasztott neurális minták önmaguk nem szaporodnak, hanem a több lehetséges minta közül mind erősebbé válva stabilizálódnak

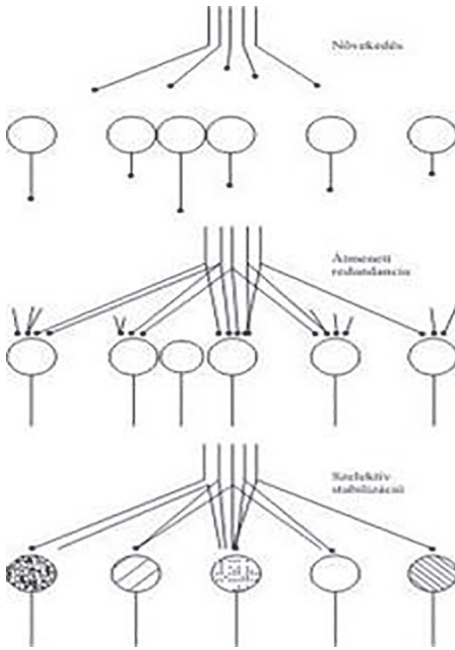
tapasztalás az alapvető hálózatokban a meglévő kapcsolatlehetőségek között válogat. A *fejlődés* tehát a kapcsolatok generációjaként, a nagyszámú lehetőség csökkenéseként is értelmezhető. Ezt egy másik Nobel-díjas immunológus, *Niels Jerne* (1911–1994) is kifejtette, aki szelekciós elméleteiben egyenesen az immunrendszer generatív nyelvтанáról beszélt (*Jerne*, 1985). Ezen azt értette, hogy az immunrendszer összetevőkből épít antitesteket, miként a nyelvтан szavakból mondatokat.

A neurális darwinizmus elmélete szerint az egyéni élet során több fejlődési ciklus különíthető el. Az első ciklusban alakulnak ki maguk a neurális hálózatok, míg a későbbi ciklusokban azok a szinaptikus ráhangolódások erősödnek, amelyek bizonyos fogalmaknak vagy képzeteknek felelnek meg. Maga a szelekció a perceptuális tanulási cikluson alapul az ismétlődésnek megfelelően. A 3. ábra mutatja ezt a fejlődési modellt.

Vegyük észre, hogy itt kezdetben önszerveződés révén és a környezet hatására kapcsolatok nagy száma jön létre – ez az ábra második szintje –, amelyek között azután szelektív stabilizáció alakul ki, ahogy azt a 3. szint mutatja. Edelman elmélete szerint a szelekció a percepció révén valósul meg. A neurális hálózat mintabeállításai felelnek meg az egyén alapvető fogalmi rendszereinek. Ez a neurális szelekciós elmélet bizonyos értelemben Karl Popper és Donald Campbell 1970-es években megfogalmazott evolúciós ismeretelméletét újítja fel. Ennek történeti előzménye Bühler már említett felfogása az ösztön-szokás-értelem hármasságáról. Mai filozófiai megfelelője vagy általánosítása pedig Daniel Dennett

3. ÁBRA

Changeux javaslata a neurális fejlődésről



FORRÁS: Changeux (2012)

(2010) elmélete az egymásra épülő darwini, skinneri, popperi és Gregory-féle lényekről. Ezek a darwini kiválasztás, a jutalmazásos tanulás, az elvont gondolkodás és a tárgyi kultúra szelektációs ciklusai.

A viselkedés szintjén jó példa erre a szelektációs tanulásra a nyelvsajátítás. Chomsky és követői szerint a környezet alapvető szerepet játszik a nyelvsajátításban, az azonban nem a semmiből hoz létre struktúrákat, hanem a rendszer meglévő

kiszámú paraméterei, genetikusan adott lehetőségei között válogat. Ilyen paraméterek lennének például, hogy az adott nyelvben a szórend vagy a szavak vége fejezi-e ki az alapvető nyelvtani viszonyokat. A paraméterek úgy működnek mint evolúciósan adott, a szervezetenél meglévő kiinduló hipotézisek a lehetséges nyelvekről. A nyelvsajátítás e felfogás szerint ezekkel a lehetséges paraméterekkel mint velünk született korlátokkal dolgozva megy rendkívül gyorsan végbe, szelektációs módon.

Együttműködési evolúciós gondolatmenetek

Az ezredforduló táján megjelent ebben a szelektációs gondolatmenetben egy új elem. Az emberek szükségszerűen társas lények, s a szocialitás nem valami külön kiegészítése, hanem alapvető jellemzője az emberi gondolkodásnak. Ez az először *Nicholas Humphrey* (1976) által megfogalmazott felfogás úgy véli, hogy a társadalom maga csak ennek az elsődleges szocialitásnak egy derivátuma. Felfogásában *a szocialitás gyökerei biológiaiak, ezért nem a társadalomban, hanem az egyénben kell keresnünk azokat.* Így a hagyományos pszichológia individualizmusát és a standard társadalomtudomány konstruktivizmusát meghaladó szociális individualizmus jön létre. Ennek logikai viszonyait mutatja a 3. táblázat.

a szocialitás nem valami külön kiegészítése, hanem alapvető jellemzője az emberi gondolkodásnak

haladó szociális individualizmus jön létre. Ennek logikai viszonyait mutatja a 3. táblázat.

3. TÁBLÁZAT

A társas individualizmus és kapcsolata a versengő felfogásokkal

Felfogás	Egyén szerepe	Társadalom szerepe	Viszony	Képviselők
Individualizmus	Kötetlen	Korlátozó	Szelektív	Descartes, Locke
Standard társadalom-tudomány	Megkötött	Értékek konstruktív forrása	Instrukcionista	Durkheim, behaviorizmus
Társas individualizmus	Kötetlenné válik az egyén	Elsődleges szociális tényezők	Kölcsönös társasság	Bowlby, Piaget, Csibra és Gergely

FORRÁS: Pléh Csaba, saját szerkesztés

Új társas modellek: a gondolattulajdonítással kiegészített együttműködés

A fent körvonalazott felfogás legérdekesebb fejleménye a gondolattulajdonításon alapuló összehangolás gondolata. Ezen új korszak jellegzetes, különleges mozzanata a gondolattulajdonítás biológiai értelmezése. Az emberi fajt elkezdjük úgy interpretálni, mint amelynek külön

képessége van arra, hogy fajtársaiknak, a „másiknak” elmeállapotot tulajdonítson. Ez az úgynevezett ToM (Theory of Mind).

Már *Nicholas Humphrey* (1976) felvetette, hogy a kezdet kezdetén, az antropogenezisben a társainkhoz való alkalmazkodás jelentette számunkra a kulcsfeladatokat, nem pedig a fizikai környezethez való alkalmazkodás. A szavannai életmód előtt, az őserdei életben a túlélés nem kívánt rendkívüli kognitív erőfeszítéseket, az egyre nagyobb csoportban élő főemlősök számára azonban rendkívül fontos volt az egymáshoz való alkalmazkodás. Az értelem elsődleges funkciója a társas élet irányítása lett. Ennek két módja volt – melyeket máig hangsúlyozunk. A pozitív

mód, ahol beleélés, utánzás, modellkövetés révén igazodunk a társakhoz, illetve a negatív mód, amikor társas erőszakkal vagy manipulációval irányítjuk társaink viselkedését, machiavelliánus intelligenciánkat mozgósítva (*Bereczkei*, 2016). E tekintetben a társas igazodás kiterjesztése a nem reprodukív mozzanatokra nagyobb csoportokban rendkívül fontos tényező volt.

Ahogy *Dunbar* fogalmazza: „Az emberszabásúak azokat a kognitív készségeket, melyeket a gerincek párkapcsolatokban alkalmaznak, arra használták, hogy kapcsolatokat hozzanak létre egymással nem reprodukív partnerekként kapcsolatban álló egyének között” (2009, 563. o.).

Ennek – gondolják sokan – központi tényezője a ToM és a szándéktulajdonítás. Az emberi gondolkodást a 19. század végétől, *Franz Brentano* (1911/1994) munkájától kezdve értelmezzük úgy, mint egy valamire vonatkozó (intencionális) rendszert. Látok *valamit*, félek *valamitől* stb. Az új felismerés az, hogy ez az intencionalitás, ez a valamire vonatkozás nemcsak egyszerűen gondolataink és a tár-

az értelem elsődleges funkciója a társas élet irányítása lett

gyi világ, vagy gondolataink és a szellemi objektívációk közötti kapcsolatokat teremt, hanem gondolataink és mások gondolatai közöttiek is. *David Premack és Wodruff* (1978) először csimpánzoknál mutatta ki a gondolatolvasást, ahol az emberi közegben nevelkedett csimpánz a gazdájának furcsa tárgykereső viselkedéseit értelmezte. *Alain Leslie* (1987), *Joseph Perner* (1991), *Gergely György és Csibra Gergely* (2007) azután részletesen kimutatták, hogy ennek milyen nagy szerepe van az ember egyedfejlődésében. Például hogy miként jelenik meg a gondolatértelmezés mint eszköz abban, hogy a gyermek az anya tekintetét követve tanulja meg az új szavak referenciáját. *Michael Tomasello* (2002) ezt a gondolatmenetet összekapcsolja a szociális tanulás problémájával. Az ő felfogásában az ember közös szándékokat alakít ki, nem egyszerűen másokhoz igazodik, hanem együttes szándékok vezérlik a részt vevő feleket.

KOMPETÍCIÓ VAGY KOOPERÁCIÓ – A GYAKORLATBAN

Az együttműködés és a versengés ellentét-párnak tűnik, mintha adott esetekben választani kellene a kettő közül, mintha az egyik érvényessége kizárná a másik érvényességét. Miközben kényszerűen kategorizálunk, rendszerezünk, alá-fölérendeltségi kapcsolatokat, viszonyokat igyekszünk létrehozni a különféle *jelenségek* között, időnként rá kell döbbernünk, hogy gondolkodásunk csapdáiba esünk, s nem figyelünk azok teljességére, valódi természetére. A világ, különösen az élővilág jelenségei jóval komplexebbek annál, mint hogy ellentétpárokba rendezhetnénk őket.

Számos tényező együtteséből mozaikként tevődnek össze, egymással csak látszólag állnak egyszerű ellentétben; valójában finoman összehangolódva fejtik ki hatásukat, s adnak lehetőséget az egymással folyamatos és bonyolult kapcsolatban álló élőlkönkifejződésének, interakciónak. Az alábbiakban megpróbáljuk áttekinteni, hogy miként is válik ez láthatóvá az együttműködés és versengés esetében.

Egy meglepőnek tűnő példa: anya és gyermeke

Kevés olyan szép példáját ismerjük az áldozatos, altruista viselkedésnek, mint az anya és gyermeke/magzata/embriója közötti kapcsolat. Az anya ad, megosztja saját testét a magzatával, kényelmetlenséget, kockázatot vállal, utódja számára szöveteket, csontokat növeszt saját forrásaiból, saját túlélési esélyeit csökkenti a majdani életre való felkészítésében. Egyik oldalról nézve az anya áldozat, akit

a világ, különösen az élővilág jelenségei jóval komplexebbek annál, mint hogy ellentétpárokba rendezhetnénk őket

kihasználnak, kizsákmányolnak, a másik oldalról nézve az embrió/magzat magatehetetlen, kiszolgáltatott pára, akinek minden percben hajszálon múlik az élete. Közben a mélyben, az evolúció kazamatáiban ádáz küzdelem folyik. A történet szereplői, az anya és a magzat ugyan az „evolúcióval” karöltve ugyanazt akarják: egy új, életképes, egészséges egyed létrejöttét – együtt kell tehát működniük a cél érdekében, összehangolni folyamataikat –, csak hogy nem mindegy, hogy milyen áron, és nem mindegy, hogy az egyed valóban egészséges-e.

Ez dől el a köztük való küzdelem során. Az embrió/magzat egyáltalán nem

magatehetetlen, megvannak a saját eszközei arra, hogy megszerezze magának, mégpedig minden áron azt, amire szüksége van. Rendes parazitaként kisajátítja az anyai szervezetet, áthangolja, mégpedig nemcsak fiziológiásan, hanem pszichésen is.⁴ Az ő érdeke annyiban tér el az anyától, hogy számára a saját élete, fennmaradása a fontos, az anyának viszont az ő és a saját fennmaradásán túl további esetleges gyermekeire is kell „gondolnia”, megosztania forrásait

közöttük (Trivers, 1985).

A gyermek „telhetetlenségének” saját részről egyetlen dolog szab csak korlátokat, mégpedig az, hogy a „gazdaszervezetet” nem célszerű elpusztítani. A „gazdaszervezetnek” is megvannak

persze a maga hatékony eszközei a források kihasználásának ésszerű keretek között tartására. Valójában valamiféle szkanderezés folyik a két fél között, melynek során kiderül, hogy ki az erősebb. Ha az embriónak/magzatnak nem sikerül legyőznie az anyai ellenállást, az annak a jele, hogy nem elég élet- és küzdőképés, következményképp nem fog megfelelő ellátáshoz jutni. Ilyen esetekben általában vetelés a történet

vége. A fentiekből a számunkra levonható tanulság, hogy versengés nélkül az együttműködésnek nem lenne meg a legjobb közös eredménye, illetve jócskán

csökkenne a közös siker esélye – az egészséges, életképes újszülött.

A rangsor mint az együttműködés záloga

Közös érdek az egyéni fölött – csoportban élő állatoknál

rendes parazitaként kisajátítja az anyai szervezetet, áthangolja, mégpedig nemcsak fiziológiásan, hanem pszichésen is

mindenki tudja a saját helyét, és tudja azt is, hogy az a hely milyen viselkedést követel meg tőle

Az ember csoportosan élő lény, ezen belül is a csoporton belüli rangsort kialakítók közé tartozik. Ez a rangsor – például egyes csoportban élő rovarokkal, hangyákkal, méhekkel ellentétben – nem születésünknél fogva

meghatározott, így a rangsorban elfoglalt helyünk egyéni képességeinktől, rátermettségünktől függ.⁵ A rangsor egyenlőtlenségeket teremt a csoporton belül, melynek értelmében egyeseket több jog vagy kiváltság

illet, mint másokat. Mindenki tudja a saját helyét, és tudja azt is, hogy az a hely milyen viselkedést követel meg tőle. Ha nem tudja, akkor a túlélési esélyei nullára csökkennek, és helyzet-fel(nem)ismerési képességeit nem fogja tudni továbbörökíteni. Ilyen a kegyetlen szelekció.

Valóban kegyetlen-e? Érdekében áll-e a csoport minden egyes tagjának a ver-

⁴ Ismerős ez az eljárás más gazdatestek és paraziták életéből, megfigyelhetjük például a macskák terjesztette toxoplazmózisnál. A toxoplasma gondii számára az ivaros szaporodás érdekében fontos a macska szervezetébe való bekerülés, ezért áthangolja a köztesgazda szervezeteket (lásd egerek), mégpedig úgy, hogy azok nem fognak félni a macskától, sőt, keresik annak társaságát. Az embrió is valami hasonló eszközt vet be.

⁵ Bár a történelem során jócskán akadtak próbálkozások és példák a születési előjogrendszer működtetésére, az indiai kasztrendszer pedig ma is őrzi ennek elemeit.

sengés során kialakított rangsor fenntartására való törekvés, az annak érdekében dolgozó együttműködés? Valószínűleg igen. Mégpedig a csoportszelekció, azaz a faj fennmaradása érdekében. A látszólag igazságtalan jog- és hatalomegyenlőtlenség vész helyzetben a csoport életben maradását jelenti (Csányi, 1999). Békés körülmények között – noha mindig a rangsorban elől állókat illeti meg az első, illetve a legfinomabb falat a táplálékon való osztozkodásnál – a főnök megteheti, és gyakran meg is teszi, hogy kegyet gyakorol, és másokat kínál meg először. Ez a nagyvonalúság erősíti a csoportkohéziót és a főnök tekintélyét.

Vész helyzetben azonban a nagyvonalúságnak nyoma sem marad, helyében a kíméletlen racionalizmus uralkodik majd – az eszik, aki erős. Ha nem így lenne, és egyenlő arányban osztanák el a táplálékot, talán senki nem maradna életben. Az erősek és rátermettek túlélése viszont a csoport/faj túlélési esélyeit növeli, mégpedig adaptív genetikai állománnyal (ők voltak az erősek és kíméletlenek!). Nem utolsósorban a stabil rangsor egy rátermett vezetővel féken tartja, illetve elnyomja a rivalizálást, s a belső béke záloga lehet.

Ilyen, a közös érdekeket az egyéni érdekek fölé helyező stratégia figyelhető meg a csoportosan vadászó ragadozóknál, például az oroszlánoknál, vadkutyaéknál, hiénáéknál is. Hiába lenne vonzó a helyzetbe kerülőknek megragadni a préda legzamatosabb részét és elzavarni onnan a többieket, nem ez történik. A zsákmány elejtéséig egységes a csapat, és csak utána következik a rituális szabályokat követő osztozkodás. Másféleképpen megfogalmazva: ha az egymás elleni verseny nem növeli, hanem egyenesen csökkenti az együttes munka hatékonyságát, az egyének nem egyéni sikereiken

keresztül érik el a lehető legnagyobb nyereséget, hanem a csoportosiker maximalizálásával (Leigh, 1977).

Az „egységben az erő” elve más értelemben is fontos szerepet játszik a viselkedésükben. Tisztában lévén azzal, hogy nem jó egy egész csordával szembeállni, leválasztják a kiszemelt állatokat, elszigetelik, és ilyenkor a többiek a saját bőrüket mentve rohannak minél messzebb.

leválasztják a kiszemelt állatokat, elszigetelik, és ilyenkor a többiek a saját bőrüket mentve rohannak minél messzebb

együttműködés, nincs szolidaritás, aki gyorsabb, az lesz nagyobb biztonságban, azaz a versengés kerül előtérbe (néha a papírfajta szerinti forgatókönyvet meghazudtolja a valóság, de ez csak ritkán fordul elő).

Csoportthovatartozás – embereknél

A humán viselkedés sem szerveződik a fentieként alapvetően eltérő módon. Az a csoport, ahová tartozunk (és a csoportthátárokat mindig az adott szituációk, társas viszonyok szabják meg – lehet a szűkebb-tágabb család, a falu, a kerület, a nemzet) a saját, belső csoportunk (in-group), amelyben az együttműködés dominál, míg a többiek (más családok, szomszéd falu, másik kerület, más nációk) jelentik az idegen csoportot (out-group; Csányi, 1999). Az idegen csoport felé nem kell feltétlenül visszafogni a versengést vagy az agressziót, sőt, ezeket bizonyos esetekben (forrásokért való küzdelem, örökség, ivóvízkészlet, földterület) egyenesen támogatják és szándékosan szítják is – mint azokban a háborúkban, ahol amúgy a szemben álló feleknek nem lenne személy szerint egymás ellen semmi kifogásuk, de a csoporthoz való tartozás rákényszeríti őket a versengésre, küzdelemre, egymás elpusztítására.

Ilyen helyzetekben rendkívül fontos a csoportérdek folyamatos súlykolása, erősítése – lásd a magasra értékelt bajtársi szolidaritást a katonák között, ahol az egyén életének feláldozása másokért és a közös célért, ügyért: hősi cselekedet. Ilyen az úgynevezett betyárbeccsület az azonos helyzetben levők között a vélt, feltételezett ellenfelekkel szemben, akik a nem teljesen legális dolgokba bonyolódókkal szemben lehetnek a rendőrök, a puszkázó diákokkal szemben a tanárok, a gyorshajtókkal szemben a traffipax. Ez utóbbi helyzetekben annak tisztázása a kulcskérdés, hogy vajon a másik fél valóban az out-grouphoz tartozik-e. A bűnüldözés, a drogterjesztés visszaszorítása egyebek közt azért is eredménytelen a bűnüldözők részéről, mert a többiek nem a bűnelkövetőt, nem a drogterjesztőt tartják külső csoporthoz tartozónak, hanem a bűnüldözőket. Ugyanígy: az iskolai erőszak, a basáskodás során azért megy olykor minden határon túl valamely áldozat bántalmazása, mert a többiek az agresszort tekintik belső csoporttagnak, és nem a szülőket, tanárokat.

Miért viselkedünk úgy, ahogy?

A versengésre és az együttműködésre való készség, illetve a kettő közül az adott helyzetben az optimális viselkedés kiválasztása a csoportstratégiát alkalmazó fajoknál evolúciósan kialakult mechanizmus, mondhatni ösztönös viselkedés. A bámulatol-dala ennek a mechanizmusnak az, hogy az egyén bizonyos esetekben képes lemondani egyéni előnyeiről, sikereiről, dicsőségéről a csoport érdekében. Ez gátló mechanizmusokat feltételez, hiszen itt az elsődleges re-

akciót, az egyéni sikerek maximalizálására való törekvést felülírja egy másik, szintén beépített, evolúciósan kialakult stratégia (Tomasello, 2002). Prehumán szinten a kulturális átadás – tanulás, nevelés, önkontroll, komplex, olykor önkényes csoportszabályok – nem játszik szerepet a két mechanizmus közötti átkapcsolásban. (Noha az egyéni vagy az együttes tapasztalatoknak, a csoportnormák kiképzésének más fajoknál is kialakulhatnak helyi formái, rítusai.)

az ember képes dönteni a tekintetben, hogy felülbírája-e a beépített evolúciós stratégiát

Az emberi kultúra azonban mindent megváltoztat: az ember képes dönteni a tekintetben, hogy felülbírája-e a beépített evolúciós stratégiát.

Egyes kutatók szerint (Alexander, 1979, 1987) ez – a stratégiák közötti adaptív váltás képessége – volt a filogenetikus fejlődés során az a mozzanat, amely lehetővé tette az emberi csoportok méretének robbanásszerű növekedését, a nagy társadalmak kialakulását, amely szerencsés esetben az egész bolygót valóban egy globális faluvá képes szervezni.

Normakövetés, normaszegés

Az együttműködésre váltás azonban – tekintve, hogy az egyén számára rövid távon a győzelemmel kecsegtető versengés a kifizetődőbb – nem megy mindig zökkenőmentesen. Tudjuk, hogy – *Hankiss Elemér* (1979) megfogalmazásával élve – mindig a dezertőrök járnak jól, azok, akik elsőként próbálnak kibújni az együttműködés kötelezettségei alól úgy, hogy az előnyeit még mindig élvezhessék.

Jól illusztrálja a folyamatot a „közlegelők példázata”. Ennek lényege, hogy ha mindenki ingyen, korlátanul használja a forrásokat (a legelőket), akkor azok elfogyanak, s így mindenki rosszul jár. Idézhetjük

a mostanában igen aktuális (hamisnak bizonyult egészségügyi érvekre is támaszkodó) oltásellenesség példáját is. Minden védőoltásnak megvannak a kockázatai az egyén számára (begyulladhat az oltás helye; az egyén immunrendszere nem képes megbirkózni a legyengített kórokozókcal; a kórokozók nincsenek eléggé legyengítve; stb). Noha összességében ezek a kockázatok szinte elhanyagolhatóak az oltások nyújtotta egyéni és csoportvédelem előnyeivel szemben, s az oltottak elenyésző számát érintik, a kockázatoknak még további csökkentése érhető el akkor, ha valaki a saját kockázatát (illetve gyermekéét) teljesen kiiktatja a képből. Arra gondolván, hogy ha mindenki védett az oltásoknak köszönhetően, akkor az esetlegesen be nem oltott személy is védett marad, hiszen nincs kitől megfertőződni. Potyázik tehát. Az evolúció is felkészült azonban a potyázókkal szemben, és velünk született készségekkel rendelkezünk a potyázók, csalók kiszűrésére. Kényesek vagyunk a viszonzás elvének betartására, és ha ezen a téren csalódunk valakiben, a fenntartások, a harag nehezen oldódik, a kapcsolat nehezen éleszthető újjá. Nem véletlen, hogy az árulókat mindig, mindenhol mély megvetés sújtja, még azok részéről is, akik hasznot húznak belőle.

Az egy csapatban játszóknak (in-group) is meglehetnek a maguk dilemmái. A csapaton belüli, in-group rivalizálás legendás története, amiről egy ország beszélt: a Fradi két hajdani legendás játékos, *Albert Flórián* és *Dalnoki Jenő* a pályán ott aprították egymást, ahol tudták. A kialakult rangsor soha nem végleges: a rátermettebbek vagy a magukat annak vélők bármikor hangot adhatnak elégedetlenségüknek, és megkérdőjelezve az addigi rendet, sorrendátalakítást vagy hatalomváltást követelhetnek. Ilyen-

kor felborul az addigi nyugalom, a csoport ismét „viharzani” kezd. Áldozatokkal járó belső harcok, forradalmak, polgárháborúk törhetnek ki, sok élet törhet meg, karrier roppanhat ketté, amíg ismét rend nem lesz.

Hogyan legyen rend prehumán szinten?

A csoportok számára létkérdés, hogy életük, működésük belharcoktól, feszültségektől mentes legyen. Az evolúció itt is besegít, másképpen fogalmazva a csoportok hatékony működésének, a csoportméret növekedésének legfontosabb előfeltétele a belső konfliktusok szabályozása, minimalizálása. A minimalizálásról a rangsor

gondoskodik, a szabályozásról pedig az olyan, egyének közötti interakciók, melyek a békülés, a feszültség csökkentésének irányába mutatnak. Azt gondolnánk például, hogy a kipattant konfliktusok egy csimpánzközösségben növelni fogják a konfliktus résztvevői közötti távolságot, de bámulatos módon nem ez történik. Az „esemény” a részt vevő felekben nem múlik el nyomtalanul, durcás-haragos viselkedésük jelzi, hogy az ügy további rendezést kíván. A rendezés vagy az új állapotok elismerését, rögzítését jelenti, vagy azt, hogy minden maradt a régiiben.

Bármelyik változat legyen is érvényben, a felek elkezdnek óvatosan közeledni egymáshoz, tekintettel, a köztük levő távolság óvatos csökkentésével, érintéssel, esetleg ajándékozással. Ha ez mégsem történik meg, és a felek továbbra is konokul kitartanak haragvásuk mellett, közbeléphet egy harmadik fél, leginkább egy nőstény, aki, mintegy „közvetítve” a keményfejük között, megpróbálja békülésre bírni őket. Döbbenetes az a felismerés, hogy a

az árulókat mindig, mindenhol mély megvetés sújtja, még azok részéről is, akik hasznot húznak belőle

mediáció csírái is velünk születetten bennünk vannak.

Hogyan legyen rend humán szinten?

A viszályá, háborúskodássá fajuló versengés csillapítására számos kulturális példát látunk. Az egész Földre, az összes országra kiterjedő legjelentősebb szimbolikus vetélkedés nem más, mint maga az Olimpia, mely volumenében, külsőségeiben (és persze költségeiben) egyre grandiózusabb, s melyre jellemző módon leginkább a feltörekvő, a vezető hatalmak szerepére pályázó országok fordítják a legtöbb energiát (elég csak a közelmúlt pekingi vagy riói rendezéseire gondolnunk). Kifejezi az Olimpiák behelyettesítő szerepét az, hogy az első verseny megrendezésekor, i.e. 776-ban kimondatott, hogy annak ideje alatt a városállamok közötti ellenségeskedést fel kell függeszteni. Valahányszor ez az elv megsérült, az atrocitásokat világszerte mély felháborodás kísérte (1972-ben a müncheni terrorista merénylet, 1980-ban és 1984-ben pedig az amerikai–orosz pengeváltás során létrejött bojkottok formájában). Háborúk idején inkább nem is rendeztek olimpiát.

A versengés szimbolikus síkra terelése a természeti népeknél is jelen van. *Marcell Mauss* (2000) megfogalmazásában: ha két csoport egymás útjába kerül, akkor több lehetőség kínálkozik. Az első, hogy elmennek óvatosan egymás mellett, mintha a másik ott se lenne, és minden folytatódik tovább úgy, mint addig. A második, hogy egymásnak rontanak, és bármelyikük nyer, azt áldozatok árán teszi, a vesztes pedig megsemmisülten kullog el. A kimenetel kétesélyes, nem tudhatni, kinek melyik szerep jut. A harmadik lehetőség kiegyezni egymással, lehetőleg hosszú távra, melynek

legkézenfekvőbb módja az ajándékozás (emlékezzünk vissza a csimpánzokra!). E harmadik, békés megoldásnak is lehetnek kockázatai, ugyanis ha meg is születik az egyik fél részéről az ajándékozó szándék a békés egymás mellett élés előmozdítása érdekében, a másik félnek nem kötelessége az ajándékot elfogadni – akkor pedig mindenki visszalép a stathelyre. Amennyiben azonban ezen az akadályon túljutottak, azaz megtörtént mind az ajándékozás, mind az elfogadás, az ezt követő jövő is tele lesz aggodalmakkal, ugyanis az ajándékot méltó módon kell viszonzni. Ha valaki nem így tesz, akkor a megszegyenülés és lesajnálás lesz a sorsa, ami permanens alárendeltségi állapotot jelent. A harc, a versengés tehát nem ér véget, csak éppen más, gazdasági síkra terelődik, viszont ezenközben nem folyik vér, ami fontos szempont lehet.

A versengéssel együtt járó konfliktusok mai életünket is naponta át- és átszövik. Családok, alkalmi csoportok, oktatási intézmények, munkahelyek, teljes államok közötti rivalizálás néha azt a benyomást kelti, hogy a civilizált ember még mindig úgy viselkedik, mintha az őserdőben kellene túlélnie. Mindez színes változatossággal teszi pokollá az életet. Ennek egy groteszk oldala, hogy mondhatni a perek korszakát éljük; jogászok, ügyvédek paradicsoma a 20–21. század. Nemcsak azért lehet bepereelni valakit, mert vendégként hanyatt estünk fürdőszobája csúszós csempéjén, hanem mert nem írta rá a mosógépre a gyártó vagy a forgalmazó, hogy macskát ne próbáljanak mosni benne.

A versengés és együttműködés öröklött viselkedéses formáin kívül, melyek a csoportosan élő és akcióikat összehangolni képes fajokat született győztesé teszik – lásd az oroszlánok, farkasok, hiénák rendkívül

a versengés szimbolikus síkra terelése a természeti népeknél is jelen van

sikeres, a csoporthierarchiához szervesen kapcsolódó zsákmányszerző stratégiáit – a megváltozott csoportméreteinkből adódó konfliktusokra és együttműködési lehetőségekre is gondolnunk kell. Ha nem rendelkezünk a szinte határtalanul táguló csoportméretekhez illeszkedő, öröklött, evolúciósan kipróbált és visszaigazoltan működő kooperációs mechanizmusokkal (márpedig nem rendelkezünk), akkor kulturálisan kell létrehozunk, elterjesztünk, tovább örökítenünk bizonyítottan jól működő eljárásokat. A feladat nyilvánvalóan nem könnyű, különösen akkor, ha ezek a mechanizmusok felül szeretnék írni a megváltozott társas környezet miatt inadaptívnak bizonyuló öröklött reakciók több százezer, -millió éves sikere erőteljes

viselkedéses és pszichés nyomást gyakorol ránk, mely az úgynevezett zsigeri, ösztönös reagálást generálva egy kultúra nélküli világban a mai napig a győzelem záloga lehet (lásd idegengyűlölet, vagy az „erősebb mindent visz” elv). Kérdés, hogy egy történelmi és kulturális múlttal rendelkező, kiterjesztett csoportban az azonnali, gyors felülkerekedés valódi előrelépést, sikert jelent-e akár az egyén, akár a csoport szempontjából, illetve jó-e a csoport számára, ha bármilyen egyén megpróbál nyers erőszakkal felülkerekedni másokon versengő helyzetekben. A dilemma már elég korán megjelenik, például az iskolai/óvodai/börtönben/fegyveres testületeknél megjelenő erőszakban, a basáskodásban, ahol a fizikai erő, erőszak válik a rangsorszervező erővé, és amely egy kooperatív, empatikus, magasabb szintű szervező elveket kialakító társadalomban elfogadhatatlan.

Ha békét akarunk, együttműködést, felesleges konfliktusokat generáló, a győzni akarást erősebb fegyverekkel megtámogató pereskedés nélküli életet, akkor ki kell találnunk olyan érintkezési módokat, a feszültségeket elsimító olyan eljárásokat, melyek elejét veszik a győzelemért folytatott küzdelemnek, *melyek nem a zéró összegű játszmákra törekednek* (amikor az egyik fél nyeresége csakis a másik fél veszteségének árán jöhet létre), hanem ahol mindkét fél

nyer, a „win-win” megoldásokra. Tekintve, hogy a tanulás útján megszerzett és kialakított tudást és készségeket egyelőre nem vagyunk képesek biológiailag átörökíteni, a folyamatos és hozzáértő kulturális átadás rendkívüli fontosságú a világra újonnan érkezők, azaz a humán kultúra következő

kérdés, hogy egy történelmi és kulturális múlttal rendelkező, kiterjesztett csoportban az azonnali, gyors felülkerekedés valódi előrelépést, sikert jelent-e akár az egyén, akár a csoport szempontjából

továbbvivői és fenntartói számára. Kérdés, hogy az emberiség eddigi felhalmozott ismereteit, kultúráját számukra átadni hivatott iskola el tudja-e viselni ezt a plusz terhet az együttélés erőszakmentes technikáinak átadására, melyek a bölcsőtől a sírig fontosak mindannyiunk számára, és melyek az egyik legfontosabb eszközt jelentik az iskolai erőszak, a basáskodás megelőzésében, kezelésében.

A győzelemre törekvés és az együttműködés ellentétpár az élővilág alapvető szervezőelve, működési mechanizmusa, melyek mindegyike adott helyzetekben célravezető lehet. Az emberi kultúrának azt kell eldöntenie, hogy mi az a cél, amely hosszabb távon is evolúciós előnyt biztosít számára, illetve, hogy ezek az előnyök az egész ökológiai rendszer szempontjából, számára is visszaható jelleggel szintén hosszabb távon milyen következményekkel fognak járni.

A versengés, a létért való, velünk született, sokszor ádáz és halálos küzdelem mellett az evolúció és a kultúra talán együttesen kínál számunkra olyan megoldásokat, melyek a vélemények és az ellentétek ütköztetését a haladás és az előrelépés, nem pedig a legyőzés és pusztítás eszközekévé

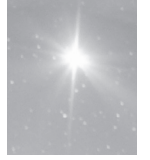
teszik. A kultúra talán a tűz, a víz és a szél szolgálatába állítása mellett a versengést is – amint az a művészetekben, a tudományban és társadalmi szervező elvekben már meg is jelenik – képes az előrelépés erősítésének szolgálatába állítani.

IRODALOM

- Baldwin, J. M. (1894): *Mental Development in the Child and the Race. Methods and Processes*. Macmillan, New York.
- Baldwin J. M. (1896): A new factor in evolution. *American Naturalist*, 30, 441–451, 536–5.
- Barkow, J. H., Cosmides, L., és Tooby, J. (1992, szerk.): *The adapted mind*. Oxford University Press, New York.
- Berezkei Tamás (1991): *A génektől a kultúráig – Szociobiológia és társadalomtudomány*. Gondolat, Budapest.
- Berezkei Tamás (2016): *A megtévesztés pszichológiája. Machiavellizmus*. Typotex, Budapest.
- Brentano, F. (1911/1994): *Az erkölcsi ismeret eredete*. Kossuth, Budapest.
- Bühler, K. (1922): *Die geistige Entwicklung des Kindes*. (3. kiadás). Fischer, Jena.
- Bühler, K. (1936): *Die Zukunft der Psychologie und die Schule*. Fischer, Bécs–Lipcse.
- Campbell, D. T. (2001): Evolúciós ismeretelmélet. In: Pléh Cs., Csányi V. és Berezkei T. (szerk.), *Lélek és evolúció*. 336–375. Osiris, Budapest.
- Changeux, J. P. (2008): *Az igazság és az ember*. Gondolat, Budapest.
- Changeux, J. P. (2012): *Agyunk által világosan: A neuronális ember*. Typotex, Budapest.
- Claeys, G. (2000): The „Survival of the Fittest” and the Origins of Social Darwinism. *Journal of the History of Ideas*, 61, 223–240.
- Cosmides, L. és Tooby, J. (2001): Evolúciós pszichológia: alapozó kurzus. In: Pléh Cs., Csányi V. és Berezkei T. (szerk.): *Lélek és evolúció*. Osiris, Budapest. 311–335.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humánetológia*. Vince, Budapest.
- Csibra G. és Gergely Gy. (szerk., 2007): *Ember és kultúra: A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai, Budapest.
- Darwin, Ch. (1859/2009): *A fajok eredete*. Typotex, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/05000/05011/> (2020. 02. 25.)
- Darwin, Ch. (1871/1961): *Az ember származása és a nemi kiválasztás*. Gondolat, Budapest.
- Dawkins, R. (2005): *Az önző gén*. 2. bővített kiadás. Kossuth, Budapest.
- Dennett, D. (2010): *Darwin veszélyes gondolata*. 2. kiadás. Typotex, Budapest.
- Dunbar, R. (2009): The social brain hypothesis and its implications for social evolution. *Ann Hum Biol*. 36(5):562–72. Letöltés: 10.1080/03014460902960289. (2020. 02. 25.)
- Edelman, G. M. (1987): *Neural Darwinism: The theory of neural group selection*. Basic Books, New York.
- Edelman, G. (1990): *The remembered present: A biological theory of consciousness*. Basic Books, New York.
- Hankiss Elemér (1979): *Társadalmi csapdák*. Magvető, Budapest.
- Hofstadter, R. (1944): *Social Darwinism in American Thought*. Beacon Press, Boston.
- Humphrey, N. (1976): The social function of intellect. In: Bateson, P. P. G. és Hinde R. A. (szerk.): *Growing points in ethology*. Cambridge Univ. Press, Cambridge, MA.

- Huzella Tivadar (1936): *Az élet tudománya*. Franklin, Budapest.
- Jerne, N. K. (1985): The generative grammar of the immune system. *Science*, 229, 1957–1959.
- Kropotkin, P. (1908): *A kölcsönös segítség mint természettörvény*. Ford. Madzsar József; Athenaeum, Budapest.
Letöltés: http://mtdportal.extra.hu/books_kulf/kropotkin_pjotr_kolcsonos_segitsege.pdf (2020. 02. 25.)
- Leslie, A. (1987): Pretense and representation: The origins of the „theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412–426.
- Mauss, M. (2000): *Szociológia és antropológia*. Osiris, Budapest.
- Mecsnnyikov, I. (1913): *Optimista világnézet*. Révai, Budapest.
- Offer, J. (2010): Social change and selectionist thought: on Spencer, Darwin and Runciman. *The Sociological Review*, 305–326.
- Perner, J. (1991): *Understanding the representational mind*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Piatelli-Palmarini, M. (1996): Evolúció, szelekció és megismerés. In: Pléh Cs. (szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris, Budapest.
- Pinker, S. (2002): *Hogyan működik az elme?* Osiris, Budapest.
- Popper, K. R. (1972): *Objective knowledge. An evolutionary approach*. Clarendon Press, Oxford.
- Popper, K. (1998): *Test és elme. Az interakció védelmében*. Typotex, Budapest.
- Premack, D. és Woodruff, G. (1978): Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav. Brain Sc.*, 4, 515–526.
- Simpson, G. G (1953): The Baldwin effect. *Evolution*, 7:110–111.
- Spencer, H. (1855/1890): *The principles of psychology. Third Edition*. Edinburgh: Williams and Norgate.
Letöltés: <http://archive.org/details/principlesofpsyc022412mbp> (2020. 02. 25.)
- Spencer, H. (1864): *Principles of Biology*. Appleton, New York–London.
- Sperber, D. (2001): *A kultúra magyarázata*. Osiris, Budapest.
- Thorndike, E. L. (1898/2004): Animal intelligence. *Psychological Review, Monograph Supplements*, 2, No. 4. Magyarul: Az állatok tanulásáról. In: Pléh Cs. és Győri M. (szerk.): *Olvasmányok a kísérleti pszichológia történetéhez*. 176–183 Osiris, Budapest.
- Todes, D. P. (1989): *Darwin without Malthus. The Struggle for Existence in Russian Evolutionary Thought*. Oxford University Press, Oxford.
- Tomasello, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris, Budapest.
- Tomasello, M. (2011): *Mi haszna az együttműködésnek?* Gondolat, Budapest.
- Trivers, R. L. (1985): *Social Evolution*. Benjamin/Cummings, Menlo Park, CA.





BÁRDOS JENŐ

A nyelvtudás elbírálásának rövid története, problémái és korlátai

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

*Történt pedig vala, hogy a Gileád-beli férfiak nagy vereséget mértek az Efráim-beliekre, akik korábban gyalázták őket. A győzelem után elfoglalták a Jordán gázlóját, és amikor át akart kelni valaki, akkor a következő párbeszéd zajlott. „Által mennék a vízzen!” „Efráim-beli vagy?” Mire az illető azt felelte: „Nem”. „Akkor mondd ki azt a szót, hogy shibboleth!” És ha az illető nem tudta helyesen kiejteni, mert azt mondta, hogy 'szibolet', azt ott, azon nyomban lefejezték. Így halt meg negyvenkétezer Efráim-beli férfi [egy nyelvi teszt alkalmából] a Jordán gázlójánál.
A Bírák Könyve 12:4–6 nyomán*

Az elsőnek vélt, leírásban is rögzített nyelvvizsga véres következményeihez csak annyi hozzáfűznivalónk lehet, hogy a mai nyelvvizsgák kognitív, affektív, pszichoszomatikus, patológiás és egyéb következményeiről tudományos felmérések szinte egyáltalán nem léteznek...

Sokezer oldalnyi szakirodalom szól az idegen nyelvi mérés és értékelés problémáiról, de csak kevés tanulmány meri felvállalni, hogy egy ív terjedelemben a lényegre szorítkozzon: ez a mű ilyen. Az ok egyszerű: megint túl nagy a hírverés a nyelvvizsgák mibenléte és jelentősége körül, és az ezzel foglalkozók már nem olvassák el a szakirodalmat. Nem kívánatos, hogy más szakmai megmértetések mércéjeként (felvételi, diplomakiadás stb.) nyelvvizsgák szolgáljanak.¹ A tanulmány korábbi írásaim lényegét fűzi – nem mérésmetodikai

szakemberek számára is – könnyen érthető egységbe.

I. A NYELVTUDÁS MÉRÉSÉNEK MINT SZAKMÁNAK A KIALAKULÁSA

Amennyiben eltekintünk az ókori és középkori előzményektől, akkor az idegen nyelvi mérés napjainkra egy bevényt vizsgáló (és már a múlt században jól hasznosult) társadalmi gyakorlat absztrakcióinak multidiszciplinává szerveződését jelenti. A részt vevő tudományágak jól ismertek a nyelvpedagógiában: a nyelvtudomány, a pedagógia, a pszichológia, a szociológia, a matematika, a műszaki tudományok és újabban az informatika – jobban mondva a fentiek alkalmazásai. Az idegen nyelvi mé-

¹ Ez a mondat a 2019 őszén aktuális törvénykezési terveket tükrözi. Novemberben a kormány végül visszavonta azon korábbi döntését, hogy 2020-tól a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez kötelező volna a középfokú nyelvvizsga megléte. A szerző írása azonban nem csak emiatt, hanem általában is a nyelvvizsgák és az egyéb szakmai megmértetések szétválasztása mellett érvel. (A Szerk.)

rés a didaktikai műveletek szempontjából a visszacsatolás funkciójának felel meg, a nyelvpedagógia szerves része – ugyanakkor már a huszadik században piaci hatások uralma alá került: a tesztelés lényegi, immanens funkciója ugyanis a megkülönböztetés. Védelmi funkció ez, a bebocsáttatást nyert „nyelveket tudók elit (?) társaságának” megóvása. Az idegen nyelvi mérést és értékelést a kockázat, a magas tét miatt a bizonyíthatóság és ennek kutatása emeli ki az ösztönös praxisek világából és helyezi el a tudományosan igazolandó és kutatatandó társadalmi gyakorlat világában: a cél a helytelen gyakorlat kiszűrése. A különféle alkalmazott tudományok (lásd 1. ábra) valóságos védőbástyákat építettek az idegen

nyelvi mérés és értékelés tudományosságának megőrzésére. Ugyanakkor a globális nyelvvizsga-piacnak többnyire nem érdeke a fejlesztés: a célszerű működés, a rentabilitás és haszon gyakran szövetkeznek a tudományos kritériumok betartása ellen. Mivel az iskolai közegek (beleértve a felsőoktatást is), vagy a nyelvvizsga-központok nem képesek valóban nagy volumenű és megfelelően bizonyítható hatásvizsgálatokra, általában kisebb, „tudományközeli” közösségek álmódják formába a kisdetet, vagyis fejlesztik a vizsgát. Tényleges kutatói kapacitással csak a legnagyobb vizsgafejlesztők (az ETS, Princeton, Egyesült Államok; a CITO, Hollandia; vagy Cambridge, Anglia) rendelkeznek.

1. ÁBRA

Az idegen nyelvi mérést és értékelést segítő elméleti és alkalmazott tudományok

ELMÉLETI TUDOMÁNYÁGAK	ALKALMAZÁSOK
Nyelvészet	Alkalmazott nyelvészet: pl. tesztkészítés, tesztfejlesztés, szöveges vagy hallható nyelvi mérőeszközök létrehozása stb.
Pszichológia	Alkalmazott pszichológia: egy- és többnyelvűség konfliktusai a nyelvvizsgán; a nyelvvizsgák lélektana: stratégiák és taktikák, pszicho-patológias jelenségek stb.
Pedagógia	Alkalmazott didaktika: visszacsatolás, pedagógiai mérés és értékelés, a tesztvisszahatások etikája a vizsgán és az osztályteremben stb.
Matematika	Statisztikai alkalmazások a klasszikus és a modern tesztelméletben, kísérletek a validitás és reliabilitás matematikai alátámasztására stb.
Műszaki tudományok	Optikai leolvasók, modern nyomdatechnika, biztonságtechnika, hírfiberendezések, akusztikai berendezések, hangnyelők stb.
Informatika	Számítógépek, online és adaptív tesztelés, statisztikai szoftverek, „új média”-alkalmazások stb.

FORRÁS: saját szerkesztés

Az ókori világ legfejlettebb vizsgarendszereit a kínaiak alakították ki, mégpedig azzal a céllal, hogy a különféle életpályákban a tehetség és tudás elitje kerüljön az él-

re az örökölt vagy megvásárolt előjogokkal szemben. A nyugati világ jezsuita misszionáriusok révén szerzett tudományt a fejlett kínai vizsgákról, és hamarosan Európa is

rendelkezett már saját vizsgarendszerekkel. Az iskolázott emberiség tudatában ekkortól foglalta el helyét ez a jelenség: ez a próba, amely kiszűri a „tudatlanokat”, a hozzáértőket viszont egy meghittebb körbe vonja. A vizsga a sikertelenséggel „büntet”, ugyanakkor van egy másik fontos tulajdonsága: a jelölt viselkedése gondosan választott körülmények között jósló hatású lehet hosszú távon is, abban a tekintetben, hogy az illető személy hasonló körülmények között majd miként viselkedik. A vizsgázók szétválasztása, a titkosság biztosítása, az egységes elbírálás stb. vizsgaelemeket (korhű értelemben) már a kínaiak tökélyre fejlesztették (Bárdos, 2001, 255). A tehetség és tudás embereinek kiválogatódását a modern időkben – más tényezőkön kívül – a politikai érvényesülés (szakmai megmérettetésen kívül álló) megjelenése akadályozza.

A mérés és értékelés elmélete és gyakorlata a pszichológia statisztikával is alátámasztott módszereiből fejlődött ki (pl. docimológia). Ez a pszichometriai alap a pedagógiai mérésekben ugyanúgy kimutatható, mint az idegen nyelvi tesztelésben. A klasszikus pszichológiai tesztek (személyiség-, intelligencia-, emlékeztetesztek stb.) önmagukban is igen sok verbális elemet tartalmaznak. Nem kétséges, hogy a verbális vagy performációs tesztek esetében csak annyiban lehet a nyelvet kikapcsolni, amennyire az független a gondolkodásunktól. A tesztelés történetét nem kívánjuk itt taglalni, de hivatkozunk átfogó monográfiákra (Horváth, 1991, 1997; Spolsky, 1995, Bárdos, 2002/a), amelyek részletesen tárgyalják.

Az alábbi, 2. ábra bemutat néhány olyan mérföldkövet, amely kijelöli (és egyben sejteti) a szakma fejlődését angol és

amerikai példákön. (A tesztelés a Szovjetunióban már a húszas évektől politikailag tiltottá vált, mivel bemutatta és bizonyította, hogy az emberek nem egyformák! Ennek folyamánaképpen Magyarországon is csak a hatvanas évek vége felé élénkült meg a tesztek iránti érdeklődés például az OPI-ban, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Csoportban, illetve a JATE Pedagógia Tanszékén [Nagy, 1963; Orosz, 1967; Báthory, 1968; valamint Ityelszon, 1967 és Beszpalko, 1968].

Az idegen nyelvi tesztelés kultikus helyeként az ELTE ITK [Idegen nyelvi Továbbképző Központ] vált ismertté 1967-től – a köznyelvben egyszerűen csak „Rigó utca” néven [Bárdos, 1986]. Több mint

három évtizeden át az Állami Nyelvvizsga Bizottság székhelye volt: oktató, kutató, fejlesztő és vizsgáztató központként működött, jóval megelőzve a manapság divatos Assessment Center elnevezésű intézményeket. Jelenlegi utódja az Origó, nyelvvizsgakért felelős vállalkozás.)

A huszadik században élő és működő, mintegy negyven jellegzetes módszer mérési eljárásai mind a nyelvtanárok, mind a tesztfejlesztők számára világossá tették, hogy ezek a nyelvtanítási megoldások **saját nyelvtudás-fogalommal és az ehhez illeszkedő ellenőrzési módszerekkel együtt voltak hatékonyak**. A múlt század nyelvtanítás-történetét leegyszerűsítve a századelő a direkt módszerek győzelmé a nyelvtani-fordító felett; a század dereka az audio-lingvális módszer (és holdudvarának) uralma; míg a századvég a kognitív kódtanulástól a humanisztikus pszichológiáig tartó tékozló kalandot követően a kommunikatív kompetencia dicséretében tért meg az alkalmazott

a jelölt viselkedése
gondosan választott
körülmények között
jósló hatású lehet hosszú
távon is

nyelvészethez (v.ö. *Kelly*, 1969; *Larsen-Freeman*, 1986; *Bárdos*, 2005). Ezek a jelentős 'paradigmaváltások' csak részben követik a nyelvtanítás mögött meghúzódó nyelvészeti és pszichológiai elméleteket: tudatos tervezésről vagy elméleti megfeleltetésekről csak ritkán beszélhetünk. A technikák kialakulását az iskolai praxis mint klinikum formálta, mégis számos,

tömegessé vált tesztelési eljárás (pl.: az objektív feleletválasztós teszt (multiple choice tests), a szövegkiegészítés (cloze procedure) stb. csak a hatvanas, hetvenes években vált finoman hangolt mérőeszközzé. Térdő hiányában látványos a legfontosabb történeti módszereket legkedveltebb mérési eljárásaikkal együtt, táblázatosan áttekinteni.

2. ÁBRA

Néhány teszttörténeti tény – mikor kezdődött, kiknek a munkája tette lehetővé a tömeges vizsgáztatást

ANGLIA	EGYESÜLT ÁLLAMOK
17. század: disputationes	
1856: Cambridge vizsgaszindikátus	1875: Harvard College felvételi vizsgái
1888: a mérési hiba nagysága (Edgeworth)	1901: College Entrance Examination Board
1913: az angol mint idegen nyelv vizsgái	1920-tól tesztkulturusz Amerikában
Megindul a versengés az angolszász nyelvvizsgák között	1924-27 MFLS, az itemanalízis bevezetése; vizsgáztatók közti megbízhatóság elemzése
40-es évek: a szóbeli vizsgák újrafelfedezése	1935 IBM 805 optikai leolvasó
Bírálják a 'multiple choice' (MC) objektív feleletválasztós teszteket	1948: a képleírás és az irányított társalgás mint módszerek megjelenése a nyelvvizsgán
Hallásértés nem volt, esszéírás annál több	1949–54 megalakul az Educational Testing Service, Princeton, N. J., Egyesült Államok
	1959 CAL (Center for Applied Linguistics) Washington, D. C., Egyesült Államok
1964: English Proficiency Test Battery (Davies, A.)	1961 Lado, R.: Language Testing
	Nyelvi képességvizsgálatok (Pimsleur, P., Carroll, J. B.)
	1979 Oller, J. W. Jr.: integrált nyelvi tesztelés
International English Language Testing (Alderson, J. C., Clapham, C.)	1981 ACTEFL/ETS skála a nyelvtudás elbírálására (az egyetemek nem veszik át a vizsgáztató intézmények gyakorlatát)

3. ÁBRA

Néhány nyelvtanítási módszer és jellegzetes mérési-értékelési eljárásai

MÓDSZEREK	MÉRŐ-ÉRTÉKELŐ ELJÁRÁSOK
Nyelvtani-fordító módszer	Fogalmazás, fordítás, diktálás, transzformációs és behelyettesítési feladatok
Direkt módszer	Elmesélés, leírás, társalgás
Olvastató módszer	Kérdés-felelet (később: feleletválasztós teszt)
Intenzív módszer	Társalgás, dialógus-reprodukció
Audiolingvális módszer	Tesztmátrixokra épülő tesztbattériák, készségelemek (mikrokészségek) a nyelvi tartalom szerint; multiple choice (MC) és vegyes típusú feladatok
Audiovizuális módszer	Interjú, társalgás, dramatizálás
Mentalista (kognitív kód-tanulás) megközelítés	Szövegkiegészítés (cloze procedure), diktálás, fordítás
Pszichologizáló (humanisztikus) módszerek	Reproduktív gyakorlatok, illetve semmi (nincs számonkérés, nincs visszacsatolás)
Kommunikatív nyelvtanítás	Objektív és szubjektív elbírálású tesztechnikák keveredése, mérésmetodikai eklektika

FORRÁS: Bárdos, 2001.

Az iskolai, majd a piaci tesztelés egyre több szakértőt, képzett értékelőket, vizsgafejlesztőket igényelt. A hatvanas évek végén a legkiválóbb nyelvtanárok kerültek az adekvát technikák, feladatok, tesztek fejlesztésének satujába: számos innováció született már akkor, amikor a nyelvvizsgák validitásának bizonyítása még ismeretlen volt. Az is világossá vált, elég korán, hogy az egyes feladat típusok fejlesztésére szinte születni kell: van, aki kiválóan válogat vizsgaszövegeket, van, aki kreatív módon képes mérni a nyelvtani tudást, van, aki jól szerkeszt feleletválasztós teszteket, van, aki csak a szókincsre specializálódik stb. A preferenciáknak és kedvteléseknek a szakma „iparosodása” vetett véget: a klasszikus tesztelmélet jelentős matematikai-statisztikai fegyverzetben pattant elő és jelentősen szigorította, majd algoritmi-

zálta a tesztfejlesztés betartandó lépéseit. Ennek ellenére egészen a század utolsó két évtizedéig inkább ösztönös, mint empirikusan bevizsgált tesztelés folyt: ezt a már nem szakszerű gyakorlatot a nyelvtanárság mindmáig alkalmazza, mivel nem rendelkeznek a kipróbálásokhoz és utólagos értékelésekhez szükséges idővel, eszközökkel, esetleg szaktudással. A 4. ábra érzékelteti, hogy milyen szakaszokon át jutottunk el a XXI. századig, amikor 2008-ra az összes Magyarországon lefolytatott vizsgát, illetve vizsgaanyagait sikerült a KER-hez (Közös Európai Referenciakeret) igazítani, illetve csereszabatosítani. Az európai rendszer befogadása és fenntartása rendkívüli szakmai erőfeszítéseket igényel, hiszen a vizsgák fejlesztése folyamatos. Mindebből az is következik, hogy a vizsgák illesztése és folyamatos validálása, itembankok

fenntartása a modern tesztelmélet és a minőségbiztosítás legmagasabb szintű összefonódásának tekinthető – az idegen nyelvi mérésben és értékelésben (és általa a neveléstudományban is).

Az alábbi ábra tehát csak az ikonikus áttekinthetőség kedvéért rendelkezik a kategóriákat fizikailag szétválasztó vonalakkal. Az újabb paradigmák győzelme nem jelentette az előző korszak jellegzetességeinek eltűnését, korábbi módszerek felszámolását. Az élcapatnak tekinthető nyelvvizsga-fejlesztésekben ma is használnak pszichometrikus tesztitem-

halmazokat; a fordítások elbírálása sem sokat változott, csak az elbírálás technikai folyamatának részei új címkéket kaptak. A nyelvvizsgáztatás mint avantgarde-hoz képest a való világ – beleértve a közoktatáson túl a felsőoktatást is – az ösztönös vizsgáztatás öntudatlan, siket „tavában” merült el, esetleg lebeg (de nem süllyed el...). Elég, ha az egyetemi szóbelik, sőt, záróvizsgák strukturálatlanságát, a nyelvi tesztek ad hoc jellegét vagy az iskolai „felelet” összehelyezésére alapuló megítélését felidézünk. Ennélfogva a 4. ábra fejlődésvonal, de nem őrségváltás.

4. ÁBRA

A nyelvi tesztelés korszakai a huszadik században

SPOLSKY, B. (1977)	MORROW, K. (1979)	CARROLL, B.J. (1985)	Jellegzetes módszer
Ösztönös szakasz, „ad hoc” tesztelés, (Pre-scientific stage)	„Az édenkert”	„nyelvtani” „iskolázott” „frástudó”	Nyelvtani-fordító módszer
Pszichometrikus-strukturális	„A siralom völgye”	Pszicho-lingvisztikai korszak	Audio-lingvális módszer
Pszicho- és szocio-lingvisztikai (posztmodern)	„Az ígéret földje”	Társadalmi-kommunikatív	Kommunikatív nyelvtanítás

FORRÁS: Bárdos, 2001, 258.

Saját meglátásunk szerint mind a történeti szemlélődés, mind a vizsgatechnikák és módszerek metamorfózisai azt bizonyítják (vesd össze: Bárdos, 2002/a, 27), hogy az idegen nyelvi mérés és értékelés változásai evolúciós spirálra emlékeztetnek, amelyben egyes jelenségek ismétlődnek, de minden körben egy elvárhatóan magasabb fokon. A lényegi változásokat egy négyfokozatú leírással jelenítjük meg.

Hagyományos technika, szubjektív értékelés. Ez a voltaképpen ösztönös mérésnek is nevezett eljárás a vélemény ki-

alakítása érdekében nem kvantifikál (vagy legfeljebb rangsorskálákat használ), értékeit empirikusan nem bizonyítja. Ilyen például a fogalmazás elbírálása.

Modern technika, objektív értékelés.

A világ kereskedelmileg is beszerezhető nyelvi tesztjeinek többsége ilyen, vagy túlnyomórészt ilyen elemeket tartalmaz. Az objektív, feleletválasztós tesztitemek a diszkrét-pontos tesztelésben teszt-batériákba tömöríthetők, minden egyes lépésre (pl.: multiple choice) csak 0 vagy 1 pont adható: akár optikai leolvasóval is

tévedhetetlenül és statisztikailag is feldolgozható. (Galád állítások szerint az előbbi két határozó számos kontextusban kizárja egymást...).

Hagyományos és modern technika, objektív értékelés. Főleg a nyolcvanas években az 'integrált tesztelés' címkéjével, elméletekkel is alátámasztottan, visszacsempésztek a technikák közé olyan eljárásokat, amelyekben az atomisztikus lebontásokkal szemben (hogy tudniillik minden nyelvi készség és tartalom több száz tesztlépéssel kirajzolható és egyéni mintázatot mutat) fontosabb az egészlegességre törekvés, mert az jobban korrelál a jelölt nyelvtudásának egészével, annak minőségével. Ilyen eljárások voltak például a diktálás vagy a hiányos szöveg kiegészítése (cloze procedure). A kívánatos analitikusságot a részletesen kidolgozott elbírálási technika tette objektívvé – így megfelelt a korszellemnek. Ezek a teszt-technológiák – az általuk kiváltott viták dacára – a mai napig népszerűek (Alderson, 1979; Bárdos, 1979). A vita lényege az volt, hogy a hiányzó szó kitalálása a szövegkiegészítésben jobban függ a helyi redundanciától és a világismerettől (knowledge of the world), mint a tényleges nyelvi írás- vagy beszédképességtől, és a divergenssel szemben valószínűleg kedvez a konvergens gondolkodásúaknak. A népszerűség tehát nem is olyan indokolt, de egy ilyen „lyukas” szöveget a fejlesztőnek könnyű elkészíteni. A szövegkiegészítés C-teszt elnevezésű változata enyhített valamelyest ezen a helyzeten (minden második szó felét töröljük, de az első és az utolsó mondat teljes) (Klein-Braley, 1985).

Hagyományos és modern technika, a szubjektivitást csökkentő értékelés. He-lyesebb lenne, ha eklektikusnak neveznénk

ezt a tesztelést: napjaink tesztelését, amely mint afféle posztmodern, vagy poszt-posztmodern jelenség, voltaképpen követi a kommunikatív nyelvtanítás igényeit, nemkülönben átváltozásait egy szigorú elviségből a szétfolyó jellegtelenségbe. Ma már minden irányzat kommunikatívnak nevezi magát, anélkül, hogy tisztában lennének az eredeti, szigorú kritériumokkal: a 'kommunikatív' reklámszóvá vált. Szakszerű nyelvi vizsgálat esetén valós kommunikatív

helyzetekben kiváltott nyelvi mintában keressük a kommunikatív kompetencia jelenlétét. A döntő mozzanat tehát az erős validitás-igény, amelyhez képest a reliabilitás elhalványul, mert ha

ha nincs validitás, akkor a legmagasabb reliabilitás is csak azt jelenti, hogy a fegyver halálpontosan hord mellé

legmagasabb reliabilitás is csak azt jelenti, hogy a fegyver halálpontosan hord mellé. Legyen a megoldandó feladat autentikus, a szubjektivitást pedig inkább a vizsgáztatók felkészítésével, esetleg számuk növelésével csökkentjük. Ilyen lehet például a jelöltek párban vizsgáztatása, akik valamilyen információhiány áthidalására párbeszédet rögtönöznek: ez lesz az elbírálásra szolgáló minta. (Talán nem szükséges részleteznünk, hogy milyen jogi vagy praktikussági problémákat vet föl idegenek vizsgapárosítása, illetve – a másik oldalon – a vizsgáztatók számának növelése.)

A fentiek alapján az idegen nyelvi mérés és értékelés eljárásai, technikái az utóbbi fél évszázadban egy teljesnek tűnő fejlődési ciklust írtak le. Eközben minden elbírálás – vagy elbíráló – megpróbálta kiküszöbölni a szubjektivitás problémáját, de ez eddig még nem sikerült. Tekintsük bár a fenti négy történeti korszakot spengleri kultúrkörnek: a tesztelés alkonyáról mégsem beszélhetünk...

II. A NYELVTUDÁS MINT CÉLKÉPZET

Az idegen nyelvi mérés és értékelés célja az, hogy az egyén nyelvtudását megállapítsa. Hogyan lehet mérni és értékelni egy olyan jelenséget, amelyet eddig szabatosan még meghatározni sem sikerült? Minden ember ösztönös, illetve részben tudatosult legnagyobb szellemi teljesítménye az egyedfejlődés során a nyelv, vagy nyelvek elsajátítása és megtanulása, funkcionális használata szóban és írásban, egymás közt, esetleg nyelvek közt. Ez a hangszer belénk nőtt, jártunk rajta egyedi; „mintázata” személyi igazolvány; tőlünk sérülés vagy betegség nélkül el nem vehető. Miközben beszédünknek olyan mérhető elemeit ismeri a nyelvészet vagy a pszicho-lingvisztika, mint az orvostudományban a vérkép, mégsem érezzük benne ezt a biológiai „kézzelfoghatóságot”. Először is tisztázzuk, hogy az egyéni különbségek, az idioszinkratikus változatok miatt a nyelvtudás merő absztrakció. Fogalmi szempontból persze mint pszichés jelenség, kiváló konstruktum: vagyis megfelel annak, hogy mérés és értékelés tárgyává tegyük, célképzetté, mint valamely (többnyire ismeretlen) működés produktumát. Ha ezt a posztulátumot el tudjuk fogadni, hogy a lemért és minősített produktum egyenlő az egyén nyelvtudásával, akkor kevésbé kell törődnünk azzal, hogy olyasmint próbálunk majd méréssel, becsléssel stb. megítélni, értékelni, amelyet nem tudunk pontosan meghatározni.

Az egyes emberekben tetten érhető nyelvtudás mindegyike tehát csak approximáció az ideálshoz képest: egyéni, soha vissza nem térő rajzolat, amely elpusztul az egyeddel. Amikor a folyamatos beszéd alaktanilag is helyes formában kibugyan

a gyermekből, csodálatot kelt, hiszen a bemeneti anyag, a mintavétel véletlenszerűnek, hiányosnak tűnik, és gyakran célzottnak sem tekinthető. Ekkor még játékony homály fedi az intelligencia különféle régióit: a gyermek értelmessége még nem látszik (vagy éppen többnek látszik), az óvodai memoriterek, kis családi show-k és egyéb produkciók játékony leple alatt. (Ekkorra a gyermek mögött már jó néhány ezer „nyelvóra” sorakozik: ha ezeket a számokat egybevetjük a felnőttkori párszáz órás nyelvi kurzusokkal, akkor igazoltan tűnik az utóbbiak csekély előrehaladása). Éppen a mintavétel töredékessége, és az

egyéni, soha vissza
nem térő rajzolat, amely
elpusztul az egyeddel

a tény, hogy a nyelv-elsajátítás (bizonyos intelligenciaszint alatti esetek kivételével) nincs összefüggésben a mérhető értelmességgel, arra készítette *Chomskyt* (1957)

és követőit, hogy a nyelvelsajátítás képességét öröklöttek tekintsék. Ez a **nyelv-elsajátító berendezés** (LAD, Language Acquisition Device) csak úgy képzelhető el, hogy a benne található, nem kiforrott sémák halmaza az első nyelv elsajátítása során szelektálódik és egyértelművé válik az elsajátított nyelv szabályrendszerének beemelésével. Az elsőként elsajátított nyelv tölti ki matériával ezt a szabályrendszert, amely az anyanyelvi órákon részben explicitte válik (szabályok). Ennek a rugalmas kommunikatív eszköznek a segítségével építjük ki nyelvtudásunknak azt a **kultúrába kötött** részét, amelyhez nem kell leélni a kifejlődéséhez szükséges évszázadokat, évezredek. Ez a kulturális jelentés egy adott, többnyire kisebb közösség számára meghatározó erő, amely még a nagyon távolra szállósó köveket is gravitációjába vonja. A nyelv játékosága, kreatív lehetőségei következtében van olyan nyelvhasználat is, amely csak egy barát, vagy a

szűkebb család (illetve egyes-egyedül az adott személy) számára érvényes: az ilyen **nem 'társadalmasult' nyelvtudás-darabka** a közösség számára értelmetlen, viszont érzelmi mozgósító ereje a szűken érintettek számára óriási lehet. Ezek az egyéni nyelvtudások, ezek az "egyéni dialektusok" (idioletusok) összessége jelenti egy nemzet teljes nyelvtudását, amely nyelvállapotok szintén változnak, méghozzá viszonylag meghatározott sebesség szerint. Mindezek alapján az egyéni nyelvtudások szinte kínálják magukat, hogy különbözőségeiket – egy nem létező ideállissal történő egybevetésben – feltárjuk.

A nyelvtudásnak számtalan laikus és tudományos leírása létezik. Ismerjük el, hogy az anyanyelvi beszélő minden különösebb mérés vagy tesztelés nélkül viszonylag pontosan képes megítélni egy külföldi nyelvismeretét. A biológusnak a nyelv élőhelye az agy, de ugyanez a képlet már más az anatómusnak vagy egy pszi-

cho-lingvistának (nem is beszélve a neuro-lingvisztikáról). A műszaki beállítottságúnak ugyanez a szerv(?) egy DA konverter, amely a digitális agyszüleményeket: a gondolatokat mint diszkrét egységeket – kombinatorikus alapon – digitálisból analóg (beszéddé) alakítja át. A kommunikáció divattervezőjének a nyelv az agyműködés maszkja, az interakciós jelenlét make-up-ja, vagy kellék az emberi játszmában. Ugyanakkor a nyelv nem más, mint repetitív zene füleinknek (az alany-állítmányi viszonyok lexikai változatossággal fűszerezett örökös ismétlődése), kiszámíthatatlan sorozat (Markov-lánc?):² a végtelen meghitt közelsége... Mindezek a szélsőséges megfontolások hidegen hagyják a nyelvtudást minősítő szakembereket, csakúgy, mint az a már viszonylag jól ismert, részletesen leírt feltételrendszer, amely kommunikatív kompetenciánkat létrehozta. Emlékeztetőül felidézük a nyelvtudás kialakulásának legfontosabb feltételeit.

5. ÁBRA

A nyelvtudás kialakulásának feltételei

TERMÉSZETI FELTÉTELEK	Evolúciós szint (genetika), nyelvsajátító berendezés (LAD), Ép szervek ('NATURE') – mind a perszonalizációt segítik
TÁRSADALMI FELTÉTELEK	Nyelvi tartományok kultúrába kötött egymásra hatása (család, barátok, lakóhely, iskola és informális pedagógiai környezetek, munkahely stb.: társadalmi környezet az egyedi és a különös szintjén ('NURTURE') - mind a szocializációt segíti
EGYÉNI KOGNITÍV TULAJDONSÁGOK	IQ, memória, nyelvi ösztön, nyelvérzék: pl. nyelvtani érzékenység; direkt tanulási stratégiák stb. (egyéni mentális feltételek)
EGYÉNI AFFEKTÍV TULAJDONSÁGOK	Motiváció, attitűd; nyelvi stressz és szorongás; önbizalom hiánya és gátlásosság; a bizonytalanság tűrése, kockázatvállalás; empátia stb. (egyéni érzelmi feltételek)

FORRÁS: saját szerkesztés

² Leegyszerűsítve: a matematikában így neveznek bizonyos speciális tulajdonságokkal rendelkező véletlenszerű folyamatokat. (A Szerk.)

Korábbi tanulmányaink és ezek a ve-zérszavak a teljesség látszatát keltik, amely-ről persze szó nincs. Hová tartozik például az idegen nyelvek elsajátításában olyan fontos utánzás vagy parodizálás képessége? A kreativitáshoz, vagy az alig besorolható fantáziához? Ahogy ezt már korábban említettük, ezek a kétségek nem gyötrik a nyelvtudásmérés szakértőit. A mérés-értékelési szakma, a praxis voltaképpen öt lehetőséget tart számon. A nyelvtudás vizs-gálható: **szintjei, tényezői, skálái** és a be-mutatott **kompetenciák** szerint. Az ötödik csoport **az előző négy kombinációja**.

III. A NYELVTUDÁS CÉLKÉPZETE A TESZTELÉSI SZAKMA GYAKORLATÁBAN

A népnyelv eddig is gazdagon adagolta a nyelvi szintek becslését: túlélési, turista, alapszint, álkezdő, középhaladó, „perfekt”, felső, közel anyanyelvi stb. A sodrása ezek-nek a kifejezéseknek olyan erős, hogy a je-lenleg Európa-szerte elfogadott, semmit-mondó betű- és számjeleket (**A1, A2, B1, B2, C1, C2** = egy rangsor skála), már ma-guk a kifejlesztő angolok és nemzetközi tu-dóstársaik is fantáziánevvel látták el. Így történhetett meg, hogy a voltaképpen be-mért, elérendő képességszintek alapján fel-állított SKÁLÁK a mindennapokban szin-tek szerint tudatosultak.

6. ÁBRA

A Közös Európai Referenciakeret szintjei

Betűnév	Magyarul	Angolul	Köznyelven
A1	Minimumszint	Breakthrough, Formulaic Proficiency, Introductory Level	Egy-két szót ismer, úgy tesz, mintha értene.
A2	Alapszint	Waystage	Legegyszerűbb érdekeit képes érvényesíteni, még ha nem is ért másokat eléggé.
B1	Küszöbszint (Magyarországon alapfok – érettségi)	Threshold, Limited Operational Proficiency	Már nem lehet eladni, de kifejezőképessége még erősen korlátozott.
B2	Haladó szint (Magyarországon középfok – emelt szintű érettségi)	Vantage, Effective Operational Proficiency	Hatékonyan használja és megbízható szókinccsel hallja is a nyelvet.
C1 és C2	Mesterszint (Magyarországon felsőfok)	Mastery, Comprehensive Operational Proficiency	Kiválóan elsajátította és megtanulta a nyelvet; közel anyanyelvi szinten használja.

A fenti táblázat jól mutatja, hogy a már korábban kifejlesztett Állami Nyelvvizsga hogy járt a KER 2001-es megjelenésével: az alapfok elég magasra került, a középfok eléggé beszűkült, a felsőfok pedig felül nyitott: a határ a csillagos ég...

A nyelvtudást mint célképzetet tehát a mérés-értékeléssel foglalkozó szakma vagy **tényezők** összességének, vagy bemért **skálák** együttesének, vagy a gyakran eltérő fejlettségű **kompetenciák** együttállásának fogja fel. Mindháromra példákat mutatunk be a 7., 8. és 9. ábrán.

7. ÁBRA

A nyelvtudás tényezői

ALKOTÓRÉSZEK	Hallásértés	Beszéd	Olvasásértés	Írás
Fonológia, helyesírás				
Szerkezetek				
Szókincs				
A beszéd sebessége és folyamatossága				

FORRÁS: Harris, 1969, 11.

Baloldalt a **nyelvi tartalom** alkotórészeit látjuk (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat), fent pedig az **alapkészségeket** (ebben a vizsgában a nyelvek közötti fordítás és tolmácsolás készségeit nem vizsgálják, vagyis **egynyelvű** vagy célnyelvű vizsga felépítését mutatja be Harris.). A vizsgafejlesztő feladata az, hogy a nyelvi tartalom megjelenésének mélységét minden készségtartományban megvizsgálja. Az eredmény 16 vizsgaelem (testlets), amelyek a diszkrét-pontos tesztelés idején kizárólag írásbeli tesztbattériákból álltak. Remek profilokat lehetett ezek segítségével megrajzolni, vagy éppen diagnosztizálni. Az elmélet – és vele a gyakorlat – akkor dőlt meg, amikor kiderült, hogy az apró részeken mutatott felkészültségnek az összege, a „summája” mégsem egy használható nyelvtudás volt, hanem csak a nyelvről szóló részletes ismeretek halmaza (a 'know that' uralma a 'know how' felett).

1979-ben került sor az első, jelentős Állami Nyelvvizsga reformra, ugyanis a beszélt nyelv primátusa ekkortól érvényesült először. A hallásértés magnetofonról ment, a tematikus társalgás pedig a nagy felkészültségű vizsgázatók gyakorlata szerint – szinte szekvenciális kérdéssorokkal – már képes volt kitapogatni a tényleges képességhatárokat. Az akkori vizsgamódszertan a bevált és elvárható legjobb gyakorlatot rögzítette: a képességek határait feszegette. Végül is az akkori skálák mögött is 'can do' (mire képes) állítások sorakoznak, mint a majdnem húsz évvel későbbi KER-ben – az utóbbiak állításainak helyességét, szétválasztó erejét viszont szakszerűen validálták.

A 9. ábrán bemutatandó kompetenciák modelljének leírásában *Canale* és *Swain* (1980) négytényezős, klasszikus modelljére támaszkodtunk, amikor központi kategóriaként, ötödik tényezőként a kulturális

kompetenciát állítottuk a középpontba (Bárdos, 2002/b) a nyelvtudás-fogalom komplex modelljében. A kompetenciák

részletes leírásától itt eltekintünk (Bárdos, 2002/a, 96–97), de a táblázatban utalunk a legfontosabb fogalmakra.

8. ÁBRA

Beszédkészség skála a magyar Állami Nyelvvizsga második korszakából

1 elégtelen	A jelölt nagyon habozva, alig egy-két mondatot, vagy mondatrövidéket mond, az anyanyelvi beszélő számára elviselhetetlenül hosszú szünetekkel. Amit mond, többnyire érthetetlen, kivehetetlen.
2 elégséges	Nagyon lassan, de éppen elviselhető hosszúságú szünetekkel kifejezi a legegyszerűbb szükségleteit, igen sok nyelvtani hibával.
3 közepes	Nem veszíti el a természetes társalgás fonalát, határozottan képes kifejezni igényeit, de pontatlanul beszél, elég sok szünettel.
4 jó	Középfok: határozottan, folyamatosan fejezi ki magát, nem kell szavakat keresgélnie, de még vannak beszédében pontatlanságok. Felsőfok: könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvel; folyamatosan, majdnem teljesen hibák nélkül beszél. Összetettebb, idiomatikus kifejezésekbe még bele-belebonyolódik, kerüli az elvontabb lexikai síkokat.
5 jeles	Középfok: könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvel, folyamatosan hibák nélkül beszél. Felsőfok: folyamatosan, hibák nélkül beszél. A célnyelvre jellemző bonyolultabb, idiomatikus kifejezéseket természetesen, anyanyelvi tempóban használja. Elvontabb témákról is folyamatosan, ha nem is szakszerűen, társalog.

FORRÁS: Bárdos, 1982.

9. ÁBRA

A nyelvtudás-fogalom kompetenciamodellje

NYELVI KOMPETENCIA	Nyelvi pontosság és a beszéd folyamatossága a nyelvi tartalomból (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat) építkező négy alapkészségben. (Accuracy and fluency)
SZOCIO- LINGVISZTIKAI KOMPETENCIA	Nyelvi pontosság és társadalmi elfogadhatóság. Szociális megfelelés: az adott situációban adekvát nyelvváltozat használata. (Acceptability and appropriateness)

KULTURÁLIS KOMPETENCIA	Elfogadás, odatartozás, műveltség. Kulturálisan adekvát forгатókönyvek és beszédmenedzselés stb. (Acculturation in frames, scripts and schemes in speech management)
SZÖVEGALKOTÓI KOMPETENCIA	Szövegalkotás (discourse): hosszabb szóbeli vagy írásbeli szövegek létrehozásának kompetenciája. Segít a nyelvtani és lexikai kohézió, de a szöveg értelmessége (koherencia) a döntő. Egy szöveg lehet értelmes kohézió nélkül is. (Cohesion and coherence)
STRATÉGIAI KOMPETENCIA	A nehézségek elkerülésének technikái, rugalmasság az interakcióban. A beszédzándékok felismerése és felismertetése, rejtett jelentések kitalálása, személyek közötti távolság felismerése stb. (Pragmatic devices; functions of speech; principles of cooperation and politeness, relative distance, etc.)

FORRÁS: Bárdos, 2002/b.

A fenti három ábra bemutatta, hogy a nyelvtudásmérési szakma többnyire nyelvi tényezők, kompetenciák elemzésével egy vizsgatechnikai szempontból is elfogadható, elvi modellt keres. Ugyanakkor csak annak alapján tud egy nyelvtudást megítélni, amit a nyelvvizsgán a jelölt produkál. Az ilyen szakmailag átgondolt, kritériumorientált és szummatív mérésekben is – vizsgatechnikai szempontból – a döntő mozzanat az, hogy az akár „elvtelen” vizsgafeladat segítségével a jelöltből megfelelő mennyiségű és minőségű nyelvi produktumot váltsunk ki: az ő egyéni nyelvtudására (máskor is) jellemző performanciát. Úgy véljük, hogy az eddigiekben sikerült érzékeltetnünk, hogy milyen érzékeny feladatokat kell megoldani a vizsgafejlesztőknek. Miként lehetséges, hogy a végtelennek tűnő, véletlenül alapuló nyelvváltozatokat a nemzetközi nyelvvizsgák technikailag nagyon is véges számú eljárással próbálják befogni? Ugyanaz a nomenklatura köszön vissza számos nyelvvizsgából. Olyan tökéletesek és hatalmas jósló erejűek ezek az ismétlődő tesztelemekek, hogy képesek megfelelő képet

alkotni az egyén sajátos nyelvtudásáról? Amennyiben sikerült Önökben legalább a gyanút felkelteni, akkor megérett a helyzet az utolsó fejezet bemutatására.

IV. A NYELVTUDÁS MEGÍTÉLÉSÉNEK PROBLÉMÁI, NEHÉZSÉGEI, KORLÁTAI

Sokan beismerik, hogy tisztában vannak azzal, hogy nem tudják az idegen nyelvet a nyelvvizsgájukkal igazolt szinten használni. Ennek nemcsak az az oka, hogy a nem használt nyelvtudás idővel kifakul (a nyelvvizsgákat pár évenként meg kellene ismétetni), hanem a vizsgálat időpontjában sem vállalkoztak volna külföldiek meggyőzésére egy szabad társalgásban az ő anyanyelvükön (C1). Kétségek merülnek tehát fel a mintavétel és a tényleges nyelvtudás közötti eltérések okaival kapcsolatosan. Kétségek merülnek fel, hogy a nyelvvizsga mesterségessége mennyire vezet el a sikerességhez (fel lehet rá készülni) és az milyen távol áll a való élethelyzetek diktál-

nem tudják az idegen nyelvet a nyelvvizsgájukkal igazolt szinten használni

ta feladatoktól? Kétségek merülhetnek fel, hogy a mai nyelvtanítás trendjei milyen távolságban vannak a vizsgafeladatok nyelvtudásfelfogásaitól? Kétségek merülnek fel, hogy mi játszódik le az úgynevezett egy-nyelvű vagy célnyelvű vizsgák esetén, ha a jelöltek sokasága más-más anyanyelvű? Kétségek merülhetnek fel, hogy a vizsgáztatók képzése ellenére a gazdaságossági okokból minimális számú (2) vizsgáztató képes-e kiküszöbölni a körülményekből is adódó elfogultságot, előítéletességet, szubjektivitást? Kétséges, hogy sikerül-e kiküszöbölni a nyelvvizsgák negatív hatásait a nyelvtanulásban és nyelvtanításban: a nyelv helyett a „nyelvvizsgát tanulják”? Kétséges, hogy sikerül-e valóban korszerű, szakszerűen fejlesztett és validált, vagyis megbízhatóan mérő nyelvvizsgán megmértenünk magunkat? Kétséges, hogy a piaci versenyben mennyire vált megvásárolhatóvá ez az árucikk, vagy csak fényes csomagolásban amúgy is azt kapjuk, amit reméltünk? Netán, amit megérdemlünk?

Nyilvánvaló, hogy még hosszasan sorolhatnánk a kisebb-nagyobb fajsúlyú kérdéseket: mindegyikre válaszolni aligha tudnánk, ezért az elkövetkezendőkben a legfontosabbakra fókuszálunk, hogy a főcímben megadott nehézségeket érzékel-tessük.

1. A nyelvi mintavétel túl szűk

Minden mérés-értékelési eseményen számonkérjük legalább a validitás, a reliabilitás és a gyakorlatiasság kritériumainak betartását. Nyelvi vizsgák esetében elvárható lenne, hogy legalább a nyelvi tartalom elemeit (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat), illetve a készségeket (hal-

lásértés és beszéd, illetve olvasásértés és írás) alaposan megvizsgálják (a készségek felsorolásában a gyakoriságot vettük figyelembe – az első kettő primátusa egyébként sem szorul bizonyításra). Ha megvizsgálják a Magyarországon elérhető nyelvvizsgák vizsgaleírásait (nyak.hu), azt látják, hogy ezek közül nem minden elem szerepel külön-külön. A szakszerű vizsgafejlesztői válasz erre az, hogy a valóságban sem válik szét a kiejtés-nyelvtan-szókincs-nyelvhasználat egy hallásértésben vagy beszélgetésben, ezért elegendő ezeket egy technikával, integráltan vizsgálni. Megteszi; de nem derül ki, hogy miért lett rossz a hallásértés (és buktam el a vizsgán), mi volt

az oka. Részletesebb, hosszabban tartó és célzott mérésekkel mindez kiderülhetne, de ebben az esetben a vizsga – például, ha több napig tartana – nem felelne meg a praktikus-kusság kritériumainak.

Minél többféle módszerrel vizsgáljuk azt a bizonyos egyéni mintázatot, annál pontosabb képet nyerhetünk a jelölt nyelvtudásáról. Erre azt a szakszerű választ kaphatjuk a fejlesztőktől, hogy ezek a vizsgák nem diagnosztikus mérések, nem jósló becslések, hanem az eddig elért szintek teljesítése (függetlenül a korábbi tanulmányoktól): csak az számít, hogy átugorja, vagy leveri a léctet. Látszólag igaz ez az érvelés, de még egy standardizált vizsga esetén is érdekfe-szítő, hogy milyen eltérő készségszinteket mutathat be a jelölt (nagy valószínűséggel összhangban az anyanyelvi készségeinek fejlettségével). Miközben a megoldásokon morfondírozunk, csendben kinyílik a vizsgaterem ajtaja és belép egy negyedik kritérium: a vizsga rentabilitása. Ugyan ki bírná az ilyen magas igényeket kielégíteni, ki bírná termekkel, gépekkel, vizsgaanyagokkal és főként vizsgáztatókkal ellátni az extra

csendben kinyílik a vizsgaterem ajtaja és belép egy negyedik kritérium: a vizsga rentabilitása

igényeket? (Minek önnök MR, CT, ha már a röntgenen (sem) látjuk, hogy fullad?)

Nyilvánvaló, hogy a nyelvvizsgák is különféle megalkuvások végeredményei: tökéletes nyelvvizsga nem létezik. Különféle vizsgák különféle jelölteket fogadnak és nyelvi interakciót váltanak ki. A teljes nyelvi konstruktumot csak szeleteiben érvényesítő vizsga (validitás-probléma) egyes jelölteknek 'jól fekszik', mert a vizsga éppen azokat a képességeket helyezte előtérbe, amelyekben a jelölt kiváló volt – másoknak ez „nem jött be”. Mindamellert a mai, modern vizsgák esetében, ha ugyanaz a jelölt több vizsgát letesz egy rövid intervallumban, akkor baj lenne, ha megítélésében egy jegynél többet tévednének, vagy valamelyiken megbukna.

Probléma: a vizsgáztatóból kiváltott, kicsikart nyelvi minta a rövid mintavételi idő, vagy a körülmények miatt nem elegendő – ezért félrevezető a minősítésben.

Következmény: téves vagy pontatlan megítélés

Megoldás: részletesebb, hosszabb, többrétű nyelvvizsgák.

Korlát: a vizsga rentabilitása és praktikussága. A háttérben a konstruktum vizsgafeladatokkal történő kellő „lefedésének” hiánya áll.

2. A nyelvtudás fogalma nem állandó, mert történetileg változik

Szervesen kötődik a konstruktum (vizsgálandó célképzet) kellő lefedésének problémájához az a tény, hogy a nyelvtudás fogalma történetileg változik, így a

vizsgafeladatok és kritériumaik sem állandók, hanem egy intervallumban meghatározottak. Ha értő szemekkel vizsgáljuk a vizsgamodelleket, akkor azt figyelhetjük meg, hogy képzeitek érzékelhetően az irányított nyelvtanulás (instructed learning) hatása alatt állnak. Ahogy a tanításban is, *Lado* idejében a struktúrák, az *Oller*-korszakban az integrált készségek, a *Bachman*-féle modellek (1990, 1996) sugallta mérésekben pedig a kompetenciák után nyújtózkodtunk.³ Támadhat bennünk,

tökéletes nyelvvizsga nem létezik

nyelvtanároknak egy olyan hamis elvárás, hogy a vizsgafeladatokban tanításunk didaktikai megoldásait szeretnénk viszont látni. Ugyanakkor téves az

az elvárás, hogy egy általános, globális késtségvizsgáló teszt csakis a tanításban exponált készségekből célozza meg a legtöbbet. Nem kétséges, hogy a nyelvtanítás történetének számos módszere, nyelvtanítási elmélete sikeresen ragadta meg a saját tanításainak célképzeteit, az akkori nyelvtudás konstruktumát, de vajon indokolt-e, hogy a tesztek validitásának sátrait az egykori sátorkarók tartsák feszesen? A felhígult kommunikatív nyelvtanításban újabban „nem illik” struktúrákat tudatosítani, vagy a fordítást – többnyire szaktudás híján – tanítani. Ebben az esetben az ilyen vizsgafeladatokat felvonultató nyelvvizsga a vizsgázó szempontjából nem etikus, amorális. Minden szakmailag korrekt módon felépített tesztből kikövetkeztethető a fejlesztők felfogása a nyelvtudásról. Nem erkölcsös tehát egy vizsgapopulációt sem túl közeli, sem túl távoli korszakokból származó nyelvtanítási elképzelések kényszerképzeteire alapozott tesztmódszerekkel értékelni. A modern tesztelésben a

³ Az említettek nyelvészek; Robert Lado munkássága jellemzően az 1950-es, John W. Olleré a '70-es, Lyle F. Bachmané pedig az '90-es évektől kezdve jelentős. (A Szerk.)

konstruktum mint cél és a hozzá kapcsolódó hipotézisek a leendő nyelvvizsga-populáció igényeinek elemzése, szükségletelemzés révén jön létre és annak segítségével ajánlott a vizsgálandó nyelvi kompetenciarendszer (tudás, képesség, attitűd) valódi szerkezetének mélységét és hierarchiáját feltárni. Manapság a szaknyelvi tudás megítélése irányából már betört egy ilyen szükségletelemzésen alapuló funkcionális tesztelés az idegen nyelvi mérés és értékelés szakmai kultúrájába. A hetvenes évek elején még elég volt a kétirányú szaknyelvi fordítás...

Probléma: a nyelvtudásfogalmak állandó változása kizárja a konstruktum egzakt meghatározhatóságát. Működő konstruktum hiánya esetén a vizsga anakronisztikussá válik, a nyelvtudás megítélésének objektivitása gátolt.

Következmény: „vetített kép” a vizsgázó valós nyelvtudásáról; a nyelvvizsga letétele bürokratikus feltétel, az igazolt nyelvtudás nem funkcionál.

Megoldás: a vizsgarendszerek megújítása szükségletelemzések alapján.

Korlát: rentabilitás; esetleg a szaktudás hiánya.

3. Minden nyelvvizsga legalább kétnyelvű, akkor is, ha nem gondolunk bele

Az ösztönösség és tudatosság arányai az első nyelv kialakulásában már exponálódnak: a hallásértés és a beszéd elsajátítás tárgya, míg az olvasás és írás (bár vannak korán megjelenő ösztönös, ikonikus elemei) tanult készségek. Bár jól tudjuk, hogy minden nyelv az elérhető legjobb leírások-

ban egyaránt feltárja racionális (vagyis szabályokat követő) és irracionális (vagyis szokásorientált) elemeit, ezért sokak szerint (*Sweet*, 1899!) az idegen nyelvek tanítását is ehhez a logikához kellene igazítani. A tudatos tanításnak és tanulásnak vannak persze ellenzői (*Krashen* hipotézisei, 1985), mégis az ösztönösség és a tudatosság szembeállítása hamis, mert nemcsak az elsajátítás vezet a nyelvi elemek használatának folyamatosságához, hanem a megtanulás is, különösen a célnyelvi országba tett látogatás nyelvi „megmártózása” során.

Témánk szempontjából azonban az ösztönösség és tudatosság arányainak nem ezek a dimenziói a legérdekesebbek.

Gondoljuk át, hogy milyen nagyszámú olyan jelenség van a nyelvben, amelyet az anyanyelvű ösztönösen old meg, de a más nyelvűeknek ez az ösztönösség nem elérhető. Ezekben az esetekben

az idegen ajkú kénytelen ezeket a nyelvi mozgásokat, mozzanatok tudatosítani, és tudatossággal pótolja a különféle szintű automatizáltságok hiányát. Ehhez nemcsak az szükséges, hogy az anyanyelvűben ösztönösen működő stratégiákat elemezzük és megpróbáljunk rá szabályokat állítani, hanem azt is ki kell fürkésznünk, hogy ezek a stratégiák taníthatók-e (*Dörnyei*, 1995)? Érzékeny kérdésekhez érkezünk, hiszen számos olyan nyelvi jelenség akad (pl. intonációs minták), amelyek alig tudatosíthatók, viszont a tényleges elsajátításhoz – célnyelvű környezetben – gyakran éveket felölelő gyakorlat szükséges. Ha viszont az angol nyelvben is oly fontos intonációs minták vizsgálatára nem kerül sor, akkor mitől lesz a nyelvvizsga autentikus? Előfordulhat, hogy az anyanyelvű művelődés és tudatosság mértéke rendkívül alacsony egy adott országban: ilyen esetben képtelen-

az idegen ajkú
tudatossággal pótolja
a különféle szintű
automatizáltságok hiányát

ségnek tűnik, hogy a nyelvvizsgák jelöltjei az idegen nyelven az anyanyelvinél hatványozottan magasabb szinten teljesítsenek. Egy mai hallásértési feladatban például kaphatunk olyan kérdéseket, hogy a jelölt írja le azt a helyzetet, amelyben az adott társalgás zajlik; vagy írja le, hogy milyen kapcsolatban áll egymással a négy szereplő körül a két férfi stb. Azt látjuk, hogy a vizsgálódások mélyebbre ásnak a formális nyelvi értésnél (a proposíció szintjénél), és teljes értelmezést, szöveginterpretációt várnak el (*Bárdos, 2000, 135*).

Ritkán merül fel bennünk az a kérdés, hogy ha ezt a társalgást az anyanyelvű esetleg a rádióban hallotta volna és feltennénk neki ugyanezeket a kérdéseket, vajon jobb eredményt produkálna-e anyanyelvén, mint a nyelvvizsga hallásértési feladatában?

Probléma: az ösztönösség és tudatosság arányai mások az egyén számára a célnyelvben, mint az anyanyelvben.

Következmény: a nyelvi produkciók egybevetetősége kétséges.

Megoldás: a kétnyelvű vizsgák teljességének visszaállítás.

Korlát: Magyarországon jelenleg már jóformán csak egynyelvű vizsgák vannak, pedig a célnyelv és az anyanyelv rejtett interakciója állandó (akkor is működik, amikor nem is gondolunk rá).

4. A nyelvvizsga természetellenes, nem kívánt beavatkozás

Más tudományterületeken is jól ismert, elfogadott és pontosan leírt jelenség, hogy a mérés eszköze, a mérés mint esemény megszakítja a természetes folyamatot és torzulásokhoz vezet. Hogyan jelenik ez meg a

nyelvvizsgákon (*Bárdos, 2001*)? Ha kiválasztunk egyetlen készséget és benne egyetlen vizsgatechnikát, akkor a beszédvizsgákon a leggyakoribb műfaj az interjú. Ebben a vizsgáztató eszközként szerepel, aki kiváltja a nyelvi produkciót, amelyet majd különféle szempontok szerint ítélünk meg. Ebben az érzékeny vizsgálatban a vizsgáztató elvárásai, kérdéstechnikája, témaválasztásai, a téma kifejtése, a diktált tempó, a megengedett válaszok hosszúsága vagy rövidegsége, a vizsgáztató nyelvtudás-mélysége, flexibilitása (és még hosszasan sorolhatnánk) mind olyan tényező, amely jelentősen befolyásolja a létrejött produkció szintjét, szerkezetét és más kvalitásait. Vizsgáztatók vagy vizsgabiztosok előtt

annyira torzít
és elnyomja a jelöltet,
hogy az képtelen tényleges
tudását bemutatni

jól ismert az a jelenség, amikor a vizsgáztató oldani kívánja a jelölt görcsösségét és akár ösztönösen, vagy éppenséggel tudatosan segíteni próbál. Ezzel szinte módosítja (többnyire csökkenti) a terítékre kerülő nyelvi anyag szintjét, standardjait. A kérdések megismétlésével, lassú beszéddel vagy eltúlzott kiejtéssel, a jelölt válaszainak korrigálásával, saját kérdéseinek átalakításával eltér a normális beszédhasználattól, és ezzel saját magát is félrevezeti. E túlzott igyekezetnek egy fokozottabb formája (a tanári „bábáskodás”) egyenesen veszélyes, mert annyira torzít és elnyomja a jelöltet, hogy az képtelen tényleges tudását bemutatni. (*Bárdos, 2002/a, 206*). A fenti leírás az elfogult vizsgáztatói viselkedéseknek csak egyik lehetséges változata, számos esetben maga a vizsgáztató szegi meg a kooperáció és az udvariasság nyelvészeti értelemben vett szabályait és ezzel torzítja a létrejött nyelvi produkciót: így nem is ítélteti meg helyesen a jelöltet. Példánkban a vizsgáztató mérőeszközként szerepelt, márpedig a

mérés nem lehet jobb minőségű, mint a mérőeszköz maga.

Probléma: muszáj értékelhető nyelvi teljesítményt kiváltani.

Következmény: rajtláz, rajtapátia, lámpaláz, frusztráció stb.

Megoldás: vizsgáztatás autentikus körülmények és vizsgafeladatok közepette.

Korlát: a mintavétel, a mérés nem kiűszöbölhető.

5. A vizsga egyszeri, rövid mintavétel, miközben a nyelv repetitív, állandóan ismétlődő helyzeteket teremt

A természetes emberi kommunikációban nem mindig kell minden egyes nyelvi stimulusra reagálnunk, egyeseket kihagyhatunk, vagy majd amikor újra visszatérnek rá, csak akkor reagálunk. A nyelv repetitív jellege nemcsak az alany-állítmányi viszonyok örökös ismétlődésében, a nyelvi elemek kombinációinak nem szűnő visszatéréseiben, hanem ciklikusságában is kifejezésre jut. A nyelvhasználatnak ezt a rendkívül lényeges sajátosságát az idegen nyelvű mérés nem tükrözi. A jól értékelhetőség érdekében egy célpontra csak egyszer lehet „lőni”: egy kérdés, egy felelet; egy nyelvtani probléma, egy helyes válasz. Ha az alkalmat elmulasztottuk, tévedésünk száz százalékos, és nem bukkan fel még egyszer ugyanaz a „préda”. A tévedési lehetőségnek ez a megvonása súlyosbító körülmény: korlátozza a jelölt nyelvtudásának megítélését. A jelölt tévedése egy írásos nyelvtani vizsgatesztben, egy magnetofonon rögzített beszédtesztben vagy akár számítógépes képernyőn rögzített válaszokban visszavonhatatlan. Ezzel szemben a való-

olyan nyelvi tökéletességet igényel, amellyel többnyire anyanyelvünkön sem rendelkezünk

ságban – a beszédkondíciók szorítása dacára – mindig van korrekciós lehetőség, mindig van valamiféle visszatáncolás.

Mindebből az is következik, hogy a nyelvvizsga nemcsak mesterséges, hanem nehezebb helyzeteket is teremt, mint maga a valós kommunikáció. Érdekes, hogy csak néhány ódivatú eljárás (pl. a fogalmazás vagy a szabad szóbeli társalgás) teszi lehetővé a nyelvhasználat valós időben lezajló, repetitív jellegének megvalósulását. Röviden: a nyelvvizsga alkalmanként olyan nyelvi tökéletességet igényel, amellyel többnyire anyanyelvünkön sem rendelkezünk.

Probléma: nincs mód a javításra.

Következmény: frusztráció, megbánottság, pánik, vizsgadrukk.

Megoldás: sokkal többféle, sokkal hosszabb feladatok (vagy újabb vizsga).

Korlát: a vizsga praktikussága: rövid legyen, célratoró.

6. A nyelvvizsgák nyelvezete mesterséges

A nyelvvizsgák túlnyomó része olyan vizsgaanyagokat használ, amelyek egy ideális (vagyis kozmetikázott) nyelvhasználatból indulnak ki. Kiejtésük az elfogadott standard kiejtés, szóhasználatuk, beszédfordulataik a tipikus médiák gerjesztette köznyelv, és mindez bizonyos fokig irreális. A valóságban ugyanis gyakoribb a standardtól való eltérés: az anyanyelvű személyben az egyedi fejlődés eredményeképpen a nyelv vertikális és horizontális tagoltságának meghatározottsága (rétegnyelvek, dialektusok stb.) jobban kitapintathatók. A valóságban hibás nyelvhasználat is el lehet érni, ki lehet váltani a kívánt

beszédcselkményt, viszont ezeket a „standard alatti” nyelvi megfogalmazásokat a vizsgaanyagok nem használják és nem pontozzák. Anyanyelvű környezetben nem szól mintafeladat arról, hogy miként kell majd megoldani azt a helyzetet, amikor a presztízs-változat helyett stigmatizált nyelvváltozatokkal, vagy nem elfogadható nyelvhasználattal találkozunk. Nem véletlen, hogy a vizsgafeladatok által célba vett nyelvezet szűkebb spektrumú, szürkébb a tényleges nyelvhasználatnál. Ez a diszkrepancia is csökkenti a tényleges nyelvtudás mérésének, értékelésének lehetőségét. (Bárdos, 2004, 161)

Probléma: a beszédhelyzetben, vagy más interakcióban van korrekciós lehetőség, a nyelvvizsgán nincs.

Következmény: gyengébb eredmény, mint a valóságos nyelvtudás.

Megoldás: információhiányra épülő, valós, interaktív feladatok fejlesztése.

Korlát: a produkció előre ismert körülmények között zajlik, eltervezett tematikák alapján; nem kiszámíthatatlan, váratlan és véletlenszerű, mint a valódi kommunikáció.

7. A vizsgahelyzet irreális, a nyelvhasználat nehezebb, mint a valóságban

Minden begyakorlottság dacára egy szóbeli vizsga valós kontextusa voltaképpen a vizsgahelyzet kontextusa, ezért nem egyenrangú felek szabad társalgása egy tematikus interjú, hanem inkább kikérdezés (a jelölt nem kérdez és a tényleges kommunikáció kiszámíthatóságát az előzetes otthoni felkészülés sugalmazza). Az igazi cél az, hogy a vizsgáztató sértés és bántás nélkül, fájda-

lommentesen úgy „provokálja” a jelöltet, hogy a megítéléshez elegendő nyelvi viselkedést váltson ki: a jelölt pedig úgy essen szómámorba, hogy még ilyen rövid idő alatt is a lehető legjobb nyelvi tulajdonságait mutassa be (Bárdos, 2004, 160).

A vizsgahelyzet nem nyelvi szempontból is természetellenes, hiszen annak ellenére, hogy a jelöltek tudják, ismerik a vizsga forгатókönyvét, a tematika pedig közmegegyezés tárgya, mégis ritkán lépik át a küszöböt közönyösen. Újabb emberi játszómáról van szó, amely abban is hasonlít a „nagybetűs élet” valós játszómáihoz, hogy mindegyik darab egyszeri, egyedi, megismételhetetlen. Célja a túlélés és a nyereség, de van, amikor a kettő

szinte ködfátyolként rejt el a jelölt nyelvtudásának valós kontúrjait

ugyanaz. Lehet, hogy sikerül olyan vizsgatermet kifogni, amelyik nem zajos, nem visszhangzik, de az is lehet, hogy nem. Lehet, hogy az ablakkal szemben ültetnek le, így már nem is látom a bizottságot a vakítástól, de az is lehet, hogy így jobb. A túlélés kényszerképzetének hatására elhatározzuk, hogy kemények leszünk, ércesek, sőt, érdesek: erre ott találunk két szelíd, résztvevőtől átitatott vizsgáztatót. Vannak persze vizsgázók, akiknek az egész megpróbáltatás egy szellemi kihívás, kényszerpályán mozgó rítus, szellemi balett, amelyben részt vesz még néhány sorsszerűen odarendelt személy. Számára a fontos az, hogy mindig előttük járjon egy-két lépéssel, s ha üldözni kezdik, bemutassa, hogy még gyorsabban is tud futni. Az ilyen viselkedések (feldobottnak tűnő, néha nehezen irányítható feszített-húr állapot; vagy a spleen és az apátia keveréke) kiváltó oka többnyire a vizsgahelyzet irrealitása, természetellenessége, amely szinte ködfátyolként rejt el a jelölt nyelvtudásának valós kontúrjait.

Probléma: túlélés mesterséges terepen.

Következmény: szokatlan viselkedés, a jelöltre (semmilyen nyelven) nem jellemző nyelvi teljesítmény.

Megoldás: sok próbavizsga; vagy a vizsgák elkerülése...

Korlát: mesterséges körülmények között nehezen tudjuk megőrizni hidegvérünket és valós teljesítményt nyújtani.

felméréseken alapulnak. Fenti áttekintésünket, szemlélésünket követően megállapíthatjuk, hogy a nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata kétségkívül erőfeszítéseket tesz arra, hogy a nyelvtudás megítélésének korlátait feloldja. Ugyanakkor a tesztelés mai fejlettségének megfelelő, etikailag is helyes gyakorlat betartása és betartatása kívánivalókat hagy maga után. Piaci érdekek miatt számos vizsgázató testület szakmailag már túlhaladott tesztek működtet, mert csak így képes kihívóival versenyben maradni. (Bárdos, 2004, 171–172). A következmény a vizsgán, illetve az életben megvalósuló „beválás” eltérései. Az elvárható helyes gyakorlattól való lemaradás csak tovább növeli a nehézségeket a jelöltek valódi nyelvtudásának pontos megítélésében. Ha pedig hiányzik a megfelelő vizsgafejlesztés és a mérési rendszerek validációja hiányos, akkor a korlátokat nem leszünk képesek lebontani.

V. KITEKINTÉS

Csak remélhetjük, hogy a nyelvtudás fogalmának humán biológiai, neurológiai, pszicho- és szociolingvisztikai, illetve nyelvpedagógiai elemzése további elméleti modellekhez juttatják a kutatókat. A korszerű nyelvpedagógia és egyben a mérés-metodikai célkitűzések gondos szükséglet-

IRODALOM

- Alderson, J. C. (1979): The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 13. 2. sz. 219–227.
- Alderson, J. C. és Clapham, C. (1992): Applied linguistics and language testing: a case study of the ELTS test. *Applied Linguistics*, 13. 2. sz., 149–167.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bárdos Jenő (1979): *Hagyományos és modern értékelő módszerek a pedagógiában és az idegen nyelvek tanításában*. (ELTE, bölcsészdoktori disszertáció). Reprint (1991): Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Bárdos Jenő (1982): *Vizsgamódszertan az Állami Nyelvvizsga Bizottság számára*. ELTE ITK, Budapest.
- Bárdos Jenő (1986): State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods. *Bulletin*, 50–90. National Institute of Education (OPI), Budapest.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (MEK)
- Bárdos Jenő (2001): Az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 254–267.
- Bárdos Jenő (2002/a): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest (MEK).
- Bárdos Jenő (2002/b): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 8. 1. sz., 5–18.
- Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Iskolakultúra Könyvek, 24. Iskolakultúra, Pécs.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (MEK)

- Báthory Zoltán (1968): A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége. *Pedagógiai Szemle*, **12**. 1077–1083.
- Beszpalko, V.P. (szerk.) (1968): *Információs pszichológia és didaktika*. (A pedagógia időserű kérdései külföldön). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Canale, M. és Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, **1**. 1–47.
- Carroll, B. J. és Hall, P. J. (1985): *Make your own Language Tests: a Principal Guide to Writing Language Performance Tests*. Pergamon Press, Oxford.
- Carroll, J. B. és Sapon, S. M. (1959): *Modern Language Aptitude Test*. Psychological Corporation, New York.
- Chomsky N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, The Hague.
- Davies, A. (1987): Language Testing in Kinsella, V. (ed.) *Language Teaching and Linguistics: Abstracts. Vol. II*. Cambridge University Press, Cambridge 3, 4, 145–59; 215–31.
- Dörnyei Zoltán (1995): On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, **29**. 1. sz., 55–85.
- Edgeworth, F. Y. (1888): The statistics of examination. *Journal of the Royal Statistical Society*, **51**. 599–635.
- Harris, D. P. (1969): *Testing English as a Second Language*. McGraw-Hill Book Company, New York.
- Horváth György (1991): *Az értelem mérése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémiai, Budapest.
- Iryelszon, L.B. (1967): *Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelly, L. G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Newbury, Rowley, Mass.
- Klein-Braley, C. (1985): A cloze-up on the C-test: A study in the construct validation of authentic tests. *Language Testing*, **5**. 1. sz., 76–104.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002) (Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg) 2001 OM. Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis*. Lavedo Publishing, Torrance, California.
- Lado, R. (1961, 1964): *Language Testing*. McGraw-Hill, New York.
- Larsen-Freeman, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Morrow, K. (1979): Communicative language testing: revolution or evolution? In: Brumfit, C. és Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Nagy József (1963): A pedagógiai jelenségek kvantifikálása mint a statisztikai elemzés előfeltétele. *Magyar Pedagógia*, **3–4**. 363–382.
- Oller, J. W. Jr. (1979): *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. Longman, London.
- Pimsleur, P. (1966): *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Orosz Sándor (1967): A tanulók fogalmazási teljesítményeinek egzakt mérési lehetőségeiről. *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Pedagogica et Psychologica*, **11**. 5–14. JATE, Szeged.
- Spolsky, B. (1977): Language Testing: Art or Science? Paper presented at the Fourth AILA International Congress, Stuttgart.
- Spolsky, B. (1995): *Measured Words*. Oxford University Press, Oxford.
- Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Dent, London. (Új kiadás: 1964, OUP, Oxford).



DIBUZ-PÁVICS JUDIT

Pozitív oktatás, boldogságra nevelés a barcsi Széchényi Ferenc Gimnáziumban

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Előző számunk Értelmezések, viták rovatában közöltük Gyarmathy Éva problémafelvető írását¹ az iskolai tevékenységek és az öröm, boldogság viszonyáról. A cikk érintette a boldogságórák kérdését is, nem kevés kételety megfogalmazva a programmal kapcsolatban. Az itt következő írás szerzője középiskolai tanár, osztályfőnök, aki a saját munkájába és az intézmény életébe is igyekszik minél szervezettebben beépíteni a boldogságórák gyakorlatát. Az összeállítás a szerkesztőség válogatása a szerző 2018-as, pedagógus-szakvizsgára készült szakdolgozatából, a szerző jóváhagyásával. A szöveg betekintést enged abba, hogy milyen célok és attitűdök mozgatják a boldogságprogramot adaptáló pedagógusokat, és megmutatja, mi történik valójában a boldogságórán és a Boldog Iskolában. Arról, hogy mit tartunk boldog iskolának, hogy ott valóban ehhez hasonló eseményeknek kell-e zajlaniuk és hogy kell-e boldogságóra mindehhez, ki-ki megformálhatja a saját véleményét, ha a két szöveget együtt olvasva hagyja, hogy a szerzők egymással párbeszédbe lépjenek.

Gyakorló pedagógusként, osztályfőnökként évek óta nap mint nap tapasztalom, hogy a fogyasztói gondolkodás térhódítása, az információs technológia gyors fejlődése és felgyorsult életmódunk következtében a teljesítményközpontú szemlélet egyre inkább háttérbe szorítja az érzelmekközpontú szemléletet, ami gyermekeink lelki egészségének fejlődésére olyannyira negatív hatással van, hogy egyre több szorongó gyerek ül az iskolapadokban, akik nehezen vagy egyáltalán nem tudnak megküzdenni a rá-

juk zúduló iskolai és magánéleti megpróbáltatásokkal.

A már hosszú ideje gyerekközpontú iskolaként közismert intézményünk, a barcsi Széchényi Ferenc Gimnázium a 2017/18-as tanév elején csatlakozott a Boldogságóra programhoz, bízva abban, hogy ezáltal diákjaink lelki fejlesztésére az eddigieknél is nagyobb hangsúlyt fektethetünk, hozzájárulva ezzel iskolánk családias, gyermekbarát profiljának megerősítéséhez.

¹ Gyarmathy Éva (2019): Öröm és boldogság az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. 9–10. sz., 112–121.

A PROGRAMRÓL

A 2009-ben publikált *Positive education: positive psychology and classroom interventions*² című tanulmány szerint amerikai kutatók a Penn Resiliency Program (PRP) keretében 15 éven keresztül kutatták, hogy lehet-e a jóllétet tanítani az iskolában. A PRP curriculum fő célja az volt, hogy a gyerekeknek megtanítsák a napi stresszorokkal való megküzdést, hogy optimista szemléletmódra szoktassák őket egy rugalmasabb gondolkodásmód által, illetve hogy asszertivitást, kreatív brainstormingot, döntéshozatalt, relaxációt és számos más problémamegoldó képességfejlesztő gyakorlatot tanítsanak nekik. A kontrollcsoporton végzett vizsgálatok végül kimutatták, hogy a programban részt vevők depresszióra utaló tünetei, az aggodalmaskodás és a reménytelenség jelei csökkentek, viselkedései problémák kevésbé jelentkeztek náluk. A program hasonló eredményeket mutatott a különböző etnikai hovatartozású gyerekek-nél.

A 2014-ben indult hazai kezdeményezés *Bagdi Bella* nevéhez köthető, aki a Jobb Veled a Világ Alapítvány támogatásával tervezte meg az úgynevezett Boldogságóra-programot, melynek célja a gyermekek mentálhigiénéjének iskolai fejlesztése, boldogságfokozó stratégiák elsajátításával. A programban in-
gyen vehetnek részt azok az iskolák, amelyek vállalják, hogy minimum egy csoportnak, legalább havi 1 órában boldogságórát tartanak, melyhez az alapítvány biztosítja a szükséges segédanyagokat.

minimum egy csoportnak,
legalább havi 1 órában
boldogságórát tartanak

A boldogságórák a tanév 10 hónapjára épülnek, és a következő témákat ölelik fel:

1. Boldogságfokozó hála gyakorlása
2. Optimizmus gyakorlása
3. A társas kapcsolatok boldogító ereje
4. Boldogító jócselekedetek
5. Célok kitűzése és elérése
6. Megküzdési stratégiák gyakorlása
7. Apró örömök élvezete
8. Megbocsátás
9. Egészséges életmód
10. Önbecsülés

BOLDOGSÁGÓRÁINK

Gimnáziumunk kiemelt feladatának tekintjük tanulóink egészségének megőrzését és javítását. Fontosnak tartjuk az emberi szervezet működésével és a betegségek kialakulásával kapcsolatos ismeretek

bővítését, az anatómiai és élettani ismeretek elmélyítését, saját szervezetünk megismerését és a fiziológiai folyamatok megértését. Ezen ismeretek fiatal felnőttkor-

ban történő elsajátítása és beépülése az aktív tudatba elősegíti az egészségtudatos életmódhoz szoktatást, és a kapcsolódó nézetek formálását a kiegyensúlyozott felnőtté váláshoz. Az iskola célja ebben a folyamatban az egészségfejlesztéshez kapcsolódó elsődleges prevenciók munka.³

² Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. és Linkins, M. (2009): Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35. 3. sz., 293–311.

³ Részlet az iskola pedagógiai programjából. Forrás: www.szechenyi-barcs.sulinet.hu/images/2018/pp_20180111.pdf

A programba az idei tanévben kapcsolódtunk be, felismervén a pozitív gondolkodás és szellemiség tudatosabb megteremtésének szükségességét. A pályázati lehetőségre felfigyelve, az intézményvezető és a kollégák beleegyezésével elindítottam a program megvalósítását az újonnan bejövő kilencedikes osztályomban.

Szisztematikusan felépítve, 3 különböző csoportbontásban, illetve osztályfőnöki óra keretében teljes osztálylétszámmal is rendszeresen tartok boldogságórákat. Az órákat nagyrészt az erre kialakított teremben tartom, ahol a

dekoráció mind olyan inspiráló gondolatokra épül, melyek a pozitív pszichológia szuggesztív erejét kívánják felhasználni. A boldogságórakon túl az iskolában helyett kapott egy úgynevezett „Boldogság Fal” is, melyre minden hónapban az adott témakörhöz kapcsolódóan új dekoráció kerül, illetve januártól interaktív fallá nőtte ki magát. Az egyes témákkal kapcsolatosan a falról is szót kívánok ejteni, hiszen annak „működése” az egész iskolára – még ha tudattalanul is – hatást gyakorol.

Boldogságóra – Hála

Az órát azzal kezdtük, hogy körben ülve beszélgetést kezdeményeztem a hála témájában. Elsőként mindenki megfogalmazhatta, hogy számára mit jelent a hála, majd elmondták, ki kinek és miért hálás. A válaszok sokszínűek voltak, mindenki más-más személyt említett ezzel kapcsolatosan. Néhányunk meglepetésére nem mindenki a családjából emelt ki egy személyt, hanem szóba kerültek első helyen a barátok, illetve egy lány esetében a szerelme is. Amikor arról kérdeztem, miért hálás neki, könnyes lett a szeme, és végül nem osztotta meg ve-

lünk ezzel kapcsolatosan a gondolatait.

Megdöbbenő volt számomra az is, hogy olyan gyerekek is saját akaratukból megszólaltak, akiket egészen idáig zárkóztottnak találtam, és a kötelező kommunikáción kívül soha nem hallottam őket megnyilvánulni semmiről. A legnehezebb kérdés mindenki számára az volt, amikor arra kérdeztem rá, hogy saját maguknak

miért hálásak. Végül mindenki tudott mondani olyat, amit saját magának köszönhet. Szintén meglepő volt az az intim hangulat, ami a beszélgetés során megteremtődött. Az

óra utolsó részében a feladat az volt, hogy színes ceruzákkal rajzoljanak egy „hálavirágot”, és írják vagy rajzolják bele azokat a dolgokat, amiért hálásak az életükben. Szintén meglepődtem, amikor lelkesen nyúltak a ceruzákért, hiszen bizonytalan voltam előtte azzal kapcsolatosan, hogy középiskolás kamaszokként nem tartják-e túl gyerekes feladatnak azt, hogy rajzoljanak, illetve nem lesz-e idegen számukra mindez, lévén hogy kevés kreatív feladattal találkozhatnak gimnáziumi éveik során: az óvodai és általános iskolai tanulmányaik után általános elvárás irányukban, hogy felnőttként viselkedjenek. Megszűnnek a „gyerekes” rajzolás-színezős, kreatív feladatok, és nagyrészt már ők is elvárják, hogy felnőttként kezeljük őket. Az ebből adódó esetleges szerepvárral sűrűn találkozom, hiszen valóban sokszor ellentmondásba kerülnek a „már nem gyerek, de még nem felnőtt” identitással kapcsolatos – általunk, tanárok által megfogalmazott vagy akár kimondatlan – elvárás-rendszer összetevői. Ráadásul minket, tanárokat is köt az érettségi vizsga mint kiemelt, kevés az a szabadság, amivel önállóan gazdálkodhatunk, akár a tananyag tartalmi részeinek megválogatását,

a pozitív pszichológia
szuggesztív erejét kívánják
felhasználni

akár a mennyiséget vagy a számonkérés módját tekintjük, és nincs mód a tanulók érdeklődési körének megfelelő tantárgyak választására sem.

Úgy vélem, sokszor elvárjuk, hogy felelősségteljes felnőttként viselkedjenek, viszont kevés lehetőséget biztosítunk számukra, hogy önálló döntéseket hozhassanak. A számonkérések során is minimális az a lehetőség, amikor a tények összevetéséről formált önálló gondolataik helyet kapnak, így sokszor hangzik el a gyerekek részéről boldogságórák feladatoknál olyan kérdés, ami egyértelműen arra a gyakorlatra utal, hogy egy-egy feladat megszokott keretek közé szorítja annak megoldóját, és nem, vagy ritkán ad lehetőséget kreatív megoldások felvázolására. A hála téma esetében a gyakorlati feladat, vagyis a hálavirág rajzolásánál például olyan kérdések merülnek fel, mint: „Csak egy virágot lehet rajzolni?”, „Nem baj, ha nem lesz szép?”, „Írható is bele?” stb. Ilyenkor mindig elmondom, hogy nincs rossz megoldás vagy kivitelezés, mindenki úgy értelmezi a feladatot, ahogy szeretné. A hálavirágok végül elkészültek, melyekből később, miután az osztályom mindhárom csoportjában megtartottam a boldogságórákat, hálakeretet készítettünk a Boldogság Falra.

Amikor kicsengtek és megköszöntem a bizalmukat és az órai tevékenységüket, nagyon jó érzés fogott el. Miközben a gyerekek sétáltak ki a teremből, én pedig pakoltam össze a dolgaimat, az egyik diákom spontán megszólított, és a következőket mondta nekem: „Tanárnő, én magának is hálás vagyok, mert jó osztályfőnök. Mindenkit elfogad olyanak, amilyen, és törődik velünk”. Leírhatatlan érzés volt, hiszen olyan őszinte pozitív visszajelzést kaptam, amire egyáltalán nem számítottam. Meg-

hatódva zártam be a terem ajtaját, és úgy éreztem, bárhogy is alakuljon ez a tanév, már megérte...

Ez az érzésem csak fokozódott, mikor másnap boldogan újságolta pár gyerek, hogy mennyire elgondolkodtak a témán, és a következő mondatok hangzottak el: „Felhívtam anyukámat óra után, hogy megköszönjem mindazt, amit értem tesz”, illetve „Elmeséltem a barátomnak, mikről beszélgettünk órán, meghatódott ő is”. Az a kérdés is elhangzott, hogy „Tanárnő, mikor lesz újra ilyen óra?”

úgy éreztem, bárhogy is alakuljon ez a tanév, már megérte

A gondolat, miszerint érdemes ebben a programban részt venni, egyre csak erősödött bennem. Lelkesedéssel újságoltam is pár kollégámnak, hogy milyen jól sikerült az első

boldogságóra. Többnyire osztottak is az örömben, de éreztem, hogy nem értik, miről is van szó valójában. Így elterveztem, hogy az oktatási segédanyagokat nyilvánossá teszem a tanári üzenőfalon több példányban, illetve, ha lesz rá lehetőség, az osztályfőnökök értekezletén megosztom a tapasztalataimat, hogy motiváljam a kollégáimat. Ezenkívül létrehoztam egy Facebook-csoportot azoknak a tanároknak, akik korábban úgy nyilatkoztak, hogy szívesen részt vennének a programban. Úgy gondoltam, hogy rendszeresen fogok megosztani ott inspiráló tartalmakat, ösztönözve a többieket a programba való bevonódásra.

A következő héten az osztályomban a másik két csoportban is megtartottam a boldogságórákat a témával kapcsolatosan. A következő csoportban nem teremtődött annyira intim atmoszféra. Valószínűleg a fiúk magasabb létszáma következtében, mivel ők gyakran éretlenebb viselkedést mutatnak. A harmadik csoportban viszont nagyon komoly lett a hangulat, és elhang-

zott egy meghatározó történet is, amely mindenkire hatással volt.

„Boldog Iskola”

Az ezt követő héten utaztam Budapestre, ahol átvettem a „Boldog Iskola” címet és a szakmai csomagot, emellett egész nap előadásokat hallhattam a programot megvalósító iskolák képviselőitől, illetve a program fővédnökei is megszólaltak. Az ott elhangzott tapasztalatokból ötleteket is sikerült merítenem, illetve elterveztem, hogy az iskola büfé melletti falát (az iskola egyik legfrekvenciáltabb helye), az intézményvezető engedélyével „Boldogság Fallá” alakítom, ahová másnap fel is kerültek a boldogsággal és a hállával kapcsolatos képek és feliratok. A gyerekek és a tanárok egyaránt rácsodálkozva olvasták a falon a pozitív pszichológiából merített gondolatokat.

A szakmai anyagban egy pozitív tulajdonságokat kifejező kártyákból álló csomag is volt, melyet alkalmaztam is az osztályfőnöki órán a gyerekekkel: egy-egy véletlenszerűen húzott kártyát kellett odaadni egy olyan osztálytársnak, akire a legjobban illik az adott tulajdonság, illetve meg is kellett indokolni a választást. A diákjaim nagyon élvezték a játékot, illetve azok a gyerekek, akik megerősítő kártyát kaptak, különös mosollyal és örömmel vették tudomásul, hogy rájuk esett a választás, és hogy bár csak egy hónapja élnek az új közösségben, máris felfedeztek bennük erősségeket a társaik. Miután havonta egyszer alkalmaztuk ezt a kártyás játékot, egy idő után feltűnt, hogy nem egyenlő megoszlásban kapnak kártyát a gyerekek, és elkezdett foglalkoztatni a gondolat, hogy vajon mit éreznek azok,

akik például egy kártyát sem kapnak, pedig vannak olyan társaik, akik többet is begyűjtenek egy játék alatt. Már akkor elgondolkodtam, hogy más szabályok vagy forma szerint is kéne alkalmazni a kártyákat. Ebben a döntésemben megerősített az az eset, amikor egyik óra után az egyik diákom, miután a többiek már kimentek a teremből, elmondta nekem: „tanárnő, részben jó ez a játék, részben viszont nem, mert aki soha nem kap kártyát, annak az nem esik jól”. Bár eddigi kételyeimet ez a megnyilvánulás csak megerősítette, pozitívan éltem meg, hogy pont az a diákom

elterveztem, hogy az iskola büfé melletti falát „Boldogság Fallá” alakítom

„merte” ezt elmondani, aki addig nagyon nehezen beszélt bármilyen érzéséről is, de leginkább csak hallgatott. Eredménynek éreztem, hogy valami arra sarkallta, hogy elmondja az érzéseit, még

ha ez ebben az esetben nem is valamilyen pozitívumhoz volt köthető. Innentől kezdve csoportosan is alkalmaztuk a kártya használatát, illetve egyénileg is, vagyis a kihúzott erősségről egy adott csoportra vagy egyénileg saját magukra vonatkozóan is kellett beszélniük. Azzal a diákommal, aki ezt az észrevételt tette, hosszasan elbeszélgettünk arról, hogy mi lehet az oka annak, hogy nem mindig mindenki kap kártyát, és hogy akkor még, pár hónap ismeretség után inkább azok a gyerekek kaptak, akik jobban kinyíltak, ezáltal több tulajdonságuk megmutatkozott a rövid idő alatt is. Ezután a beszélgetés után a csoportban is beszélgettünk arról, hogy van-e, aki időnként számított bizonyos kártyára, mégsem kapta meg, illetve, hogy mit érzett ilyenkor. A gyerekek nagyrészt egyetértettek abban, hogy pár hónap kevés ahhoz, hogy a kevésbé nyitott társaikat megismerjék. Hozzátenném, az egyéni játék során a beszélgetést megelőző időszakban is több-

ször előfordult, hogy egy-egy kártyáról úgy nyilatkozott az adott diák, aki azt húzta, hogy több embernek, vagy akár az egész csoportnak adja, hiszen az az erősség mindenkire egyaránt jellemző.

Házi feladatként a hála témájával kapcsolatosan (amit persze sosem kötelező elvégezni abban az esetben, ha boldogságórán kapott feladatról van szó), „hála cetli” készítését adtam fel, amit a szeretteik dolgai között kell elrejtetni, rajta egy köszönő üzenettel. A hála kártyák elkészítése órai feladat is volt, hiszen tanáraiknak is készíthettek köszönő cetliket név nélkül, amiket én továbbítottam az adott pedagógusoknak. Örömmre jó pár ilyen kártyát „kelltettem” továbbítanom, melyekre a kollégák egyáltalán nem számítottak, és őszinte örömmel fogadták őket. Egy-két tanárt annyira megérintett a kis meglepetés cetli, hogy eldöntötték, ők is megpróbálkoznak ezzel a feladattal.

Három osztályfőnöktől is kaptam visszajelzést, miszerint belevágnak az első téma feldolgozásába osztályfőnöki órán. Időközben egy végzős osztályban is megpróbálkoztam a téma érintőleges feldolgozásával, a hála cetli készítésével. Így történt az, hogy az iskola elkezdett hálás diákokkal teli hely lenni. Személy szerint több cetlit is kaptam, ami nagyon megerősített abban, hogy értelme van a munkámnak. Ezzel az érzéssel nem voltam egyedül. Egyik kolléganőm a cetlije elolvasása után így reagált: „Ilyenkor mindig futkodik rajtam a hideg”. Olyan cetli is született, amin ez állt: „Köszönöm az összes tanárnak, hogy mindig segítenek mindenben”. Ezt a kártyát kitűztem a tanári üzenőfalra.

A hálaüzenetek nagy sikerének hatására egy tizenegyedik osztályba is „becsém-pésztem” a feladatot, illetve a megerősítő

kártyákat. Az egymásnak adott cetlik és pozitív megerősítések, mint később kiderült, egy régi barátság újraéledését eredményezték, amit később osztott meg velem egy kis-

lány üzenet formájában: „Tanárnő, nagyon köszönöm, hogy az óráinak köszönhetőek megint jóban vagyunk az Andrissal”.

KOLLÉGÁK

Október második hetében az osztályfőnökök értekezletén szót kértem a munkaközösség-vezetőtől, hogy röviden beszámolhassak a szakmai nap élményeiről, illetve hogy megoszthassam első benyomásaimat a boldogságóráimmal kapcsolatosan. Megkértem azt a kolléganőmet is a tapasztalatainak a megosztására, aki már elkezdte feldolgozni a témát az osztályában. Egy másik kolléganő, aki szintén próbálkozott a téma ismertetésével osztályfőnöki órán, elmondta, hogy szülőként is hasznos volt számára minden információ és élmény,

amit a gyerekek megnyilvánulásai során és az elméleti háttér megismerése által kapott. A tanáriban is folytatódott az eszmecsere, melynek során több kolléga is lelkesnek mutatkozott.

Volt, akitől aznap este üzenetet kaptam, amiben megköszönte, hogy „rábeszéltem” az értekezleten, hogy bevigye a hála témáját az órájára, hiszen hihetetlen dolgokat tapasztalt:

tanáraiknak is
készíthettek köszönő-
cetliket név nélkül

szülőként is hasznos volt
számára minden információ
és élmény

„Nagyon élvezték, össze tudtuk kötni az empátiával is (...), kíváncsi vagyok, hogy az Optimizmus rész hogyan hat majd rájuk. N. elkezdte felolvasni, miért hálás az anyukájának, és elkezdett sírni. Mindenki pityergett. Mindannyiunkat megérintett. Köszönöm. Nagyon meghatározó volt, ahogy összefogtak, hogy ne sírjon, vigasztalták, talán meg is értették, hogy mennyire nehéz neki, hogy csak az anyukája neveli. És a fiúk is nagyon lelkesek voltak, beszéltek, megszólaltak, úgy, ahogy mondtad. Készítettem hála-kártyát is, hétvégére remélem, hazaviszik, majd elmesélem, mi volt a reakció”.

A tanáriban kivettem pár pozitív gondolatot is, melyekből választani lehetett. A cetlik elkezdtek fogyni, a tanárok pedig hangosan elkezdtek megosztani egymással, ki mit húzott, kinek mennyire igaz az adott napjára a „vakon” kiválasztott gondolat.

A boldogságórák híre olyannyira elterjedt, hogy a Barcs Média felkeresett egy rádiós interjú elkészítése céljából. A hálakertet végül több osztály is elkészítette, melyet a Boldog Iskola Falra, illetve az adott osztályok termében helyeztünk el.

Boldogságóra – Optimizmus

Az októberi téma az optimizmus volt. Mind a három csoportban hasonlóan dolgoztuk fel a témát, és hasonló tapasztalataim születtek. Az órát egy bemelegítő kérdéssel indítottam. Azt kérdeztem tőlük, hogy tudnának-e mondani pozitívumokat a napjukból. Először furcsán néztek rám,

és néhányan úgy érezték, hogy nem tudnak ilyen dolgot mondani. Miután páran elkezdtek megemlíteni a legapróbb pozitív történeteket, mint például „finom reggelit ettem”, „kaptam ennivalót a barátnómtól”, „ötös lett az angol dolgozatom”, végül mindenki tudott mondani egy-egy pozitív dolgot a napjáról. A téma (optimizmus) megjelölése után arról kérdeztem őket, hogy optimistának vagy pesszimistának tartják-e magukat. Vegyes válaszok születtek, a gyerekek többsége optimistának tartja magát, illetve páran úgy nyilatkoztak, hogy is-is, vagyis nem tudják eldönteni. A kevés velük eltöltött idő ellenére nem lepődtem meg a válaszokon, hiszen alapvetően a többségükre a pozitív hozzáállás és az életöröm jellemző. Volt viszont olyan diák is,

először furcsán
néztek rám

akiről egyértelműen tudtuk mindannyian már két hónap eltelte után, hogy ő biztosan pesszimistának fogja mondani magát. Ez után definiáltuk a két fo-

galmat, majd általánosságban beszélgettünk a téma tudományos hátteréről, illetve statisztikai elemzést is vizsgáltunk az optimista országok rangsoráról. Megpróbáltuk megfejtetni az okokat, illetve beszélgettünk Magyarország 61. helyéről az optimista országok skáláján. Kitöltöttük a Hunopti optimizmus tesztet is,⁴ majd közösen kiértékeltek. A témához kapcsolódó tanmese sem maradhatott el, melynek tanulságát sikerült sokrétűen kifejtenuük a gyerekeknek. A történet egy csoportnyi békáról szólt, akik azon versenyeztek, hogy ki ér fel előbb egy nagyon magas toronyba. Mivel a nézőközönség biztatás helyett addig-addig mondogatta nekik, hogy úgysem sikerül felérniük, egy béka kivételével valóban mind feladták a küzdelmet. A történet

⁴ Bagdi Bella és Dezső Anita (é.n.): *Boldogságóra. A pozitív pszichológia lehetőségei a fiatalok személyiségfejlesztésében, 14–20 éveseknek.* Mental Focus Kft., Nyíregyháza. A teszt online elérhetősége: http://optimistaklub.hu/optimista_teszt

csattanóját – hogy vajon annak az egy békának hogyan sikerült felérni a toronyba –, a gyerekeknek kellett kitalálniuk. A sokadik próbálkozásra valakinek eszébe jutott a megfejtés: a szóban forgó béka bizonyára süket volt. Sikerült levonni a következtetéseket, illetve számos történetet sikerült felidézniük a gyerekeknek a saját életükből, amikor valakik hátráltatni próbálták őket a kisebb-nagyobb céljaik elérésében.

Végül megismertettem velük Albert Ellis ABC modelljét,⁵ amit a pesszimizmus optimizmussá való alakítására dolgozott ki.

Először példákön keresztül igyekeztünk megismerni az elméletet, majd szituációs gyakorlatok formájában próbáltuk alkalmazni. Az óra végére szépen megoldották a feladott szituációkat.

A Boldogság Falra időközben felkerültek az optimizmussal kapcsolatos gondolatok, illetve kitettem egy dobozt, melybe megerősítő üzeneteket tettem, fölé pedig a következő feliratot: „Vegyél egy megerősítő üzenetet!”. A szünetekben elkezdődött a mozgás a doboz körül, és az egyik végzős tanítványom örömmel újságolta, hogy „Pont jót húztam”, amire az osztályfőnöke is ráerősített: „Peti nagyon jót húzott”. (A kártyáján ez állt: „*Megvan mindenem*”, s a fiúról tudni kell, hogy a szülei korán meghaltak, így a bátyja családjában nevelkedik, szerény körülmények között.)

Konfliktuskezelés

Egy alkalommal azért vittem be a megerősítő kártyákat az osztályba, mert előző nap történt egy váratlan konfliktus testnevelésórán. Az egyik fiú ugyanis állon ütötte az egyik társát. Feltételezésem szerint a most

bántalmazott fiú már év eleje óta sértegeti társait, a bántalmazó társa pedig a felgyülemlett feszültségét nem tudta másképp levezetni, csak erőszakos módon. Az eset természetesen a szokásos eljárás keretében „helyére” került: a konfliktust megbeszeltük a két fiúval, illetve az intézményvezető szabta ki a bántalmazó diák büntetését is. Másnap osztályfőnöki órán igyekeztem elmagyarázni ennek a sajnálatos esetnek a

hátterét. Kiemeltem két megerősítő kártyán szereplő tulajdonságot, az emberek tiszteletét és a megbocsátást, és elmeséltem nekik, hogy milyen

szomorúsággal töltött el, hogy ez történt az osztályunkban. A tekintetükből, csöndjükből úgy éreztem, elért az üzenet mindenkihez, és ebben megerősített az a történet is, mikor egy másik fiú a kártyák húzása során a „megbocsátás” kártyáról ezt mondta: „Én ezt a kártyát nem tudom egyvalakinek odaadni, mert én ezt mindenkinek adnám az osztályban”. Az óra utolsó felében pedig öleléskuponokat osztottam szét közöttük az ölelés világnapja alkalmából, amit odaadhattak akár az órán is bárkinek, hogy az beválthassa. Nagy meglepetésemre két kislány is elindult a tanári asztal felé, mindketten nekem is szántak egy-egy kupont. A két kislány közül az egyik nagyon nyitott és érzelmes személyiség, talán tőle kevésbé volt meglepő, hogy volt bátorsága nekem is ajándékozni egyet és megölelni nyilvánosan, viszont a másik diákomra egyáltalán nem jellemző, hogy kimutatná az érzelmeit, ezért is volt különösen jó érzés ez a gesztus tőle. Az öleléskuponon ráadásul ez a felirat állt: „Judit néninek szeretettel, egy örök érvényű öleléskupon”. Hasonló dolgot éreztem, mint a legelső boldogságóránk után: akárhogy is lesz,

a szóban forgó béka
bizonyára süket volt

⁵ <https://www.abcterapia.hu/blog/item/78-albert-ellis-es-az-abc-modell>

már megérte. Mikor újra és újra átgondoltam a történeket, rájöttem, hogy a gyerekek tényleg átérezték a szomorúságomat és megérezték, hogy ők is tehetnek azért valamit, hogy jobban érezzem magam a bőrrömbben.

A kártyákat egy tizenegyedikes csoportomba is bevitettem, hogy kipróbáljam, mit hoz ki az idősebb korosztályból egymás megerősítése. A feladatot elvégezni nem volt kötelező, így páran nem is kapcsolódtak be, de az óra végére már mindenki részt akart venni a játékban. A gyerekek kicsengetés után is csak ültek és folytatni akarták a „kártyázást”. Két fiú több kártyát is kapott, és a szemükben a sokadik dicséző szó után könnyek is megjelentek. Egyikük, aki mellesleg mindig kimagaslóan kritikus és pesszimista, bármiről legyen is szó, ezt mondta: „Tanárnő, nem gondoltam volna, hogy egy ilyen kis kártyázásból ilyen jó dolgok sülnhetnek ki”.

Boldogságóra – Társas kapcsolatok

A boldogságórát egy idézettel indítottam ráhangolódásként, melyből meg kellett állapítaniuk, vajon mi az aktuális téma. Ezután átbeszéltük, hogy mit értünk társas kapcsolatokon, és példákat is hoztak rá a gyerekek. A Boldogságóra tankönyvből⁶ felolvasott tanmese sem maradt el, amelynek megbeszéltük a tanulságát, és a gyerekek vissza tudták azt kapcsolni a hála témájához. A történet a következő volt:

Egy este, amikor anya a vacsorát főzte, 11 éves fia megjelent a konyhaajtóban, kezében egy cédulával. Furcsa, hivatalos

arckifejezéssel nyújtotta át a cédulát az anyjának, aki megtörölte kezét a kötényében, és elkezdte olvasni azt:

- a virágágyás kigyomlálásáért: 500 Ft
- a szobám rendberakásáért: 1000 Ft
- mert elmentem tejért: 100 Ft
- mert 3 délutánon át vigyáztam a kishúgomra: 1500 Ft
- mert kétszer ötöst kaptam az iskolában: 1000 Ft
- mert mindennap kiviszem a szemetet: 700 Ft

Összesen: 4800 Ft.

mit hoz ki az idősebb korosztályból egymás megerősítése

Anyja kedvesen ráemelte fiára tekintetét. Rengeteg emlék toltul fel benne. Fogott egy tollat és egy másik cédulára ezeket írta:

- mert 9 hónapig hordtalak a szívem alatt: 0 Ft
- az összes átvirrasztott éjszakáért, amit a betegágyad mellett töltöttem: 0 Ft
- a sok-sok ringatásért, vigasztalásért: 0 Ft
- könnycseppjeid felszárításáért: 0 Ft
- mindenért, amit nap mint nap tanítottam neked: 0 Ft
- minden reggeliért, ebédért, uzsonnáért, zsemléért, amit készítettem neked: 0 Ft
- az életért, amit minden nap neked adok: 0 Ft.

Összesen: 0 Ft

Amikor befejezte, az anya mosolyogva nyújtotta át a cetlit a fiúnak. A gyerek elolvasta és két nagy könnycsepp gördült ki a szeméből.

Szívére szorította a papírost és a saját számlájára ezt írta: FIZETVE.

⁶ Lásd a 4. lábjegyzetet!

Az egyik kislány hozzákötötte a mese morálját egy konfliktushoz, ami nemrég az egyik osztálytársát érintette rosszul. A kislánynak többször „beszölogattak” néhányan, amit viccesnek találtak, de ez a sokadik alkalommal bántóvá vált számára, amit csak nehezen vettek észre a többiek. Okosan megfogalmazták a párhuzamot a mese és az eset között, miszerint van, hogy nem vesszük észre, hogy kinek tartozunk köszönettel és miért, illetve, hogy néha nem érezzük a szavaink súlyát. Így közösen újra átbeszéltük az esetet, majd elmondták, hogy megértették, miért nem szabad így viselkedniük az osztálytársukkal.

Az egyik osztályfőnöki órán újabb párhuzamot fedeztem fel az óra témája és egy aktuális esemény között. Erre az órára a megerősítő kártyákat vittem be, majd az „alázat” fogalmat leíró kártyánál a kislány a következőt mondta: „Én ezt mindenkinek adom, mert mindenkire igaz”. Pár nappal azelőtt egy focimeccs után, amit az osztályom az iskolai focibajnokság keretében játszott, és amin összegyűlt az osztályból egy kis szurkolótábor, a következő gondolatokkal illetem a csapatunkat: „Igaz, hogy a meccset elvesztettük, de számomra győztesként jöttetek le a pályáról, hiszen a nagy gólkülönbség ellenére az utolsó percig úgy hajtottatok, mintha az életetek lett volna a tét, és az alázat, amit tanúsítottatok ebben a vesztes helyzetben, az számomra mindennél többet ért”. A következő heti osztályfőnöki órát is rászántuk a témára, és újabb feladatok megoldására. Mindenki kapott egy osztálynévsort, és a feladat az volt, hogy mindenkinek mindenki neve mellé a számára legkedvesebbnek talált tulajdonságot kellett írni. Ez nem a legjobban sikerült, hiszen még kevésbé ismerték

egymást akkor a gyerekek, és többnyire túl általános tulajdonságokat írtak a listára, illetve nem találtam rá jó gyakorlatot, hogy hogyan jusson el egyenként minden egyes gyerekhez a róla írt sok információ. Egy másik feladat viszont kimondottan jól sikerült. A barátaiknak kellett pozitív üzeneteket küldeniük egy kis színes cetlin, amelyen a következő mondatkezdések álltak, melyet ki kellett egészíteniük: „Olyan büszke vagyok arra, hogy...”, „Felnézek rád azért, mert...”, „Nagyon szeretek veled lenni, mert...”. A gyerekek nagy lelkesedéssel írták a gondolatok befejezéseit, és

megengedtem nekik, hogy lefotózzák és a telefonjukon keresztül küldjék el a barátaiknak. Ezen kívül össze kellett írniük névtelenül három olyan dolgot az osztályban, ami

szerintük nem jól működik, és változtatni szeretnének rajta. Végül felolvastam a cetlikre írt gondolatokat, majd közösen megfogalmaztuk, hogy nem szeretnénk többet ezeket a problémákat, és hogy eldöntjük, mi az, amit viszont tennünk kéne ellenük. A következő gondolatok születtek meg, melyeket tudatosítás céljából fel is írtunk a táblára: „Mindannyian elhatároztuk, hogy nem akarjuk többé kibeszélni a másikat, hangoskodással zavarni az órát, szavakkal sem bántani a másikat. Most kigondoltuk/elhatároztuk, hogy több közös programot szervezünk, hogy jobban megismerjük egymást”.

Ebben a hónapban szülői értekezletet is tartottam, amelyen igyekeztem elmondani a szülőknek az eddigi boldogságórák élményeit, tapasztalatait, illetve a szülők is pozitívan nyilatkoztak a hálacetlis házi feladat elvégzéséről és a gyerekek által elmondott benyomásokról. Az egyik kislány pedig az értekezletet követő első tanítási napon ezt mondta nekem: „Anyukám azt mondta,

többnyire túl általános tulajdonságokat írtak a listára

hogy a szülői értekezlet olyan volt, mint egy boldogságóra”. A kislány hangsúlyából úgy éreztem, az anyuka megfogalmazása mögött pozitív élmény körvonalazódott.

Az egyik nyelvi csoportban angolórán is visszaköszöntek a boldogságóra hatásai. Vitaóra volt, mely keretében két csoportban kellett vitatkozni egy állításról. A gyerekek olyan heves vitába kezdtek, hogy egymás szavába vágtak, alig hagyták a társaikat szóhoz jutni. Az óra végén megbeszéltük az óra tanulságait, ahol elmagyaráztam, hogy nem megfelelően viselkedtek ebben a szerepjátékban, és hogy meg kell tanulniuk intelligensen viselkedve érvényesíteni az akaratukat. Az egyik kislány így szólt: „Toleranciát kell tanulnunk, igaz, tanárnő? Szerepelt ez a fogalom az egyik megerősítő kártyán is.”

Boldogság Fal

Időközben a Boldogság Falra újabb feliratok kerültek a témával kapcsolatosan, illetve a tanári üzenőfalra ismét kivettem 12 pozitív üzenetet, melyek fele két nap alatt elfogyott. Az egyik kolléganőm így reagált: „Köszönöm, pont rossz napon volt, és pont az ellentétét húztam annak, amit érzem, így jót nevettem, ezáltal tényleg jobb kedvem lett”. Az üzenetek végül az utolsó hétre elfogytak, és egy másik kolléganő megkérdezte, hogy mikor lesznek újabb gondolatok, hiszen: „Tegnap nem akartam elhinni, amit húztam..., hogy valami váratlan öröm ér, és este tényleg jött egy olyan sms. Te mágius vagy!”. Úgy éreztem, hogy a tanári üzenőfalat továbbra is működtetnem kell, mint pozitív gondolat-központot.

A hónap végére a Boldogság Falról is elfogytak az üzenetek, ezt a gyerekek észrevételezték, és felajánlották, hogy ők is szívesen gyártanak rá üzeneteket.

A tanárok pozitív visszajelzései is sokasodtak. Egyikük boldogan újságolta, hogy megbeszélték az osztályával, hogy a tábla fölé osztálydekorációként mindenki hoz egy optimista gondolatot, illetve egy végzős osztály osztályfőnöke azzal a hírrel köszöntött az egyik szünetben, hogy „Tényleg működik a boldog iskola, igazán jó kezdeményezés volt”. Az egyik tanítványa azt mondta neki, hogy az optimizmus

a tábla fölé osztálydekorációként mindenki hoz egy optimista gondolatot

témaköréhez kapcsolódóan az órán megbeszélte a falon lévő üzenetek olvasgatása után eldöntötte, hogy ő tényleg mindenhez pozitívan fog állni, és megvalósít mindent, amit elterve-

zett, mert rajta múlik minden. Bár ez a megfogalmazás túlzónak érezhető, a fiú a lehetőségek megragadására gondolhatott, és arra a pozitív nézőpontra utalt, hogy a dolgok kimenetele azok értelmezésén is múlik, vagyis nyitott gondolkodással egy nehéz élethelyzetet is pozitív oldalról tudunk megközelíteni. Az osztálya tele is töltötte a falon lévő „pozitív dobozt” a saját üzeneteikkel.

A hónap zárásaként egy igazán felemelő pillanatnak lehettem tanúja. Az egyik kollégám születésnapjára egy bekeretezett hálatablót kapott ajándékba az osztályától, amin a közös osztályképük és sok-sok hálautó üzenet szerepelt.

A decemberi téma feldolgozása a Boldog Iskola Fal újradekorálásával kezdődött, ahova a boldogító jó cselekedetek pozitív hatásai kerültek. Az üzenődobozba pedig olyan jócselekedet-cetliket tettünk, amelyeket a kihúzás után a diákoknak végre kellett hajtani. Olyan egyszerű feladatokról

volt szó, mint például: „Nyisd ki valakinek az ajtót!”, „Ölelj meg valakit ma!”, „Tegyél rendet a szobádban!” stb. Körülbelül 30 ilyen típusú jó cselekedet került a dobozba, mely 1–2 két héten belül el is fogyott a dobozból. Egyik nap a folyosón egyik tanítványom köszönés után megjegyezte: „Milyen csinos ma a tanárnő!”. Meglepődtem, mert pont nem éreztem különösebben észrevehetően csinosnak az aznapi öltözetemet, mire rájöttem a csalfa mosolyából, hogy épp az egyik jócselekedet-feladatot hajtotta „rajtam” végre.

Később a Boldog Iskola Fal dekorációja céljából megkeresett az a végzős diák (mellesleg a diákigazgató címet viseli lassan egy éve az iskolában), aki az osztályfőnökének már jelezte, hogy az optimista üzenetek nagyon elgondolkodtatták, és felajánlotta, hogy lennének ötletei a falra. Így jött létre az új dekoráció, amit közösen terveztünk meg, de szabad kezet adtam neki a témát illetően. A falra Tim Minchin *9 élet leckéje*⁷ került felirat formájában angolul, illetve a fiú ötlete alapján interaktív lett a fal azáltal, hogy snapchat-beolvasó kódok kerültek fel, melyek mobiltelefonon beolvasva különböző videók megtekintésére adnak lehetőséget.

A februári Valentin-napot a szeretet és a hála tükrében ünnepeltük. Az iskolai Boldogság Falunkra rövid ismertetést tettünk ezzel kapcsolatosan, illetve hálaüzeneteket lehetett küldeni előre elkészített kártyákkal, nemcsak diáktársaknak, hanem tanároknak is. Az iskolát ellepték az egymásnak adott hála-kártyák és a tanároknak küldött köszönő üzenetek. Így lett ná-

lunk a Széchényiben a szerelem ünnepéből inkább a szeretet ünnepé. A tanároknak név nélkül küldött üzenetek hálás és örömmel teli tanárookra találtak, beleértve jómagamat is, ismét megkapva a megerősítést, hogy jó ebben az iskolában tanítani.

Később az egyik iskolai oszlopra felkerültek a stresszoldó stratégiák, amelyeket elkerülhetetlen, hogy ne olvassa el, aki belép az intézménybe, hiszen egyből szembe találja magát a feliratokkal. Ezenkívül a diákigazgató fiú javaslatára mandalákat is kítettünk a falra színes ceruzákkal, illetve néhány gondolattal a mandalákról és a szí-

nekről. Már az első napon kezdtek megtelni színekkel a színezők, illetve nagy örömmel az iskolánkba járó, autizmussal élő fiút rendszeresen látom színezni az utolsó órái után, hiszen szinte minden délután az iskolában kell

töltenie valamennyi időt, míg a távolsági buszára várakozik.

Boldogságóra – Jó cselekedetek

A boldogságórákat mindhárom csoportban egy kisfilm megnézésével kezdtük, amivel ráhangolódtunk a témára. A bejátszás apró jó cselekedeteket mutatott be hétköznapi emberek részéről. Ezután arról beszélgettünk, kinek milyen hasonló jó cselekedet jut eszébe, amit valaha tett. Lassan-lassan mindenkinek eszébe jutott egy-egy cselekedet. Ezután elvégeztük a segítő attitűd mérésére készült tesztet,⁸ majd közösen kiértékeljük. A témához kapcsolódó történet

hálaüzeneteket lehetett küldeni előre elkészített kártyákkal, nemcsak diáktársaknak, hanem tanároknak is

⁷ Tim Minchin: 9 Life Lessons. <https://www.youtube.com/watch?v=1TAuuyvIZjA>. A kilenc „parancs” például itt olvasható: <https://spike.co.nz/tim-minchins-nine-life-lessons/>

⁸ Bagdi Bella és Dezső Anita (é.n.): *Boldogságóra. A pozitív pszichológia lehetőségei a fiatalok személyiségfejlesztésében, 14–20 éveseknek*. Mental Focus Kft., Nyíregyháza.

sem maradt el, melynek megbeszéltük a tanulságait. A „Te is lehetsz valaki életében a csoda” gondolat jegyében ismét személyes élményeket osztottunk meg egymással. Az interneten való kutatásra a témában sajnos nem jutott idő, úgyhogy ezt házi feladatként adtam fel a gyerekeknek, a mosolykártya elkészítése mellett, aminek az volt a funkciója, hogy egy észrevétlen jócselekedet végrehajtása után egy mosollyal ellátott kártyát kellett az adott személy holmija között elrejteni.

Az osztályom 1. csoportja boldogságóráján felszínre jött egy osztályon belüli probléma név nélkül, miszerint valaki általában nem osztja meg az ételét másokkal. Ezt sérelmezte több gyerek is, hiszen úgy érezték, hogy az az általános, hogy meg szokták kínálni egymást a rágcseálnivalókkal, cukrokkal stb., de van valaki, akinek soha nem jut eszébe megkínálni a többieket. A problémára megoldási javaslatokat vártam, és végül meg is beszéltünk egy alternatívát, amivel felhívhatják a társuk figyelmét a viselkedése megváltoztatására.

Ugyanebből a csoportból pár nap múlva, az egyik angolóra elején az egyik kislány büszkén újságolta: „Tanárnó, tegnap jót cselekedtem a boltban, odaadtam valakinek a bevásárlókocsimat. Magára gondoltam, hogy büszke lenne rám”. Egy másik kislány is megszólalt: „Én meg felkínáltam a helyem a buszon ma reggel”. Úgy érzem, nemcsak az órának volt hatása a gyerekekre, hanem egymás cselekedeteinek is a másikéra, illetve külön örültem, hogy fontosnak tartották, hogy megosszák ezeket velem és a társaikkal is.

Egy másik osztályban, ahol angolóra keretein belül is be tudtam csempészni a havi témát, a következő napon az egyik diák a következő történetet újságolta: „Adtam a boltban 2 kg lisztet, rászorulóknak gyűjtöttek. Azt mondták, hogy milyen jó, hogy vannak még jó emberek”. Ez a pozitív megerősítés nemcsak az ő önbecsülésére volt jó hatással, hanem az enyémmre is.

Ugyanebben az osztályban az a fiú, aki előző hónapban a megerősítő kártyás játékán megjegyezte: nem gondolta, hogy ilyen dolgokat lehetne belőle kihozni, illetve hogy ilyen hatással lesz rá egy ilyen foglalkozás, a következőket mondta: „Amúgy esküszöm, az utóbbi időben sokat változott a hozzáállásom. Sokkal optimistább vagyok. Igaz, ez nem tudom, mennyire látszik, de én így érzem”. Ezt tartottam a pár hónap egyik legnagyobb egyéni sikerének, hiszen a fiú határozottan állította magáról, hogy pesszimista, és hogy nem is igazán látja az utat, hogy ez hogy tudna megváltozni benne.

A „Legyetek Angyalok” feladatot két szintéren is teljesítettük. A rászoruló intézmények megsegítése, illetve az adománygyűjtés is megszerveződött iskolánk tanulói részéről. Az egyik fiú az osztályomban a helyi állatmenhelyen önkénteskedik, ahol élelemgyűjtést szerveztek a kutyáknak a különböző boltok előtt. A rengeteg konzerv mellett

közel 40 ezer forintot is összegyűjtöttek. A másik terület, ahol jó cselekedeteinket gyakoroltuk, a már pár éve hagyományá vált, általános iskolák rászoruló tanulói számára való karácsonyi ajándékok gyűjtése és azok csomagolása volt.

van valaki, akinek soha nem jut eszébe megkínálni a többieket

angolóra keretein belül is be tudtam csempészni a havi témát

Boldogságóra – Célok

A célok kitűzése és elérése olyan témának tűnt, ami könnyen megfogható bármelyik korosztály számára. A témában az első boldogságóra máris nyílt óra volt, hiszen a Barcs Média felkeresett, hogy szeretnék felvenni az órából részleteket, illetve interjút készítenének velem és néhány diákkal.⁹

Az órát ráhangolódásképpen két videó bejátszásával kezdtük. Az egyik az idő értékességét igyekezett párhuzamba állítani a pénzzel, amire a film szerint nagyobb figyelmet fordítunk, vagyis több időt pazarolunk el, mint pénzt. A második bejátszás a *Bakancslista* című film előzetese volt, mely szintén felkeltette a gyerekek érdeklődését, olyannyira, hogy később angolórán meg is néztük a teljes filmet angolul, majd fogalmazást is kellett róla írniuk.

Az óra további részében a célok fontosságáról beszéltünk, illetve megfogalmaztuk, mi a különbség célok és vágyak között. Miután megismerkedtünk a téma elméleti hátterével és elolvastuk egy ezzel kapcsolatos igaz történetet, saját rövid- és hosszú távú terveket fogalmaztunk meg.

Az óra vége után egy kislány megjegyezte: „én most komolyan elgondolkodtam, és le fogom írni a céljaimat”. Egy másik lány pedig így nyilatkozott: „én mindig átszellemülve megyek ki erről az óráról”. Egyből a flow-élmény jutott eszembe, és az, hogy ez az egyetlen óra, ahol, mikor körbeülünk, már senki kezében nincs mobiltelefon, és valahogy eszükbe sem jut elővenni.

Ezért a flow-élmény témáját máshol is felhasználtam: az egyik, pár hónapja motiválatlannak tűnő negyedikes csoportomban az angolórán megnéztük *Csikszentmihályi Flow* című TED előadását.¹⁰ Az egyik diák a végén így szólt: „Tanárnő, ez tényleg érdekes volt”. Egy másik pedig arra kért, hogy ajánljak a témával kapcsolatosan valami olvasnivalót. Ezt szívesen meg is tettem, rövidesen adtam neki egy angol nyelvű tanulmányt a témában. Ugyanezzel a csoporttal szintén megnéztük a *Bakancslista* című film előzetesét, majd pár hónappal később megkértek, hogy a

megfogalmaztuk, mi a különbség célok és vágyak között

pénteki angolórán nézzük meg angolul a filmet. Sikerként könyveltem el, hogy sikerült felkelteni az érdeklődésüket, mert nagyon sok módszerrel és témával próbálkoztam a

félév során, de inkább sorozatos érdeklenségbe ütköztem.

Az osztályomban osztályfőnöki óra keretében a diákok megrajzolták az egyéni éves céljaikat, illetve megírták a bakancslistájukat. A listák hol egészen részletesre, hol rövidebbre sikeredtek, mindenesetre név nélkül beadták őket, hogy megnézhessem, miket is szeretnének megvalósítani életük során.

Boldogságóra – Megküzdés

A megküzdés feldolgozását az osztályom minden csoportjával egy, a témához kapcsolódó történettel kezdtük, melynek megbeszéltük a tanulságát, és a feladat az volt, hogy a történet alapján azonosítsák a diákok, mi az aktuális téma. Ezek után kér-

⁹ A Barcs Média cikke az óráról itt olvasható: <http://www.barcsihirek.hu/hirek/helyi-hirek/celmeghatározas-es-celkovetes-boldog-elet-remenyeben>

¹⁰ https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow?language=hu

tem, hogy a saját életükből próbáljanak olyan helyzeteket feleleveníteni, amikor valami nehéz dologgal kellett megküzdeniük. Miután két csoportban nem jutott eszükbe hirtelen semmi, én mondtam el egy személyes történetet, ami eszükbe juttatott néhány sajátot. Megbeszéltük, hogy mik azok a stratégiák, amelyek segítségével a stressz leküzdhető vagy legalábbis csökkenthető. Az óra utolsó felében megnéztünk egy nagyon megindító videót *Kerri Strug* amerikai tornász világhírű ugrásáról az atlantai olimpián, ahol a csapat-aranyérem sorsa azon múlt, hogy sérült lábbal is sikeresen végrehajta az utolsó ugrását. A gyerekeket annyira meghatóta a bejátszás, hogy percekre néma csend lett a kisfilm után, illetve könnyes tekintetekkel is találkoztam. A film megbeszélésére nem sok idő maradt, de igyekeztünk a tanulságokat megfogalmazni.

Osztályfőnöki órán, miután az összes csoportban már túl voltunk az első boldogságórán, egy csoportos feladattal próbálkoztam, hogy felszínre kerüljenek az osztályban lévő problémák. Egy-egy cetlire kellett ráírni név nélkül egy adott problémát, amit az osztályon belül tapasztalnak. Ezeket egy dobozba gyűjtöttük, majd mindenki húzott egyet és a Boldogságóra könyvből megismert stratégiák (problémaközpontú megküzdés, érzelmeközpontú megküzdés, illetve szociális támaszkérés) valamelyikét kellett alkalmazni rá és megoldást találni. Az óra legpraktikusabb hozadéka a megoldáskeresési folyamatok megélése volt, melynek során a gyerekek saját maguk próbálták a megtanult stratégiákból választani és segítségükkel megtalálni a megoldást. Nagyon jó alkalom volt arra, hogy sok probléma felszínre kerüljön, és megbeszéljük, mi az, amin változtat-

ni kell ahhoz, hogy a közösségünk még inkább összetartson.

Meglepő fordulat volt az órán, hogy az a fiú, aki eddig soha egy feladatot sem végzett el és hozzászólni sem nagyon akart vagy tudott a boldogságórákhoz, ezúttal részt vett a feladatban és írt egy cetlit. Nagyon örültem, hogy végre ő is fontosnak tartotta, hogy elmondhassa a problémáját, és még inkább örültem annak, hogy megtudta fogalmazni, hiszen a pár hónap alatt, amíg megismertem, úgy éreztem, hogy nehéz az érzelmekről megnyilatkoznia.

Egy másik csoportos óra keretében nyilván is beszéltünk arról, hogy kinek min kéne változtatnia. Az imént említett fiúval kapcsolatosan sérelmeztek a társai, hogy időnként sértő megjegyzéseket tesz

a társai angoltudásával kapcsolatosan. Egy alapvetően csendes kislány is kifejtette a véleményét, és elmesélte, hogy egy óra alkalmával mennyire megsértette őt azazal, amilyen stílusban kijavította az angol mondatát. Elmagyaráztam, hogy jó, hogy ezeket őszintén elmondták, hiszen feltételeztem, hogy a fiú nem rossz szándékból tesz megjegyzéseket, és fel sem tűnik neki, hogy megbánt vele másokat. Örömmel észleltem az elkövetkező angolórákon, hogy a fiú nem tesz megjegyzéseket senkire, sőt, kétszer is észrevettem, hogy kisegítette társait (különös tekintettel a megbántott kislányra) egy-egy pozitív észrevétellel, vagy egy felelés alóli megmentéssel, mikor elvállalt önként egy felelést, hogy felmentse a társait a számonkérés alól.

Az egymásra való odafigyelésen túl azt is tapasztaltam, hogy nyíltan fel merik hozni a problémáikat, sőt, erre kialakult már egy természetes igényük, illetve velem mint osztályfőnökkel szemben is empatikusak. Az utóbbi időben többször

könnyes tekintetekkel is
találkoztam

is tapasztaltam, hogy felfigyelnek minden apró rezzenésekre, és aggódó kérdéseikkel szeretnék feltárni, hogy vajon minden rendben van-e velem.

Közösség

A szülőktől kapott számos visszajelzés is alátámasztja a boldogságórák hasznosságát: elmondják, hogy a gyerekek örömmel végzik el a boldogságórán kapott házi feladatokat, és rendszeresen beszélnek az órán történekről. Többen azt is örömmel mesélték, hogy a gyerekük nagyon szeret ebbe az iskolába járni, mert jól érzi itt magát, és úgy érzi, hogy támogató közegben tölti a mindennapjait.

Nemcsak a sajátom, hanem több másik osztály is örömmel készített el egy-egy, a témával kapcsolatos feladatot, melyből kiderült, hogy fogékonyak és nyitottak a pozitív pszichológia által kínált szemlélet-

rendszer befogadására. Ezt bizonyítja az is, hogy a Boldogság Falon elvégezhető tevékenységek, mint például az üzenetküldés, színezés, megerősítő cetli húzása népszerűek a gyerekek körében.

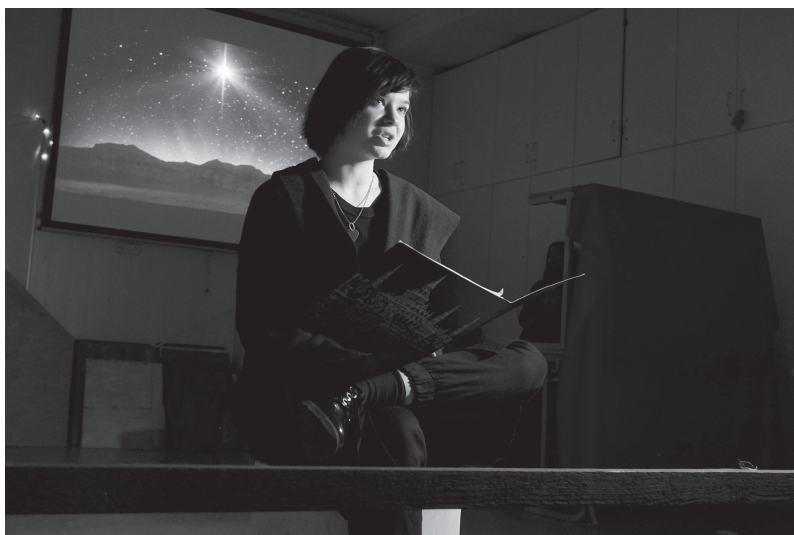
Bár a kollégáim kezdetben sok pozitív visszajelzéssel kerestek meg és igyekeztek osztályfőnökként bevonni az osztályukat a programba, az utóbbi időben ezek a próbálkozások elhalványulni látszanak.

Feltételezem, hogy a legcélszerűbb a bejövő osztályoknál, minél alacsonyabb életkorban elkezdni a szemléletváltást

a bejövő osztályoknál, minél alacsonyabb életkorban elkezdni a szemléletváltást

jövő osztályoknál, minél alacsonyabb életkorban elkezdni a szemléletváltást, és magukat a pedagógusokat is motiválni arra, hogy érdemes plusz energiát bevonni az órákra való készülésbe, hiszen hosszú távon biztosan megtérül a befektetés.

Nyelvszakos pedagógusként azt is elmondhatom, hogy az osztályfőnöki órákon túl, a nyelvórákba is integrálni tudtam a témákat, összekapcsolva a tananyaggal. Így sokféleképpen, akár észrevétlenül is fejleszhető a gyerekek pozitív gondolkodása.



PUSZTAI GABRIELLA – SZIGETI FRUZZSINA (SZERK.):
 LEMORZSOLÓDÁS ÉS PERZISZTENCIA A FELSŐOKTATÁSBAN
 (DEBRECENI EGYETEMI KIADÓ, 2018.)

Kristóf Zsolt: Felsőoktatási kutatások a lemorzsolódás témakörében

Hazánkban a lemorzsolódási mutatók az alapképzés területén a 40%-ot is elérik. Akár ez az egyetlen adat is elég lenne annak a következtetésnek a levonásához, hogy a fogalom relevanciája megkérdőjelezhetetlen. Számtalan egyéb körülmény is ezt támasztja alá, ennek ellenére a lemorzsolódással kapcsolatos kutatások nem mondhatók elég gyakornak, a téma komolysága és kézzelfoghatósága sokkal több tanulmány megjelenését feltételezné. A fentiek alapján jelen könyv megjelenése hiánypótlónak tekinthető.

A kötet harminchét szerző munkáját tartalmazza, összesen tizennyolc tanulmányt olvashatunk, melyeket három nagy fejezetbe csoportosítottak. Az első fejezet *A lemorzsolódás fogalmának interpretációi* címet kapta, s öt dolgozatot találunk itt. Ezekben elsősorban az elméleti megközelítésekre, a definíciók tisztázásával kapcsolatos gondolatokra fókuszáltak az alkotók. A második, *Védőfaktorok* elnevezésű fejezetben olvasható hat tanulmányban érdekes, másutt kevésbé szóba kerülő meg-

oldások is felbukkannak a lemorzsolódás elleni fellépéssel kapcsolatban. Végezetül a zárófejezet, melynek címe *Lemorzsolódás területi és intézményi metszetben*, hét olyan munkát tartalmaz, melyek konkrét helyszínek, intézmények jól körülhatárolható adataira koncentrálnak.

Recenziómban a szóban forgó könyvből fejezetenként két dolgozatot mutatok be. Ezekben olyan részletek, jellemzők, eredmények kerülnek terítékre, amelyeket személy-

szerint izgalmasnak, átgondolandónak érzek.

A fogalmi interpretációkkal kapcsolatos tanulmányok között található Demeter-Karászi Zsuzsanna, Pally Katalin és Tóth Dorina Anna komparatív elemzése, melyben a szerzők a hallgatói jogviszony megszűnésének különböző eseteit, lehetőségeit vizsgálják és hasonlítják össze magyarországi, valamint határon túli kisebbségi magyar felsőoktatási intézményeket alapul véve. A kutatás a magyar szabályozások hatókörén túl a Kárpátalja és Erdély területein működő felsőoktatási intézeteket célozza. A szerzők arra a következtetésre

a lemorzsolódási mutatók
 az alapképzés területén
 a 40%-ot is elérik

jutottak, hogy a három tematizált országban igen hasonlóak a hallgatói jogviszony megszűnésének lehetséges okai. Mindhárom országra igaz, hogy a hallgató saját kérésére elindíthatja hallgatói jogviszonyának megszüntetését. A kutatások alapján úgy tűnik, hogy a hallgatók megtartására leginkább Romániában törekednek, úgy tűnik, itt a legnehezebb „kizuhanni” egy egyetemről vagy egy főiskoláról. Ukrajna a másik végletet képviseli, hiszen szigorú hallgatói jogviszonyt szabályozó törvény van hatályban. A hallgató már akkor is elveszíti jogviszonyát, ha egy hónapos hiányzását nem tudja igazolni. Magyarországon a kettő között foglal helyet, hiszen például a tanulmányi eredménytelenséget sem kíséri feltétlenül jogviszonyvesztés.

Csók Cintia, Dusa Ágnes Réka, Hrabéczy Anett, Novák Ildikó, Demeter-Karászi Zsuzsanna, Ludescher Gabriella, Markos Valéria és Németh

Dóra kvalitatív megközelítést alkalmazva vizsgálták a hallgatói lemorzsolódás egyes tényezőinek hatásait. A tényezők között megtalálható a családi háttér, az esetleges korábbi tanulmányok, a pályaválasztás, a tanulás melletti munkavállalás, a társas kapcsolatok, valamint az egészségmagatartás mikéntje is. A kutatás félig strukturált interjúkat vett alapul, melyeket a felsőoktatásból már lemorzsolódott, vagy ezen veszélynek kitett fiatal felnőttekkel készítettek. Izgalmas eredmény, hogy az interjúelemzés során nem volt érdemben tetten érhető a szülők társadalmi pozícióinak, kulturális státuszainak, valamint a családon belüli érzelmi és szociális viszonyoknak a lemorzsolódás esélyére gyakorolt hatása. A tanulmányok mellett végzett munkavállalásra emellett jellemző volt, hogy a munka jellege legtöbbször

nincs összefüggésben a tanulmányok jellegével. Ennek következtében nem fejt ki megtartóerőt a felsőoktatási tanulmányok befejezése érdekében. A társas körülmények ugyanakkor komoly hatást gyakoroltak az egyének életútjára; a lemorzsolódással kapcsolatban a szerzők a párkapcsolat esetében találtak példát. A pályaválasztásra ható külső tényezők közül pedig a munkaerő-piaci szükséglet, a családi befolyás, az iskola hatása és a földrajzi távolság emelhető ki.

A védőfaktorokra koncentráló második fejezet első tanulmányában Pusztai Gabriella professzor mutat rá arra, hogy a bolognai reform struktúraváltása nem csillapította a magas lemorzsolódási mu-

a bolognai reform struktúraváltása nem csillapította a magas lemorzsolódási mutatókat

tatókat. Kiemeli, hogy Magyarországon az alapképzésben részt vevő hallgatók körülbelül 40%-a, a mesterképzésben tanulók körülbelül 20%-a úgy hagyja el a felsőoktatást, hogy nem szerez végzett-

séget. A fenti adatok alapján nyilvánvaló, hogy a lemorzsolódás jelenségével szakértői szinten foglalkozni sürgetően fontos tevékenység. Az elemzés során a szerző a Debreceni Egyetem kutatási pályázata keretében létrejött *A hallgatói eredményességre gyakorolt intézményi hatás* nevű adatbázist vette alapul, amelynek összeállításához összesen 2017 hallgató adatait használták fel a kutatók, s amelyben a lemorzsolódás kockázatát kilenc itemből álló skálával mérték. A vizsgálat számos eredménye közül a következők a leginkább kiemelkedők:

- Azokat a hallgatókat, akik korábban már hagytak félbe képzést, az átlagnál jobban veszélyezteteti az aktuális képzés sikertelen abbahagyása.
- A szigorúbb követelményeket támaztó, szelektívebb intézmények hallgatói kitar-

többan törekszenek tanulmányaik sikeres befejezésére.

- A női hallgatók kevésbé hajlamosak a lemorzsolódásra, mint férfi társaik.
- Az anyagi jólét fennállása inkább mérsékeli, mint támogatja a diplomaszerezés iránti elkötelezettséget.
- Az oktatókkal és a szülőkkel fenntartott erős kapcsolatok, sokoldalú kontaktusok csökkentik a lemorzsolódási rizikót.

A fejezet egy másik dolgozatában Fényes Hajnalka, Markos Valéria és Pusztai Gabriella arra a kérdésre kívánt választ találni, hogy a végzett civil aktivitásnak van-e hatása a lemorzsolódásra. Védelmet jelent-e a lemorzsolódás ellen, vagy ellenkezőleg, a tanulási időt csökkentve emeli-e annak esélyét? A kvantitatív kutatás körébe 1792 hallgatót sikerült bevonni.

Amellett, hogy nem bizonyosodott be, miszerint azok a fiatalok, akik aktívabb állampolgárok, sokkal elkötelezettebbek tanulmányaik iránt és kevésbé fognak lemorzsolódní, az sem igazolódott, hogy a civil aktivitás elvonná a hallgatókat a tanulástól. Az adatok alapján az is egyértelművé vált, hogy a jobb gazdasági, kulturális és társadalmi helyzetű tanulók nincsenek jobban elkötelezve tanulmányaik befejezése mellett, mint a rosszabb helyzetű társaik. A szerzők rámutatnak arra, hogy a szülőkkel kialakított és fenntartott erős kapcsolatnak jótékony hatása van a lemorzsolódás elkerülésére.

A záró fejezet területi és intézményi megközelítésre koncentráló munkái közül kiemelve: Polónyi István professzor azon fiatalok felsőoktatásba kerülésének jellemzőit vizsgálja, akik hátrányos helyzetű régiókban élnek. A vizsgálathoz a felsőoktatási

felvételi adatbázis 2010-es, 2013-as és 2016-os adatai szolgáltak alapul. Az elemzést a leghátrányosabb húsz kistérségre, illetve járásra végezte el a szerző. Kiderült mindenekelőtt, hogy a vizsgált időintervallumban a hátrányos térségekből a felsőoktatásba bejutók aránya az összes felvett hallgatóhoz viszonyítva az osztatlan képzés kivételével minden képzési szinten csökkent. Az alapképzés szektorában 2016-ban az agrár-, a közigazgatási, a rendészeti és katonai és a pedagógusképzési területeken a legkiemelkedőbb a hátrányos helyzetű régiókból érkezők aránya. Az osztatlan képzésben ugyanekkor az átlaghoz viszonyítva a pedagógusképzés területén található a

legtöbb hátrányos helyzetű kistérségben élő fiatal. Figyelemre méltó tény, hogy 2016-ra minden képzési szint tekintetében a Debreceni Egyetem lett az az intézmény, amely a legmagasabb arányban fogadja be a leginkább

hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalokat a felsőoktatási képzésbe.

Fónai Mihály professzor dolgozatában a Debreceni Egyetemen vizsgálta a lemorzsolódás jelenségét. Már a bevezetőben szembesülünk a lemorzsolódás egy rendkívül sarkalatos jellemzőjével: az okok *multidimenzionális jellegűek*. A tanulmány értelmezési keretét is ez a multidimenzionális megközelítés jellemzi. A Debreceni Egyetem hallgatóiból álló 1352 fős mintát alapul vevő kutatás eredményei a következők: A szülők iskolai végzettsége és a nemek szerinti hovatartozás nem gyakorol szignifikáns hatást a lemorzsolódásra, ugyanakkor a család anyagi helyzete és a pénzügyi nehézségek igen. A szakirodalom jellemző állításaival szemben a tanulmányi eredménynek nincs mérhető hatása a lemorzsolódásra, a hallgatók

az anyagi jólét fennállása inkább mérsékeli, mint támogatja a diplomaszerezés iránti elkötelezettséget

sokszor valós teljesítményük ellenére, más okok következtében morzsolódhatnak le. A levelező hallgatók körét alapul véve a munkavállalás inkább elősegíti, a nappalisok tekintetében viszont veszélyezteti a tanulmányok folytonosságát, méghozzá kiemelten komoly rizikót jelentve.

Összefoglalásként egyrészt megfogalmazható, hogy a *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* című könyv minden oktató számára ajánlható. Ugyanis nemcsak a témakörrel foglalkozó kutatók találnak majd benne értékes információkat, gondolatébresztő teóriákat és hatékony meg-

oldásokat, hanem mindazok, akik akár a felsőoktatás, akár a közoktatás területén állnak katedrára, és ebből adódóan nap mint nap szembesülnek a lemorzsolódás veszélyének égető gondjával.

Más részről hasonló haszonnal forgathatják majd ezt a hiánypótló könyvet mind a tanulók, mind pedig szüleik, többek között azért, mert olyan tényeket és konkrétumokat, illetve ajánlásokat tartalmaz, melyek átgondolása megkönnyíti a lemorzsolódás felé vezető útra lépés első jeleinek felismerését.

megkönnyíti a
lemorzsolódás felé vezető
útra lépés első jeleinek
felismerését



**KÉRI KATALIN: LEÁNYNEVELÉS ÉS NŐI MŰVELŐDÉS
AZ ÚJKORI MAGYARORSZÁGON (NEMZETKÖZI
KITEKINTÉSSEL ÉS NŐTÖRTÉNETI ALAPOZÁSSAL).
KRONOSZ KIADÓ, PÉCS, 2018.**

Molnár-Kovács Zsófia: Nőnevelésről egy új korban¹

„Századunk – és napjaink – új problémái elindították a tömegoktatás, az alfabetizáció, a leánynevelés (nemek különböző nevelése), a tanárképzés történetének kutatását.” E gondolatok Kéri Katalin 1997-ben közreadott, s mindmáig a neveléstörténet alapkérdéseit átfogóan tárgyaló, alpműnek számító kötetében olvashatók (*Mi a neveléstörténet?*, 63. o.), melyben a szerző rávilágít – többek között – a nőneveléskutatások relevanciájára, a nőnevelés mint problémátörténeti csomópont alapos vizsgálatának és az új kutatási irányok kijelölésének szükségességére.

Jelen recenzióban tárgyalt kötet háttérkutatása, a szerző ezirányú vizsgálódásai a fent idézett sorok megírásának idején már mintegy tíz éve folytak, s e kutatási (elő) szakasz után további húszévnnyi tudásgyárapítás és kutatói gyakorlat vezetett el a *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon* című könyv megszületéséhez.

A pécsi Kronosz Kiadónál 2018-ban megjelent mű kéziratát Németh András, Kelemen Elemér és Mann Miklós lektorálták, a kiadás fő támogatói pedig a Magyar

Tudományos Akadémia és a Nemzeti Kulturális Alap. A keménykötésű, vastkos, impozáns kötet 745 oldalas, s monumentalitása nem csak az oldalak számában mérhető. A mű 2733 lábjegyzetet tartalmaz, melyhez igen tekintélyes forrás- és irodalomjegyzék társul. E listát látva – pusztá kíváncsiságból – részletesen is átte-

kintettük a szakirodalmi csomópontokat, azok csoportosítását. Összesen 1305 másodlagos munkát használt fel a szerző, melyből az idegen nyelvű könyvek száma 520, a magyar nyelvű könyveké

367, az idegen nyelvű könyvfejezetek, tanulmányok és szócikkek száma 117, míg a magyar nyelvű könyvfejezeteké, tanulmányok és szócikkeké 301.

A rendkívül gazdag forrásbázis feltárásának hazai helyszínei közül érdemes megemlíteni a legjelentősebbeket: Magyar Országos Levéltár, Országos Széchényi Könyvtár, a Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtára, illetve annak Klimó Könyvtára, a budapesti Petőfi Irodalmi Múzeum, Fejér Megyei Levéltár, Baranya

húszévnnyi tudásgyárapítás és kutatói gyakorlat vezetett el a könyv megszületéséhez

¹ A szöveg eredeti formájában elhangzott a XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia keretében, a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából szervezett *A Pécsi Szál – a pécsi neveléstudományi műhely a PAB Pedagógiai Munkabizottságban* című kötetbemutatón, 2019. november 7.-én, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán

Megyei Levéltár, Pécsi Püspöki Levéltár. A külföldi elsődleges források főbb helyszínei között kiemelkedik a Madridi Autonóm Egyetem Nőkutató Központja és a Bölcsészkar Központi Könyvtára, a Salamancai Egyetem Tanárképző Karának Könyvtára és a francia Roueni Egyetem Neveléstudományi Kutatóközpontja.

A kutatás primér forrásai között szerepel a magyar nyelvű sajtó témába vágó cikkanyaga, így például a Tudományos Gyűjtemény, a Felső Magyar Országgi Minerva, a Családi Lapok, a Nemzeti Nőnevelés, a Magyar Paedagogia, valamint a Vasárnapi Újság, az Erdélyi Múzeum, az Élet, a Pécsi Közlöny, a Borsszem Jankó, a Kerékpáros Hölgyek Lapja, a Magyar Lányok, az Élet, a Nő és Társadalom, a Magyar Iparművészet, a Zalai Közlöny, a Néptanítók Lapja, illetve divatlapok és más „női lapok” cikkei. Kiemelt további forrást jelentettek a II. Egyetemes Tanügyi kongresszus jegyzőkönyvei; az 1880–1910 közötti népszámlálási adatok tételei; valamint jogi dokumentumok (törvények és rendeletek).

A kötet – ahogy azt a szerző magas minőségű tudományos közleményeinek nyomán megszokhattuk – szintézisteremtő neveléstörténeti vizsgálódás, hiánypótló alapmű. A kutatás térbeli dimenzióját Magyarország és Erdély, míg az időbeli dimenziót az újkor időszaka, kiemelten a 18. század fordulójától a 20. század elejéig terjedő bő két évszázad adja. A tematikus dimenziót tekintve a szerző a leánynevelés, a női művelődés kérdéskörére fókuszál (főként a közép- és felső társadalmi rétegekhez tartozó lányok és nők nevelés- és művelődéstörténetéről szól). Feltétlenül hangsúlyozni szükséges azt is, hogy – miként a kötet alcíme is utal rá, és a fenti

forrásjegyzék-szemle is mutatja – Kéri Katalin kutatását széles körű nemzetközi beágyazottsággal és összehasonlításokkal végezte. Ki kell emelnünk azt is, hogy a kötetben fókuszba emelt témakör kifejtése nőrtörténeti alapozással indul.

A kötet – a *Bevezetés*en túl – összesen hat fejezetből áll. Az első a nő- és leánynevelés-történet historiográfiájába és főbb forrásaiba enged betekintést az olvasónak. Fókuszba kerülnek a nőrtörténeti kutatások, azok produktumai, a leánynevelés-történet külföldi és hazai kutatásának tendenciái és eredményei, továbbá a nőrtörténet és leánynevelés-történet forrásai. A második fejezet a kutatás kereteit rajzolja fel, itt tehát az újkor társadalom- és nőrtörténeti vázlatát foglalja össze a szerző. A harmadik fejezet a kora újkori és felvilágosodás kori leánynevelés, illetve női élet világába kalauzolja el az olvasót. A

a nő és a nő hivatása megítéléséről, illetve a leányneveléssel kapcsolatos hazai és külföldi vitákról és véleményekről tájékoztat

nők tanulásáról, művelődéshez való jogáról szóló legfontosabb francia, angol, itáliai, német és spanyol műveket veszi górcső alá, s természetesen a hazai munkák és viták sem kerülnek el a figyelmét, azoknak is teret enged. A legerjedelmesebb fejezet a negyedik, mely a „hosszú 19. század” leánynevelését tárgyalja. Ennek részeként a nő és a nő hivatása megítéléséről, illetve a leányneveléssel kapcsolatos hazai és külföldi vitákról és véleményekről tájékoztat. A fejezet meghatározó része még a nők 19. századi iskoláztatási adatainak feltárása, az iskoláztatás különböző szintjeinek reflektív áttekintése, melynek révén helyzetképet kapunk a lányok 19. századi alsófokú iskoláztatásáról, a középszintű lánynevelésről, valamint a nők egyetemi képzéséről. Az ötödik fejezet problémátörténeti megközelítéssel él, és három csomópontot jár körül. Az egyik a háztartási, gazdasszonyi

teendőkre nevelés, a másik az anyai szerepre való felkészítés problematikája, míg a harmadik a testművelés és egészségnevelés kérdésköre. A hatodik fejezet tulajdonképpen a sokrétű kutatási eredményeket összegzi, köztük hangsúlyozottan kitérve a hazai nő- és leánynevelés fejlődéstörténetének főbb jellemzőire, valamint a kutatás további lehetőségeire.

A szerző deklarált jövőbeni tervei között szerepel, hogy jelentősebb mértékben kitekintsen az Európán kívüli területek leánynevelés-történetére, ezen túl pedig további források, például tankönyvek és tantervek, illetve a hazai sajtó elmélyült, szisztematikus elemzését irányozza elő – izgalmas lehetőségek tárházát kínálva fel a témában nem csupán az olvasás szintjén elmélyülni kívánó kutatóknak.

A szerző végső megállapítása, hogy „*az újkori magyarországi és erdélyi leánynevelés és női művelődés története szerves része volt az európai neveléstörténetnek*” (619). Továbbá világossá teszi, hogy a leányiskoláztatás

„*fejlődéstörténete – különösen közép- és felső szinten – sajátos, és nem általánosítható történet*” (619).

Kéri Katalin kutatásai, valamint az általa feltárt és közreadott nőművelődés tudományos megállapítások hazai és nemzetközi szakmai berkekben egyaránt visszhangra találnak. Jelen keretek között csupán egy példát említve: a szerző egyik fő kutatási területén kikristályosodó vizsgálati eredmények a Pécsi Tudományegyetemen, illetve a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézetében is éreztetik hatásukat, hiszen a nőtudomány a pécsi bölcsészkaron folyó tanárképzésben, valamint a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola oktatástörténeti programjában is aktívan jelen van, számos hallgatót, kutatót inspirál nőnevelés-történeti kutatások kezdeményezésére – ehhez pedig alapvető segítséget jelent e kötet áttekintése, az eredmények konstruktív adaptálása.



**MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA (2019): A MAGYAR TANKÖNYV-
KUTATÁSOK FORRÁSDIMENZIÓI (1867–1918).
INSTITUTIO, PÉCS.**

Mohr Szilárd: Alaposság és természetesség

A fent jelzett kötet szerzője, *Molnár-Kovács Zsófia* a kevés dualizmus kori tankönyvtörténeti kutatók egyike. Könyve pedig, *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918)* egy több éves munka eredményét bemutató mű, s egyben az egyik legfrissebb azon művek között, amelyek a dualizmus kori magyar tankönyvkutatásokkal is foglalkoznak.

A kötet egyedülállóan mondható. Egészükben a tankönyvkutatásra reflektáló művek ugyan születtek már korábban is, például a tankönyvkutatás módszertanáról (történeti dimenzióban) professzor Fischerné Dárdai Ágnesé (2002). Ennek azonban nem kiemelt témája a forrásdimenziók bemutatása, s a vizsgálati terep nem korlátozódik szorosan a Monarchia idejére. Molnár-Kovács Zsófia kötetében azonban ezek fókuszba kerülnek. Bár szemléltetésként történik tankönyvvizsgálati kutatásbemutatás is, *a tankönyvek kutatásának lehetőségeivel* foglalkozik a teljes mű. Molnár-Kovács Zsófia aktívan publikál a témában, s nevéhez fűződik egy kapcsolódó bibliográfia is. Érdeklődése a tankönyvek iránt, kiváltképp a történelemtankönyvek iránt tudományos pályájának kezdete óta folyamatos. A kötet pedig híven tükrözi az e pályán fölhalmozódott

ismeretmennyiséget. Egyfajta *összegző* művel állunk tehát szemben.

A tartalomjegyzék tudatos és alapos szerkesztésre vall. A középpontban mindig az a kérdés áll: *melyek azok a források, amelyek egy tankönyvi kutatásnak a legfontosabb forrásai lehetnek?* A szerző e kérdésfeltevésen belül három dimenziót különít

melyek azok a források,
amelyek egy tankönyvi
kutatásnak a legfontosabb
forrásai lehetnek?

el: oktatáspolitikai, pedagógiai-iskolai, valamint – az ezektől részben eltérő, hiszen nem primer forrásokra támaszkodó – szakirodalmi (forrás) dimenziót. Mindegyiket aztán további rétegekre,

alegységekre bontja.

A bontás jól érthető kategóriákat, jól olvasható szöveget eredményez. Az oktatáspolitikai dimenzióban olyan források jelennek meg, amelyek keletkezése annak köszönhető, hogy a Monarchia idején hatalmon lévő kormányzatok igyekeztek különböző módszerekkel befolyásolni az oktatást. Ilyenek voltak a tankönyvkiadás és a tankönyvengedélyezett jogi szabályozásai, vagy a különböző vallás- és közoktatásügyi miniszterek tankönyvi rendeletei. De ugyanide tartoznak a tantervek, valamint a szakmai testületek (kiváltképp az Országos Közoktatási Tanács) anyagai is. (A vallás- és közoktatásügyi minisztérium műsorpolitikáját részletesen is bemutatja

a szerző.) Nem pusztá jogszabály-fel-sorolásról beszélünk: a könyv már-már kézikönyvszerű alapossággal gyűjti össze a témához valamilyen módon kapcsolódó információkat.

A pedagógiai-iskolai dimenzióban azokat a forrásokat ismerteti a szerző, amelyek az oktatás ottani szereplőinek tevékenysége nyomán születtek a korszakban. Az ide tartozó fejezetek nem részletességükkel tűnnek ki – inkább csak egyfajta útmutatást kínálnak. A szerző bemutatja, hogy mely forrástípusok lehetnek érdekesek e terepen. Mindez azonban kiegészül szemléltetéssel is! Molnár-Kovács Zsófia megmutatja, hogyan lehet *használni* ezeket a forrásokat a kutatásban. A tankönyvszerzői iratanyagok, hagyatékok közül tankönyvkutatási felhasználhatósági szempontból tételesen megismerjük, hogy kiknek a hagyatéka maradtak ránk. Példaként Schultz Imre irathagyatékát mutatja be a szerző. Ezt követően az iskolai értesítőket vizsgálja mint a tankönyvkutatás egy lehetséges forrásbázisát.

Ez utóbbi megközelítés újszerű a tankönyvkutatásban. Bár a neveléstörténet-írással foglalkozók számára az iskolai értesítő általában alapvető forrást jelentenek – kiváltképp akkor, ha a kutatók mikrotörténeti (pl. iskolatörténeti) kutatásokat végeznek –, de talán a tankönyvkutatásokról nem jutnának eszünkbe ezek a dokumentumok. Gazdagításként azonban – avagy inkább a tévedés kiküszöböléseként – a szerző ezeket is a tankönyvkutatás egyik forrásdimenziójává emeli. Ezután pedig egy (műfajában rövidnek számító) kutatási beszámolóval mint példával meg is mutatja ennek jogosságát.

Ennél a kutatásánál érdemes megállni egy kicsit. A könyv olvasása közben úgy

tűnhet, hogy ez az egyébként a kötetben belül nagy helyet (a pedagógiai-iskolai dimenzió fejezetének csaknem kétharmadát) elfoglaló rész kevésbé illeszthető a könyv célkitűzéséhez. Hiszen a monográfián belül egy *önálló* kutatás bemutatása történik itt. Azon túl azonban, hogy ez a példa az iskolai értesítőket forrásként kezeli, a kutatás leírásának *módja, nyelve* általános érvénnyel példázatosá teszi ezt a legitimitációt magát. A könyv többszöri olvasásakor egyre feltűnőbb e rész könyvnyedsége – mintha a szerző ezt a kutatást

egyszerűen „a zsebéből vette volna elő”, és azt (vagy más példát) akár személyes beszélgetésben is könnyedén fel tudná hozni, emlékezve a legapróbb adatokra is, hogy állítását bizonyítsa. Ez a természetesség, amely a

szerző témában való jártasságából fakad, végső soron egyértelműen megerősíti a szöveg kohézióját. Tekinthető úgy, mintha ez a rész a kitérő (egressus), vagy még inkább maga a bizonyítás (confirmatio) lenne, s talán nem is indokolt a feltételes mód – hiszen valóban az.

A pedagógiai-iskolai dimenzió fejezetében érdekes még az első alfejezet, amely a tankönyvek kiadásával kapcsolatos információk bemutatásával foglalkozik. Vajon miért ide került, s miért nem az oktatáspolitikai dimenziót taglaló részbe? A válasz egyszerű: mivel a dualizmusnak egy időszakában a tankönyvkiadás és a tankönyvpiac meglehetősen szabad volt, a kiadásról összeszedhető tudás forrása ekkor inkább a pedagógia és az iskola világa.

A kötet utolsó szakasza a szakmai irodalom dimenziójáról szól. Ez a legkisebb terjedelmű fejezet; két alfejezetében a szerző a kortárs szakmai és a korszakra visszatekintő irodalmakkal foglalkozik.

akár személyes
beszélgetésben is
könnyedén fel tudná hozni,
emlékezve a legapróbb
adatokra is

A kis terjedelem érthető: meglehetősen kevesen kutatták eddig a dualizmus kori tankönyvkiadást. Közülük is kevesen vannak azok, akik kutatások fókuszába emelték a témakört.

A könyv e ponton még csak a felénél tart – bár a forrásdimenziók átfogó vizsgálatával a szerző már elkészült. A kötet második fele maga a szakirodalmak felsorakoztatása. Ez a súlyozás azonban érthető. Egy olyan műben, amely kimondottan azokat a forrásokat és irodalmakat mutatja be, amelyek egy történeti tankönyvkutatóhoz szükségesek, nemcsak a tudományos munka igazolása a forrásjegyzék, hanem ennél sokkal szervezettebben illeszkedik is a könyvbe, teljes értékű tartalmi egységként.

Összességében Molnár-Kovács Zsófia könyve nagyon sokrétű munka. Nemcsak aprólékosan informál, hanem rendre újszerű gondolatokat fogalmaz meg az épp tárgyalt forrásbázis kutatásával kapcsolatban. A másodlagos források terjedelmes összegzése pedig felhívja a figyelmet arra, hogy a témában még számos érdekes

a témában még számos érdekes kutatási téma rejtezik, arra várva, hogy fölfedezze valaki

kutatási téma rejtezik, arra várva, hogy fölfedezze valaki. Emellett a könyv – adatgazdagságának, tartalmának és nem utolsósorban stílusának, jó olvashatóságának köszönhetően – bárkinek ajánlható olvasmány, aki valamiért kapcsolatba kerül (vagy, akár neveléstörténetet tanuló

pedagógushallgatóként, szívesen kapcsolatba kerülne) a dualizmus időszakának oktatástörténetével. És már-már elengedhetetlenek mondható azok számára, akik a korszak tanköny-

veinek kutatásával szeretnének foglalkozni. De izgalmas olvasmány lehet az érdeklődő olvasók számára is, vagy hasznos annak, akinek a dualizmus oktatástörténetéből csupán néhány információra lenne szüksége.

A szerző az Új Nemzeti Kiválóság Programnak, a Felsőoktatási Posztdoktori Kutatói Ösztöndíjnak és a Felsőoktatási Fiatalkutatói, Kutatói Ösztöndíjnak is kedvezményezettje volt. E körülmények nagyban segítettek, hogy a többéves munka lezárásaképp megszülethessen a fent bemutatott könyv.



FISCHER MÁRTA: TERMINOLÓGIA ÉS FORDÍTÁS.
INSTITUTIO, PÉCS, 2018.

Rácz Edit: Terminológia nemcsak terminológusoknak

Ismert tény, hogy a szakterületek egyik sajátossága maga a szakterületre jellemző terminológia, amelynek értése, használata nem csupán idegen nyelven, egy fordítási feladat során, hanem magyar nyelven is kihívást jelenthet a kívülállók számára. Terminológiai kérdésekkel bárki szembesülhet, aki egy adott szakterülettel kapcsolatba kerül, de különösen a szakterületet művelő szakember, a szaknyelvet vagy szaktárgyat oktató tanár és a szakmai-szaknyelvi ismereteket éppen elsajátító diák. Kevésbé ismert azonban, hogy e témakörre komoly gyakorlati tevékenység (terminológiai munka) és annak elméleti keretét adó diszciplína (a terminológiaelmélet) is épül – hasonlóan a fordításhoz, amelynek tudományos szintű művelésével ma már ugyancsak egy önálló tudományág (a fordítástudomány) foglalkozik.

Fischer Márta itt tárgyalt tanulmánykötete ezek világába enged bepillantást, a neveléstudomány terepén mozgó szakember számára is nagy haszonnal. Mindehhez egy olyan keretrendszer ad, amely segít a jelenségek (mint például a szinonímia, poliszémia, ekvivalencia, terminologizáció) értő leírásában, és a fordítási stratégiák (honosítás *versus* idegenítés) azonosításában. Az olvasó számára élmény felfedezni, hogy a gyakorlatban tapasztalt jelenségeknek pontos neve van, a fordítási-termi-

nológiai problémák pedig nem egyediek, hanem jól kategorizálhatóak. Emellett a szerző olyan módszertani ajánlásokat, ötleteket is nyújt – különösen a fejlesztő értékelés témájában –, amelyek az oktatás egészében alkalmazhatóak.

A könyv három fejezeten át taglalja a terminológia és a fordítás kapcsolódási pontjait: a szakterületek metszéspontjában, az oktatásban és a fordítói gyakorlatban. A nyelvi jelenségek leírását és megértését

egy sor nyelvi példa segíti, többségében angol–magyar és német–magyar nyelvpárban. Az elméleti fejtegetések és példák részben ismétlődnek, de ez inkább segíti a megér-

a gyakorlatban
tapasztalt jelenségeknek
pontos neve van

tést, hiszen a szerző ilyenkor más és más vetületből világítja meg ugyanazt a kérdést. A szerző gazdag szakmai háttérrel, közgazdász–jogász alapképzéssel, nyelvészeti doktori tanulmányokkal és szakfordítói-oktatói tapasztalattal érkezett el a tárgyalt problémakörhöz, így nem véletlen, hogy az interdiszciplináris jelleg a kötet egészét áthatja.

Recenzióm azt kísérli meg bemutatni, hogyan hasznosítható e sokrétű tudás a neveléstudományban mozgó szakember számára. Ezért nem a tanulmányok sorrendjét követi, hanem a fő üzeneteket emeli ki.

A kötet számos olyan következtetést tartalmaz, amelyek nemcsak a fordítókép-zőkben, hanem bármely oktatási kontex-

tusban megállják helyüket. Ez az állítás különösen igaz a kompetenciafejlesztéssel és a fejlesztő értékelés lehetőségeivel foglalkozó tanulmányokra. A szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy a fordítási piac (és általában a munkaerőpiac) olyan kompetenciákat és ún. puha készségeket vár el a végzett hallgatóktól, mint az önértékelés, felelősségvállalás, együttműködés, csapatmunka és kritikai gondolkodás. A szerző e készségek fejlesztői sikerének kulcsát az ön- és társas értékelés fejlesztésében látja. Javasolt módszerei közül érdemes kiemelni az „utólagos önértékelés” módszerét, amelyben a diákok utólagos korrekcióra visszakapják beadott dolgozataikat, ezzel lehetőséget kapva az ismételt (ön)ellenőrzésre, valamint az „előzetes önértékelés” módszerét, amelynek során a diák a dolgozat beadása előtt próbálja megítélni (jegyjavaslattal és szöveges értékeléssel) saját munkája minőségét. A szerző kutatási eredményekkel igazolja, milyen mértékben fejlődik a hallgatók önértékelése – és egyben motivációja – e módszerek alkalmazásával. Végkövetkeztetése, hogy így elkerülhető egy olyan ördögi kör, amelyben a magát rendszeresen alulértékelő hallgató (a későbbi munkavállaló) nem mer elvállalni komolyabb munkát, és a munkamegígazás a magát rendszeresen felülértékelő társánál köt ki.

Az első fejezetet záró tanulmány talán az egyetlen, amely kilóg a kötetkompozícióból, hiszen nem a terminológia és a fordítás metszéspontjában, hanem az oktatás egy szeletében, a nyelvoktatásban vizsgálódik. A szerző számba veszi, milyen érvek szólnak mellett, hogy a nyelvoktatásban helyet kapjanak fordítási feladatok. Egyrészt kiemeli, hogy hazai környezetben az idegen nyelv használata folyamatos kódváltást jelent, így ha a nyelvoktatás feladata a használható nyelvtudás biztosítása, akkor ennek része kell, hogy legyen a közvetítés, a fordítási készség fejlesztése is. Másrészt

rámutat, hogy ha a nyelvtanulók (a későbbi potenciális megrendelők) nem találkoznak valós fordítási feladatokkal, akkor ez azt az elterjedt tévhitet erősíti, hogy a fordításhoz elegendő két nyelv magas szintű ismerete. A szerző a megoldást a különböző nyelvi kódok iránti érzékenyítésben látja. Ehhez azonban nem hagyományos tanfordítást, hanem valós kommunikatív helyzetbe ágyazott feladatokat tart szükségesnek.

A fordítással kapcsolatos tévhiteteket segít eloszlatni az a kötet egészen végigvonuló gondolat is, hogy a fordítás nem egyedi döntések, hanem stratégiák közötti választás eredménye. A szerző több tanulmányban, példákon keresztül mutatja be, hogy a fordításban nemcsak a nyelvek közötti különbség okozhat nehézséget, hanem a mögöttes fogalmi rendszerek (az eltérő gazdasági, jogi, oktatási stb. rendszerek) közötti különbség is. A kötet talán legtanulságosabb példája a *tanulmányi osztályvezető* angolra fordítása. Bár az Egyesült Királyságban megtaláljuk a *registrar* megfelelőt, a két fogalom nem ugyanaz (az ekvivalencia részleges); a *registrar* a magyarnál magasabb vezetői funkciót jelez. Megfeleltethetjük egymásnak a magyar és az angol terminust (ez a honosító stratégia), de ez félrevezető lehet a magyar közönség számára. Ha ezt el akarjuk kerülni, akkor nem az angol rendszerben már létező fogalmat választunk, hanem pusztán a magyar fogalmat írjuk le angol szavakkal (ez az idegenítő stratégia). Ez utóbbi stratégiára példa a *head of students' services* vagy akár a *head of students' office*, amelyekhez nem kötődik az angolban fogalom. Mindez fontos üzenet a kutatók számára, hiszen az oktatási rendszerek (iskolátípusok, funkciók) közötti különbségek számos hasonló csapdát rejthetnek. Így ha egyértelművé akarjuk tenni, hogy a fogalmak között különbség van, akkor – ahogyan a kötetből megtudhatjuk – idegenítő stratégiát kell követnünk.

A kötet példái számos további jelenség felismerésében és leírásában segítenek. Ezek egyike a poliszémia – amikor egyazon megnevezéshez több fogalom is kapcsolódik. A szerző egyik példája erre a *reália*, amely a nyelvész számára a kulturálisan kötött, fordíthatatlan jeltárgyakat (mint a *szamovár* vagy a *szumó*), a nyelvvizsgáztató tanár számára azonban a nyelvvizsgafeladatokhoz használt vizuális segédeszközöket (kép, grafikon) jelenti. Poliszémiát eredményezhet az ún. terminologizáció folyamata is. Ekkor a köznyelvi szavak egy új, pontosabb meghatározást (definíciót) kapnak, azaz egy adott kontextusban terminussá válnak. Példaként: bár a *fiatalabb felnőttkorú* a köznyelvben mindenki számára más-más életkort jelenthet, a Központi Statisztikai Hivatal nagyon is pontos definíciót ad rá. Ehhez hasonló példa a *többszínűség* és a *sokszínűség*, amelyek bár a köznyelvben általában szinonimák, az Európa Tanács terminológiájában két külön fogalmat (az egyen *többszínűségét*, illetve egy adott földrajzi térség *sokszínűségét*) írják le.

Nagy kihívást jelent az új fogalmak (többszínűben angol nyelven történő) megjelenése és magyar nyelvbe való integrálása is. Ezzel összefüggésben a szerző több tanulmányban is hangsúlyozza, hogy azok az országok, amelyek a tudást és a technológiát (és ezáltal az új fogalmakat) „importálják”, egymástól eltérő stratégiát követhetnek. A szovjet utódállamokban vagy Franciaországban tudatosan kerülnek az idegen szavak használatát, és saját nyelvi elemekből igyekeznek alakítani a szakterületek terminológiáját. Ha azonban a nyelvpolitikai környezet kevésbé meghatározott, ugyanazon fogalomra több megnevezés,

szinonima is elterjedhet. A poliszémia mellett tehát a szinonímia jelensége is nehezítheti a kommunikációt. Ezzel a jelenséggel a hazai kutatók is szembesülhetnek, hiszen a magyar szövegekben felbukkanó *empowerment*, *oral history*, *big data* vagy *EdTech* (és ezek vegyes magyar megfelelői, szinonimái) éppen erre a jelenségre mutatnak példát.

A szerző azonban óva int a szinonimák használatától. Ha ugyanis egy szakszövegben párhuzamosan használunk több megnevezést, akkor az olvasó joggal feltételezheti, hogy ezek mögött különböző fogalmak is állnak. Ezért fontos előre tisztázni – azaz definiálni –, hogy ha például az *alternatív pedagógia* és a *reformpedagógia* együtt szerepelnek a szövegben, akkor ezeket szinonimaként vagy két eltérő fogalmat leíró megnevezésként használja-e a szerző.

Fischer Márta *Terminológia és fordítás* című kötete nem könnyű olvasmány, hiszen a terminológiaelmélet és a fordítástudomány maga is saját terminológiával rendelkezik. Erre azonban szükség van a jelenségek leírásához, a félreérthetőségtől mentes szakmai kommunikációhoz. Önmaga példájával tehát a kötet a szakember, a kutató felelősségére is rávilágít: jelentősége van annak, hogy milyen szavakat használunk a szakmai közösségben, hogyan definiáljuk a szakterülethez kötődő fogalmakat, majd mindezt hogyan közvetítjük a tágabb közönség felé. *A kötet ebben nyújt segítséget*, miközben a fordítóképzésekben szerzett és a szövegben bemutatott tapasztalatok az oktatás egészének is fontos tanulságokkal, értékes módszertani ötletekkel szolgálnak.

önmaga példájával a kötet a szakember, a kutató felelősségére is rávilágít

ORSÓS ANNA (SZERK.): FÓKUSZBAN AZ AKÁCLIGET.
PTE BTK WHSZ, PÉCS, 2018.

Forray R. Katalin: Egy népcsoport megértése felé¹

A 172 oldalas kötet egy Baranya megyei aprófalú, Kétújfalu ma már eltűnt cigánytelepe egykori lakóinak sorsát, mai szociális helyzetét, műveltségi jellemzőit, különösen pedig anyanyelvének állapotát térképezi fel. Olyan terepet vizsgál, amely előtte nem került a kutatások érdeklődési területébe.

A beás népcsoport döntően az ország délnyugati térségében él. Máig beszélt nyelve – és ezt éppen *Orsós Anna* munkásságának köszönhetően tudjuk ma már – egykori lakóhelyének román nyelvéből fejlődött ki. A szóban forgó kutatás fő célja volt „olyan sajátosságok feltárása, amelyek a magyarországi beás közösségeket jellemzik történeti, nyelvi, szociológiai, antropológiai, foglalkozásváltási, iskolázottsági, társadalmi integrációs szempontból” – írja a szerkesztő a kötet bevezetőjében. S a célkitűzést követő sokoldalú, komplex vizsgálat kiváló példája annak, hogyan szolgálhat egy aprófalú népességének kutatása kiindulópontjául egy olyan alapkutatásnak, amely az egész népcsoport történeti és jelen helyzetét megérteni és értelmezni kívánja.

A kötet felépítése jól mutatja ezt a törekvést. Az alapvetéseket pontosan tárgyaló, rövid bevezető – a szerkesztő munkája – után *Boros Julianna* tanulmánya következik, amely a cigányság országos helyzetének bemutatását követően a Baranya megyei cigányság fő jellemzőit településsorosan is elemzi (23–65). A tanulmány felépítése szoros logikát követ. Ezen belül észszerűnek tűnik az első kérdés: „Ki a cigány?” –, de a felvetés már csaknem negyven éves, és ismételt hangoztatása ma már

az egykori telepet,
a telepi élet fennmaradt
emlékeit mutatja be

kissé anakronisztikusnak hat. Különösen annak fényében, hogy a vizsgálni kívánt népcsoport önmagát is cigányként nevezi meg. A cigányságra vonatkozó kutatások és a megfelelő népszámlálási statisztikák áttekintése azonban fontos és jól dokumentált történeti része a tanulmánynak. Láthatóvá és követhetővé teszi a rendszerváltás utáni változásokat a foglalkoztatásban, életkörülményekben. A tanulmány második része az egykori telepet, a telepi élet fennmaradt emlékeit mutatja be az akkor ott élőkkel készült interjúk részleteinek segítségével. Az idézetek életre keltik az

¹ A szöveg eredeti formájában elhangzott a XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia keretében, a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából szervezett *A Pécsi Szál – a pécsi neveléstudományi műhely a PAB Pedagógiai Munkabizottságban* című kötetbemutatón, 2019. november 7-én, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán.

egykori Akácliget telepet – s mint az emlékektől várni lehet, kis mértékben az akkori élet szépségeit is az olvasó elé állítják.

Gergy Eszter tanulmánya (67–95) a faluban végzett kérdőíves vizsgálat eredményeit dolgozza fel. A kutatás központi kérdése a nyelv (anyanyelv és beszélt nyelv) és az etnikai identitás összefüggéseire irányult. A válaszok elemzéséből kirajzolódik a beás nyelv háttérbe szorulásának folyamata: a mind fiatalabb nemzedékek között egyre kevesebben vannak, akik beás nyelven kommunikálnak akár a családban, akár más helyszíneken.

A tanulmány következtetése világos: arra kell törekedni, hogy a nyelvi sajátosságok nyilvánosságra kerüljenek és felértékelődjenek.

Orsós Anna tanulmánya (97–120) áttekintést ad a kutatásból és az empirikus adatokból nyert információkról. A tanulmány címe költőien és pontosan fogalmazza meg mondanivalóját: *Kettős kisebbségben – cigánynak már nem cigány, magyarnak még nem magyar*. Erre a kettősségre ismer rá a szerző a kérdésekre adott válaszokban. A tanulmányok között számomra a leginkább megfontolandó az, hogy a nyelvhasználat gyakorisága és a beás identitás fordítottan arányos: minél erősebb a nyelvvésztés, a beások annál fontosabbnak tartják az etnikai identitás megmaradását. Ez olyan összefüggés, amely további kutatások számára is fontos kiindulópont lehet. Különösen erősíti e felismerés hitelességét, hogy a legiskolázottabb emberek fogalmazzák meg hangsúlyosan az eredeti nyelv fontosságát. A tanulmány címéből áradó szomor-

kás hangulatot talán az a réteg tudja majd másfelé irányítani, akik számára az etnikai hovatartozás felismerése és fenntartása valódi értéket jelent. Ezt az értéket a nyelv ismerete és napi használata erősíteni fogja.

Kovácsné Tóth Marianna, a Két-újfalu Konrád Ignác Általános Iskola igazgatója írásában (121–165) előbb az esélyteremtés és hátránykompenzáció iskolarendszeren belüli lehetőségeit tekinti át széles szakirodalmi bázison. A tanulmány kiemelt jelentőségét az adja, hogy az országos, illetve elméleti összefüggéseket saját

iskolájának tapasztalataival jeleníti meg.

A tanulmány második részében a szerző az iskolában zajló azon tevékenységekről beszél, amelyek inkluzív környezetet

alkotva megismertetik és elfogadtatják a gyerekekkel a helyi kisebbségi, beás kultúra sajátosságait. A tanulmány zárásaképp egy helyi beás asszony mondja el életének történetét.

A kötetet néhány fotó zárja, amelyek egy része egy helyi naiv festőművész képeit ábrázolja az egykori Akácliget-ről, más részük pedig a kutatókat és az interjúalanyokat.

A színes, érdekes könyvről érdemes megjegyezni, hogy tanárok és diákok közös munkája nyomán jött létre. Jól példázza az ilyen együttműködés eredményességének lehetőségét. Fontos továbbá, hogy a kötet a Romológia Tanszék szakkollégiumi programjában készült el, s nyert nyomtatott formát.² Elmondható: a közös egyetemi munka alapvető és fontos eredményeket hozott.

az etnikai hovatartozás felismerése és fenntartása valódi értéket jelent

² A kötet letölthető: https://wlistlocki.pt.e.hu/sites/wlistlocki.pje.hu/files/files/ilovepdf_merged_2.pdf

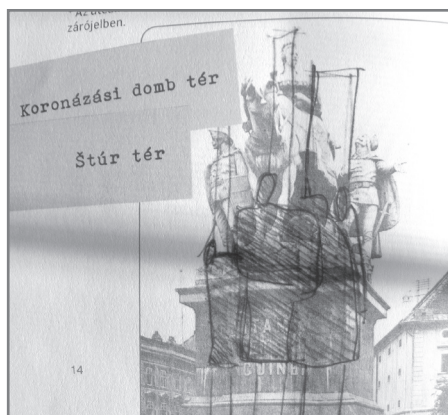
HÁROM KÖNYV A POZSONYI KIFLI POLGÁRI TÁRSULÁS KIADÁSÁBAN (2017; 2018)

Takács Géza: Pozsonyi mesék nem csak pozsonyi gyermekeknek

FORGÁCS PÉTER: FADRUSZ

Én nem tudtam, ki az a Fadrusz János. Bár ez így nem pontos. Mátyás-szobrát láttam Kolozsváron, a neve is előkerült olykor-olykor, de valamiért, talán a furcsa összhangzások miatt, nem volt bennem időhöz, korszakhoz kötve, vagy pontosabban, ha olykor mégis, el-eloldódott onnan, még mintha a Kolozsvári testvérek kortársának is sejtettem volna őt, bár azért a Mátyás előtti idők miatt mégsem, de valahogy a kultikus lovas szobrok, meg Kolozsvár kis-sé összekeveredtek a fejemben, meg a Fadrusz név is mintha latinból jött volna. Mindenesetre iskolában nem tanították, művészettörténetet másutt nem tanultam, s valahogy Fadrusz nem akart lecövekelni se Liszt tájékán, se a Millennium korszakában, meg egyáltalán Pozsonyban.

Hogy mindez megváltozzék, ahhoz egy pozsonyi gyermekkönyv segített hozzá. Forgács Péter egy pozsonyi hatodikos fiú, Takács Dani nyári szellemi kalandjaként írt egy kedves, vidám, okos, szépen illusztrált Fadrusz-könyvet. Egy fordulatos ifjúsági elbeszélést, útra csábító kalauzt arról, hogy miért is kell, miért is érdemes Pozsonyba (vissza)menni (ha már az ember járt a kolozsvári főtéren), hogy ott mint



turista vagy mint pozsonyi, egy német anyanyelvű, német származású, de saját elhatározásából magyarrá vált szobrász szülővárosával és pozsonyi élete emlékeivel, helyszíneivel megismerkedhessék. (S ha ezzel próbát tesz, többet ne eressze el Pozsony, vagyis Bratislava, illetve Pressburg.)

Remek könyv, annak a polgári társulásnak a szellemében íródott, amelyik célul tűzte ki a hetedik pozsonyi békét, mely ezúttal nem hadviselő felek, hanem kultúrák között köttetik, lépésről lépésre.

Fadruszról *szelíd* magyar gyermekkönyvet írni még egy magyar–szlovák–német kulturális egyesülettel a háttérben is szinte lehetetlen vállalkozásnak tűnhet, hiszen némely szobrának a története mintha a gyötrelmes 20 századi magyar történetet

foglalná össze. A szobrász első nagy monumentális alkotását, Mária Terézia-émlék-művét a cseh és szlovák legionisták ledöntötték, a hatalmas carrarai márványszobor alakjai ezer darabra törtek (és kelték újra faragva új életre). Nemrégiben próbálkoztak kicsinyített bronz változatának újrafelállításával, több pozsonyi helyszínen is, heves vitáktól kísérve. A szobrot, ha csak jelképesen is, újra és újra ledöntik, de az emlékezet újra és újra felállítja. Mint ahogy ez a könyv is, a maga módján. Ez a mód valami olyasmi, mintha a valahai pozsonyi polgári szellem lenne, de aminek az elvesztése miatt azóta sem került próbára sor; mi is volna, lehetséges volna-e ez a gondolkodásmód, értékrend, habitus, nyelvhasználat Pozsony, Kassa, Munkács, Kolozsvár és Nagyvárad nélkül. Meglehet – ez a gyermekkönyv erre tanított, a kiadó egyesület tevékenysége erre ad esélyt –, hogy mégis éppen majd tőlük kell megtanulnunk, megértenünk, az elveszett városoktól, azok mégsem elveszett polgáraitól, hogy nem lehetetlen?

Fadrusz történetét kutatja a könyv hőse, egy pozsonyi magyar család mindennapi jeleneteit is felvillantva, a városban biciklizve, könyveket bújva, interneten böngészve. Társául szegődik a Fadrusz-dossier összeállításában Karim nevű barátja, tunéziai apa és felvidéki magyar anya gyermeke. Szó esik közben arról is, hogyan lehet szerelemben esni Hraško Cyntivel.

Fadrusz, a zsellérfiú, aki tehetségének és elszántságának, valamint nagyvonalú támogatóinak köszönhetően bukducsoló kisdíákából, lakatosinasból nagy szobrász-szá vált, s Pozsony és Kolozsvár főterei (is) hirdették dicsőségét, sajnos egyúttal a ma-

gyar illúziók nagy művésze. A Millennium nagyszabású történet, páratlan építményekkel, emlékművekkel, és aki ezek alkotói közé tartozhatott, aki ezen alkotások ragyogásában élt, nem hihette, hogy ez az örök magyar királyság légvárának a csalfa fénye is egyúttal.

A Pozsonyi Kifli Polgári Társulás profán nevet választott magának, nem királyságról ábrándozik, de hűségesen őrzi az emlékeket az egykori koronázó

városról, s egyúttal élhető szellemi otthont szeretne Pozsonyban a magyaroknak. Szlovákok közt. Szlovákoknak a magyar múlttal és jellel. Az egykori német többségű, egykor jelentős zsidó közösséggel is bíró városban. És emlékeztetni, csalogatni szeretne ezzel a könyvvel diákokat, bárhol is éljenek a földkereken, ha olvasnak magyarul vagy szlovákul. (Mert a sorozat kötetei egyszerre jelennek meg mindkét nyelven.) S mielőtt indulnának, kérjenek kódot a kiadótól, mert Dani és Karim

elkészített egy útvonal-kereső játékot Fadrusz életének pozsonyi helyszíneivel. Okostelefonnal elérhető GPS-koordináták igazítják útba a kalandra vállalkozókat. Hajrá!

Én meg nagyon

köszönöm, hogy alkalmi Fadruszt kutatóvá változtam át néhány estére (pl. a társulat honlapján Hornyák István kitűnő írásai segítségével), s így hát végtére is Pozsony virtuális látogatójává.

Fadrusz szobrainak a kalandos története persze korántsem ért véget. Pozsonyi Petőfi-szobrának a kardját újra és újra letöri egy haragosa vagy irigye. Interneten eljutottam Tiszadobra, ahol a felújított Andrássy-kastély parkjának közepén Leányszöktetés című szobra áll, elég csúnyán

ez a mód valami olyasmi,
mintha a valahai pozsonyi
polgári szellem lenne

én meg nagyon köszönöm,
hogy alkalmi Fadruszt
kutatóvá változtam át
néhány estére

helybenhagyva (hogy aztán a kastélyt kirabló falu népe volt a tettes, az orosz katonák vagy a gyermekváros lakói, az most már mindegy), nem tudni, miért is maradt ki a felújításból.

„Fadrusz mellszobra több mint 30 évig állt a [pozsonyi] rakparton. »Végignézte« »gyermeke«, a Mária Terézia-emlékmű elpusztítását, majd néhány év múlva már Milan Rastislav Štefánik szobrát »láthatta« annak helyén. A második világháború után eltávolították. 1959 óta a Pozsonyi Városi Galéria raktárában pihen. Vajon visszajuthat-e az eredeti helyére?»

Nyilván nem, de talán valahol lesz majd helye végül a szülővárosában. Talán épp a Pozsonyi Kifli Polgári Társulat tagjai igyekezetének köszönhetően.

KACSINETZ KRISZTIÁN: BATKA, A POZSONYI MUZSIKAMESTER

Ezt a könyvet nem kevésbé jó kézbe fogni, mint Forgács Péter könyvét. A sorozat kötetének mintha tartásuk lenne, nem tola-kodóak, mégis színesek, érdekesek. Nem hiszem ugyan, hogy pozsonyi sajátosságai lennének, de általuk mintha valami pozsonyi sajátosság született volna. Nyilvánvaló az összetartozásuk és nyilvánvaló az egyéniségük. (Szabó Réka illusztrálta a Fadrusz-kötetet, a cseh származású Batka Jánosról szólót Gyenes Gábor. A sorozatszerkesztő Bolemant Éva.)

A kötet szerzője azt nyilatkozta, először nem tudta, miként lehet gyermekek számára érdekesen írni egy zenekedvelő levéltárossal. Még ha kapcsolatban is állt kora nagy zenészeivel, ha levelezett is velük



(Brahms, Liszt, Johann Strauss, Wagner, Bartók, Kodály), szervezte is a koncertjeiket vagy épp kritikát írt azokról, ha páratlan hagyatékkal gazdagította is városát, ha Fadrusz tehetségének felfedezője és a fiatal művész támogatója is volt. Így hát mesével fűszerezte a muzsikamester cseppet sem kalandosnak, inkább kissé száraznak, kissé komolynak tűnő életét. A könyvben Batka legjobb barátja egy éneklő kutya lesz, és mindenki látni akarja vilámokat szóró elektromos zongoráját.

Nem tetszett a könyv, attól félek, hogy a gyerekek, ha élvezik a szerző ötleteit, mondjuk pl. a pozsonyi cselló- és orgonaházakat, ha nem találják őket az interneten, márpedig jó esetben keresni fogják, akkor csalódottak lesznek, mint ahogy akkor is, ha nem hallgathatják meg Liszttől az Oroszlán-sonátát, és még inkább, ha kiderül, hogy Liszt egyáltalán nem szelídített meg a játékkal

nem szelídített meg a játékkal semmiféle elszabadult fenevadat

semmiféle elszabadult fenevadat. Nem tudtam ezeket a fiktív elemeket metaforaként olvasni. A szerzőnek még tovább kellett volna keresgélnie, hogy kitalálja, mitől lehet érdekes egy szellemekben gazdag élet elbeszélése gyermekek számára. De az is lehet, hogy Batkáról nem nekik kellene írni, hiszen nekik a nagy zeneszerzők sem ismerősek még igazán.



VIERA KAMENICKÁ: POZSONYI ZSIDÓ MESÉK

A kötetet szerzője – a pozsonyi Zsidó Kultúra Múzeuma munkatársa, történész – maga illusztrálta. Az eredeti kiadás szlovákul íródott, Csanda Gábor fordította magyarra. A könyvnek szép íve van, zsidó gyermekek családi estéjével, nagymama meséjével kezdődik, aztán a zsidó vallási ünnepekről, a vallásos zsidó életforma mindennapjairól olvashatunk, megjelenik a mindig jelenbe érő múlt, felidéződik néhány helyi legenda, Mendel, a gazdagoktól adományt gyűjtő, a szegényeknek adományt osztó hátizsákjával, Mojsze Schneider tanító a mézzel édesített betűtanításával, s végül a világ bajnok nehézsúlyú birkózóval, a fasizmussal is harcba szálló Jonas Unreich-hel zárul a történetek sora. Voltaképpen amennyi ebben a könyvben van a zsidó kultúráról, az is elég már annak a megértéséhez és érzékeltetéséhez, hogy milyen páratlan képződményről van szó, amely-

talán a tizenkét évesek (nekik íródott a könyv), akik képesek a zsidó kultúra gazdagságának megértésére, arra is képesek lehetnek, hogy megértsék a holokauszt tragikumát

ben a mindent átító hagyomány, a szigorú szokásrend, a belső szolidaritás, a nagyon szigorú és mégis nagyon szabad nevelés, a tanulás, a tudás tisztelete olyan mély gyökéretű, hogy egy népet nemcsak megtartani tudott, szétszórátása ellenére, hanem felemelni is.

Van egy fél mondat azonban, amivel nagyon nehezen tudok megbirkózni, s mintha nekem valahogy az egész könyvet zárójelbe tenné: „A pozsonyi gettó már megszűnt. Akik ott éltek, szanaszét rebbentek a világban...” Talán a tizenkét évesek (nekik íródott a könyv), akik képesek a zsidó kultúra gazdagságának megértésére, arra is képesek lehetnek, hogy megértsék a holokauszt tragikumát. Amikor ez a könyv megjelent, már egy éve emléktáblája van a pozsonyi Főállomáson a holokauszt gyermekáldozatainak. A 12 évesek pedig tudnak olvasni és kérdezni. (Az is lehet, hogy az lesz az igazi elbeszélés – talán erre gondolhatott Viera Kamenická –, amit majd a pozsonyi zsidók valódi sorsáról érdeklődő gyermek olvasóknak válaszolnak a szüleik és a tanáraik.)

ABSTRACTS

KALOCSAI, JANKA – KAPOSÍ, JÓZSEF: Do we teach or learn democracy? A survey and its lessons

The importance of preparation for citizenship has been recognized for millennia, while education for democracy has been central to pedagogical thinking in Europe and in Hungary for more than a quarter of a century (Crick Report, European Year of Citizenship through Education, EU key competences, modified version of the NCC). Educating a citizenry that is capable of thinking independently, is equipped with critical skills and can deliberate about matters appears in these documents as a definitive goal. The concept of civic competence or citizenship competence indicates a combination of such knowledge, skills, abilities and values that make the individual capable of effectively participating in an everyday

life that is based on democratic values as well as in civic society (Hoskins and Crick, 2008, cited by Kinyó, 2012). The various models of preparation in schools assume that civic knowledge has identifiable elements that can be taught (e.g. texts of legal documents, constitutional principles, the structure of the state); at the same time, civic „knowledge” comprises rather the adoption of attitudes and the practice of certain skills. This study, supported by research data based on survey questions, seeks to discover the degree of prevalence of education for democracy and citizenship in everyday practice, as well as the kinds of problems those affected see in this area and what recommendations they have to address these difficulties.

Keywords: *citizenship competences, active citizenship, education for democracy, student council, cooperation-competition, students' voice*

MAKK, GÁBOR: The Modelling of the Learning Concept in the light of the Adaptivity to Communication Technologies

Adding up the theories of McLuhan and Kuhn, in parallel with the adaptability to communication technologies, scientific paradigm shifts have occurred, which have resulted in changes of knowledge and learning theories. Consequently I suppose, the spread of the Phonetic Alphabet, printing press, moving picture and computerization contributed to the appearance of a new epistemological paradigm vigorously. According to the didactic theory of Nahalka the concepts of

learnings are formed by these paradigms. Adding up the theories of Kuhn and Nahalka and McLuhan, the study reflects on the concept of learning from the antiquity to the present is in constant change largely depending on the adaptivity to communication technologies. The heart of the change lies in the different interpretation between the cognitive mind and the outside world. As a result, the subject is similar to that of a given communication technology. Since based

on the adaptivity to communication technologies in the case of paradigms of knowledge theory or learning concepts,

no qualitative difference can be assumed, it seems meaningless to outline an evolutionary arc.

Keywords: *communication technology, adaptivity, paradigm shift, concept of learning, phonetic alphabet, textual revolution, book printing, sensualist revolution, motion picture, visual turn, computerization, cognitive revolution, constructivist learning*

MOLNÁR, GYÖNGYVÉR – TURCSÁNYI-SZABÓ, MÁRTA – KÁRPÁTI, ANDREA:
From interactive learning environments through methodological innovations to creative self-expression

New methods provided or supported by ICTs (Information and Communication Technologies) are able to profoundly change learning and instruction. Educational integration of tools and their functionalities may be supported through a variety of approaches, keeping in mind that technology should not direct, but catalyse change. It is unrealistic to expect that the appearance of digital infrastructure in the classroom automatically leads to its productive utilisation. Therefore, infrastructure placement should always be accompanied by the acquisition of related, new methods. The biggest issue of the first three decades of educational technology is that ICTs have arrived at schools well before the

methodological culture they support. The aim of this study is to give an overview of new potentials of digital technology for formal and informal education. We provide examples of good practice for its effective integration, and show how its methodological repertoire can / should be adapted to new educational challenges and how it may affect creativity and expressivity of children and youth. We introduce the SMART School project, initiated in 2013 and two personalised digital teaching and learning support environments, eDia and eLea. We summarise innovative endeavours in Hungarian teacher training and show how digital technology affects self-expression and creativity.

Keywords: educational technology, instruction, good practice cases, methodological repertoire, digitalisation, creative self-expression

SZERKESZTŐI JEGYZET

Régóta – és a lap folytathatóságát illetően kérdőjelek között – készült ez a számunk. (A kéziratok lezárása döntően 2019. november 30-ig megtörtént, csupán fizikai megjelenésünk késett majd három hónapot.) A bizonytalanságot, a kérdőjelek között megjelenő jövőt, amit korábban időlegesen gondoltunk, tulajdonképpen már-már állandóságnak tekinthetjük.

De kérdőjelek sokaságával szembesül majd a lapban az olvasó is az eltérő témájú, különböző műfajú szövegek olvasásakor. S e tekintetben „kérdezni, rákérdezni, sőt kételkedni a legritkább esetben jelent tudatlanságot, inkább azt, hogy a kérdező számtalan helyről várja a válaszokat. [...] Aki kérdez, az számít mások részvételére, bízik bennük, olyannyira, hogy még a segítségüket is igényli. Aki kérdez, összefogásra buzdít, tanácskozássra; össze akarja kötni a múltat a jövővel, a titkot az értelemmel – épp a kiegyenesített kérdőjeleket fektetve le a hídpadlónak.” – fogalmaz Csoóri Sándor *Faltól falig* című kötetében.

E lapszámunk első írásában a mára hétköznapiak számító *globális kulturális sokkállapot és a hagyományosan merev iskolarendszer* kibékíthetetlenége a téma. S a megoldás keresése folyik. A kérdés, amelyet a szerző e rövid történeti és strukturális elemzésben föltesz, nem új, de nem kevésbé fontos, mint 10–20 évvel ezelőtt: vajon az iskolarendszer (annak minden szintjén és elemében) „mennyiben képes mindezzel megbirkózva önreflektív ’tanuló szervezetté’ válni”?

A lap állampolgári neveléssel foglalkozó tanulmányában a szerzők azt kérdezik: *Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát?* A tanulmány – egy fejlesztést megalapozó kérdőíves kutatás adataira támaszkodva – azt firtatja, mennyire érvényesül a minden-

napi iskolai gyakorlatban a demokráciára nevelés, mennyire hatja át az iskola világát az iskolai közélet és a közügyek iránti érdeklődés. A mindennapi gyakorlat felkészíti-e hatékonyan a diákokat arra, hogy részt vegyenek a demokratikus értékeken alapuló közéletben, illetve a civil társadalomban?

Az egyes korok *tanulásfelfogásai-nak és kommunikációs technológiáinak* összefüggését vizsgáló tanulmány szerzőjének alapkérdése már a címben világos: vajon „a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás milyen mértékben befolyásolhatja a tanulásfelfogás történeti változását és a korábbi didaktikák megítélését?” A vizsgálódás során körvonalazódó válasz pedig arra utal, hogy az bizony erősen meghatározó; a tanulásfelfogások változását az ókortól napjainkig a korra jellemző kommunikációs technikák intellektuális, önmegismerő átélése katalizálja.

Az interaktív tanulási környezet és a módszertani kultúra összefüggéseire rákérdező tanulmány a formális iskolai oktatás egyik aktuális, de jövőre vonatkozó alapprobléma-csomagját veszi górcső alá: „mi történik a kézírással, ha kizárólag géppel írunk?” Illetve: „várható-e a hagyományos kézpalkotás elsovadása, ha majd kizárólag gépekkel ’rajzolunk’? [...] Az oktatás perspektívájából feltéve a kérdést: várható-e a hagyományos, a pedagógus jelenlétét igénylő oktatás megszűnése, ha technológiai eszközök segítségével tanulunk, tanítunk?”

A *Komplex Instrukciós Program (KIP)* helyi, iskolai alkalmazásának kérdéseit vizsgáló kutatási beszámolóban a szerzők az intézményesülés és sikeresség – mint jóra való érdek – szempontjából a személyhez kötöttség problémáját emelik ki. A feldolgozott esetek ugyanis azt is tükrözik, hogy az iskolai és/vagy fenntartói oldalon a kulcs-szereplők helyzetének vagy személyének

változása döntő befolyással van az adaptáció folytatására, eredményességére és fenntarthatóságára.

A *visegrádi együttműködés népszerűsítését* szolgáló vetélkedő tananyagfejlesztési tapasztalataként kiemelhető, hogy pedagógiai alapvetéssé vált az a felismerés, hogy a diákok nagyfokú IKT-érdeklődése miatt „nem egy szöveges tanulmány információit kell számon kérni tesztekkel, mert ennek csekély a motiváló ereje, hanem elsődlegesen játékos, interaktív rejtvényfeladatokat érdemes kialakítani.” Továbbá az, hogy az ismeretsajátítás leghatékonyabb módja az, ha a diákok önállóan vagy csoportban készítőivé is válnak a feladatoknak/ és értékeléseknek. A beszámoló itt is munkafolyamatbeli kérdésekről tanúskodik.

A *Versengés és együttműködés az emberi viselkedésben* című írás a következő kutatói gyanakvásra alapul: „Az együttműködés és a versengés ellentétpárnak tűnik, mintha adott esetekben választani kellene a kettő közül, mintha az egyik érvényessége kizárná a másik érvényességét. [...] [Azonban] a világ, különösen az élővilág jelenségei jóval komplexebbek annál, mint hogy ellentétpárokba rendezhetnénk őket.” Az evolúciós pszichológiai vizsgálódás néhány alapkérdése: Miért viselkedünk úgy, ahogy? Az együttműködési készség társadalmi vagy biológiai gyökerekre vezethető vissza? Valóban olyan kegyetlen-e a szelekció, illetve miért válhatnak a normaszegők a mindennapokban az együttműködési stratégia nyerteseivé?

Az *idegen nyelv tanulása és az ehhez kapcsolódó nyelvvizsgáztatás* régóta a hazai oktatás egyik legtöbbet vitatott problémaköre. Egy műhelytanulmányunk ennek jegeben jól és rosszabbul teljesítő iskolákban

felmért attitűdöket vizsgálva keresi az általános iskolai idegennyelv-oktatás sikerének és sikertelenségének „titkát”.

Másik ide tartozó írásunk vitáit, kulcskérdése a következő: „Az idegen nyelvi mérés és értékelés célja az, hogy az egyén nyelvtudását megállapítsa. Hogyan lehet mérni és értékelni egy olyan jelenséget, amelyet eddig szabatosan még meghatározni sem sikerült? Minden ember ösztönös, illetve részben tudatosult legnagyobb szellemi teljesítménye az egyedfejlődés során a nyelv vagy nyelvek elsajátítása. [...] Ez a hangszer belénk nőtt, játékunk rajta egyedi; 'mintázata' személyi igazolvány [...]” – mindez objektíven miként mérhető?

A *Boldogságóra-program* egy gyakorlati megvalósulását bemutató írás esetében a rákérdés joga átadatik az olvasónak. Lapunk eddig leginkább kritikai írásokat közölt a program szellemiségéről, pedagógiai vetületeiről – itt volt tehát az ideje, hogy bőseges teret adjunk egy olyan történetnek, amelyben a program gyakorlati megvalósításának „filmjét” nézhetjük meg egy barcsi iskola pedagógusának jóvoltából. A szöveg láttatni kíván, így saját belső kérdései inkább költőiek – ám ez ugyanúgy üzenetértékű a pedagógia számára.

Útravalóul és talán tanulságul álljanak itt az első bekezdésben idézett Csoóri-írás további részletei: „A kérdezők kitarast követelnek. [...] A kérdőjelek mögött mindig várakozás van; robbanékony dialektika: múlt és jövő egymáson áthatító parabolái, jónak és rossznak helycserés drámája, örökös hiányérzet, mely szabadságvágyat szül. [...] A lenézett, a meggyanúsított kérdőjelet ezért én a legdemokratikusabb írásjelnek tartom.”

Kaposi József

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>.

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

Lapzárta után

- Olvasta valaki a NAT 150-oldalát ??Ja nem csak pofázik ,de azt nagyon .
- ...nekem úgy tűnik, vannak akik elolvasták és kultúrált hangnemben írnak róla – öntől eltérően. De ez legyen az ő hibájuk...
- Na persze kulturált ,nem ezt láttam a tüntikézésen attól az alig 20-30embertől ,sem .
- ez aktualpolitikai erofitogtatas. Nem a szakmáról szól
- Összesen 7-intézmény tiltakozik ez csupán ,0,12%,mit akar ez a tömeg ,világot váltani”

*Párbeszéd a Válasz Online Facebook-oldalán, a kommentszekcióban,
2020 februárjában – betűhű leírat*

*

Narcisztikusaknak kedvező szisztémáknak tartom a centralizált, a szolgáliságra és a függésből következő hűbéri hűsége építkező társadalmakat, az autoriter módon szerveződő közösségeket. Ezek versenyelőnyhöz juttatják a narcisztikusakat, és persze bonyolult alkalmazkodásra sarkallják az átlagembert is. Az ilyen közegben a hatalmas elitek a saját biztonságuk érdekében – meglehetősen paradox módon – visszaszorítják azokat az egyéni boldogulást és a közösség egyensúlyát támogató valódi erényeket, mint az ügyek szolgálata, a közösség iránti elkötelezettség, a tehetség, a szívósság vagy a valós teljesítmény. Hacsak nem szolgálja őket. Nem tagadják, sőt hirdetik ezeknek fontosságát, ám valójában titokban a legelső helyre az értékes tulajdonságok között a hozzájuk való hűséget és az ő érdekeikkel kapcsolatos megbízhatóságot helyezik.

Ez viszont eltorzítja a közösség vagy a társadalom fejlődését. Sőt, különös módon, tovább növeli az elit veszélyérzetét, bizalmatlanságát, hiszen *több lehet a tettető* a környezetükben, mivel az elvárásaik végül is ezt eredményezik. A közösség azon tagjai, akik nem hódolnak be kritikátlanul, akik a nyomás ellenére őszinték, tisztességesek és erkölcsösek próbálnak maradni, idővel meglepődve tapasztalják, hogy hátrányt szenvednek. Elveszíthetik az állásukat, elbukhatják a pályázataikat a lojálisakkal szemben, kitérhetik őket a rátermettségük miatt korábban kiérdemelt pozíciókból. Noha a hivatalos propaganda az ő erényeiket élteti. Ez így teljesen érthetetlen lesz, és összezavarja az embereket.

Mint látjuk, ez ugyanaz az élmény, amit a gyerek él át a narcisztikus családban: nem tudja, miért nem válik be végül, amit állítólag várnak tőle. Azok járnak jobban, akik tagadják vagy elnyomják a rendszerre vonatkozó megérzéseiket, akik „üresbe teszik” az erkölcsi érzéküket, akik hajlandóak eljátszani a hatalom igényeihez illeszkedő szerepeket, és első sorban a hűség és a tekintélytisztelet kívánalmaihoz tudnak igazodni. Nehéz ellenállni egy ilyen hatalmas, majd áttételesen már a közösségen keresztül is érvényesülő nyomásnak. Az emberek egy része előbb-utóbb beadja a derekát.

*Bánki György: A legnagyobb könyv a narcizmusról – részlet;
2016, Ab Ovo, Budapest, 207–208. oldal*



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG