

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL

2001

OSIRIS



131012

TANULMÁNYOK
NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL
2001

Tanulmányok
a neveléstudomány
köréből
2001

A Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye



MTA



SZERKESZTETTE

Báthory Zoltán

Falus Iván

956940

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Csapó Benő

Halász Gábor

Kárpáti Andrea

Mesterházi Zsuzsa

Nagy József

Németh András

Vidákovich Tibor

© Báthory Zoltán, Falus Iván, 2001

© Szerzők, 2001

© Osiris Kiadó, 2001

www.osiriskiado.hu

Osiris Kiadó, Budapest

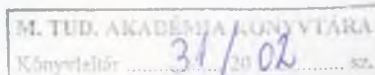
A kiadásért felel Gyurgyák János

Műszaki szerkesztő Pintér László

Tördelő Szeles János

A nyomdai előkészítés és a sokszorosítás a Books in Print munkája

ISBN 963 389 169 8



TARTALOM

ELŐSZÓ	7
I. A NEVELÉSTUDOMÁNY ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEI	
BÁTHORY ZOLTÁN – PERJÉS ISTVÁN A neveléstudomány a tudományok családjában	11
ZRINSZKY LÁSZLÓ A századvég nevelésfilozófiája	30
NÉMETH ANDRÁS – SZABOLCS ÉVA A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei	46
PUKÁNSZKY BÉLA A gyermekkortörténeti kutatások főbb tendenciái	77
KOZMA TAMÁS Közösségi elszámoltatás az oktatásban	96
FORRAY R. KATALIN – CS. CZACHESZ ERZSÉBET – LESZNYÁK MÁRTA Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés	111
POLÓNYI ISTVÁN Oktatás és gazdaság	126
II. A NEVELÉSTUDOMÁNY ALKALMAZÁSAI	
HALÁSZ GÁBOR Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban	155
GOLNHOFER ERZSÉBET Oktatásmenedzsment	177
BALLÉR ENDRE A tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében	191
FALUS IVÁN Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében	213

NAGY MÁRIA	
Tanárok – a világban és az osztályterekben	235
NAGY JÓZSEF – ZSOLNAI ANIKÓ	
Szociális kompetencia és nevelés	251
CSAPÓ BENŐ	
A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében	270
OROSZ SÁNDOR	
Tudásmérés a XX. század utolsó évtizedében	294
CSÁNYI YVONNE – PERLUSZ ANDREA	
Integrált nevelés – inkluzív iskola	314
MESTERHÁZI ZSUZSA – GEREKEN FERENCNÉ	
A tanulási nehézségek – a nehezen tanuló gyermek	333

III. A MŰVELTSÉGI TERÜLETEK PEDAGÓGIÁJA

CSÍKOS CSABA – DOBI JÁNOS	
Matematikai nevelés	355
NAHALKA ISTVÁN	
A természettudományos nevelés kutatásának és fejlesztésének kérdései	373
KÁRPÁTI ANDREA	
Informatika az iskolában	390
GAUL EMIL	
Vizuális nevelés	416
HARTAI LÁSZLÓ	
Mozgókép kultúra és médiaismeret	429
LACZÓ ZOLTÁN	
Zenei nevelés a közoktatásban	437
GABNAI KATALIN	
A drámapedagógia hazai legitimációja	452
SUMMARIES	467

ELŐSZÓ

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága elhatározta, hogy az 1958-ban alapított *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* című sorozatát, mely azonban 1984 óta nem jelent meg, újraindítja. A tetszhalálból felélesztett új folyamattal és ezzel az első kötettel is jelezni kívánja, hogy nem adta fel azt a szellemi offenzívát, amit már több évtizede – de különös intenzitással a kilencvenes években – folytat a magyar neveléstudomány társadalmi jelentőségének és tudományos rangjának elismertetéséért. A „tanulmányok” abba a sorba illeszthető, amelynek fontos mérföldköve az új Pedagógiai Lexikon (1997) közreadása volt, és folytatása az első országos neveléstudományi konferencia (2001) megrendezése lesz. Amikor a Pedagógiai Bizottság a sorozat újraindítását elhatározta, és ehhez a szükséges anyagi feltételeket sikerrel megszerezte, szerkesztő-bizottságot küldött ki a sorozat és az első szám megtervezésére. Az első szám feladata a magyar neveléstudomány századfordulós leltárának elkészítése: a fontosabb nemzetközi trendek, a hazai törekvések számbavétele és értékelése, a perspektívák kijelölése. A kötet 24 tanulmánya három nagyobb fogalmi keretbe illeszthető: I. A neveléstudomány általános kérdései (7 tanulmány), II. A neveléstudomány alkalmazásai (10 tanulmány) és III. Műveltségi területek pedagógiája (7 tanulmány).

Reméljük, hogy a magyar neveléstudomány művelői és ismerői – a pedagógiai és rokon területi kutatók, a pedagógusképzési intézmények oktatói és kutatói, a doktori iskolák hallgatói, a szakértők és a szaktanácsadók, az iskolaigazgatók, valamint a pedagógia kérdéseire iránt érdeklődő pedagógusok és a művelt nagyközönség – egyformán örömmel és érdeklődéssel veszi majd kezébe ezt a kötetet. Jó olvasást, jó tanulmányozást kívánunk nekik!

Az első szám szerkesztői e helyütt is szeretnék megköszönni a Pedagógiai Bizottság bizalmát, a szerkesztőbizottság, a szerzők és a kiadó áldozatos munkáját. Támogatóinknak (MTA, OM) is köszönetünket fejezzük ki.

2001. augusztus

A szerkesztők

Magyar Tudománytörténelmi Társaság

A NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS TUDOMÁNYOK ESKÜNYVÉSBAN

I. A NEVELÉSTUDOMÁNY ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEI

Báthory Zoltán – Perjés István

A NEVELÉSTUDOMÁNY A TUDOMÁNYOK CSALÁDJÁBAN

„... sokkal jobb érzés az embereket nevetni látni,
mint egy csapat szájtátó majomná változtatni.”

PAUL FEYERABEND¹

Prológus

Éltre kelhet-e a hamuból a rózsa? Borges gyönyörűséges históriája Paracelsusról, a kissé együgyűnek látszó tudósról és a varázslat szemérmes titkáról sokunknak adja fel máig a leckét: hogyan lehet megérteni, megmagyarázni és megváltoztatni a tudomány által lepecsételt világ kontextusait? Egyáltalán: lehetséges-e a tudomány eszközeivel közelíteni az „objektív valósághoz”, s kell-e döntenünk afelől, hogy a három prioritás közül melyiket tegyük kutatói habitusunk fundamentumává?

A kulturális evolúció tudományképei

Mára a tudomány mint tudáshordozó korpusz elveszítette világkép-konstruáló egyeduralmát, visszavonulását részben tudományelméleti, részben pragmatikus okok magyarázzák. Tudományelméleti aspektusból a karteziánus–newtoni homogén világmagyarázat XX. századi összeomlásával a tudományos megismerés fundamentumai is szétszóródtak. Különösen a modern fizika járult hozzá a nyitott és változó világ képének megrajzolásához. Azzal a felismeréssel, hogy az ember a valóság megismerése közepette óhatatlanul bele is avatkozik a vizsgált valóságba (s ezzel maga is megváltozik), az objektív megismerés helyébe a kontextusfüggő megismerésképet kellett illeszteni. *Karl Popper* (1997) után nincs végleges tudásunk, meglehet, éppen hibáink és tévedéseink segítik tovább a tudományt, *Thomas Kuhn* (1984) óta pedig jószerivel csak uralkodó és uralkodni vágyó paradigmák (és tudóscsoportok) közötti harcokból következtethetünk a tudományos gondolkodásban bekövetkező radikális szemléletváltások alakulására. Pragmatikus szempontból pedig a tudományt is elérte ugyanaz a végzet, ami a nyugati világ vallásos világképére már korábban lecsapott: a tudományosan felhalmozott ismeretek dehumanizált alkalmazása ez esetben is megtépázta a tudományba vetett hit erejét és tekintélyét. Az emberek kiábrándultan vették tehát tudomásul, hogy az a tudomány, amelyik azt hirdeti magáról, hogy az emberiség javát szolgálja, eredményeit akár az emberi élet ellen is felhasználja. Hogy e válságos állapotban a tudomány mégse veszítse el utolsó vég-

¹ Paul Feyerabend: *Három dialógus a tudásról*. Osiris, Budapest, 1999. 177.

várait, fel kellett adnia világmegváltó szerepét, és helyet kell keresnie a posztmodern korban. Találóa fogalmaz a Dewey szellemi örökségét vállaló *Richard Rorty*, amikor a szubsztanciáit veszített kor megismerését a reménnyel javasolja felcsereálni. Szerinte „azt mondani, hogy a megismerést a reménnyel kellene helyettesítenünk, ugyanannyi, mint azt mondani, nem kellene többé azzal törődnünk, hogy vélekedéseink jól megalapozottak-e, inkább azzal kellene törődnünk végre, elég képzeletdúsak vagyunk-e ahhoz, hogy jelenlegi vélekedéseink érdekes alternatíváit gondoljuk ki” (*R. Rorty*, 1998. 23). Különös módon tehát éppen a képzeletben véli megtalálni a posztmodern kor embere a közösen megélhető valóságot. A posztmodern tudomány kinyitotta világban a folyamatos dekonstrukciók, (lebontások) ellenpólusaként is a képzelet integráló erejébe vetett bizalom válik fontossá. Ez teszi elfogadhatóvá, hogy tudományos állításaink „csak” metaforikusak, hogy nincs megírva a csillagokban az igazi intellektuális út, és a sokdimenziós valóságot – bizonyos tekintetben – maguk a vizsgálatok használta vonatkoztatási keretek konstruálják meg. Az így megszületett perspektívák tudományos gyümölcsei közül választani – izgalmas kihívás. (Például: *Lovelock* Gaia-hipotézise², *Feigenbaum* Káosz-elmélete, *Prigogine* Disszipatív szerkezetei, *Baetson* Tudat-ökológiája, *László Ervin* Planetáris tudat-teóriája stb.) A képzelet támogatta tudományos perspektívák két közös vonásaként tarthatjuk számon a *holisztikusságot* és a *participatorikus* (részvételen nyugvó) *tudatosságot*. E jegyek sarkalatos pontok a tudomány számára, hiszen csak így oldhatjuk fel a világ és az ember között feszülő ellentétet: azt, hogy már nem lehetünk kiűntetett pontjai a bennünket körülvevő világnak, de nem is vagyunk feltétlenül kiszolgáltatva az értelmetlenül vak törvényeknek. A világ tehát humanizálható, de hogy valóban e pozitív jóslat váljon valósággá, vállalni kell a világ átalakításában való részvétel felelősségét, és megőrizni az értelemdadás egészlegességét.

A jövőt illetően annyi bizonyosnak látszik, hogy a XXI. század új tudományos evolúciója egy olyan globális világképbe ágyazódik be, mely az önmagát lebontó posztmodern helyébe az *információs, kultúráközpontú világtársadalom* vízióját ülteti. *Varga Csaba* szerint e program három markáns jegye: (1) a pénzkapitalizmusból a szellemi-tőke-központú gazdaság és társadalom felé való elmozdulás, (2) a globális és lokális világ szétszakadásának megakadályozása és a (3) kultúratársadalom megszervezése (*Varga Csaba*, 1999. 15–27). A tudomány – ha nem is fogja visszaszerezni XIX. századi hegemoniáját – valóságátalakító szerepét továbbra is fent tudja tartani. Segíti ebben a tudományos ismeretek praktikus alkalmazásának jól bevált gyakorlata, valamint az a módszertani pontosság, ami elérhetővé és transzparenssé teszi a tudományos ismereteket. Ebben az értelmezési keretben nyílik tehát mód az egyes tudományok öndefiníciójára, arra, hogy a tudományok megtalálják és megnevezzék a helyüket a tudományok családjában, és segítsenek a kultúratársadalom megszervezésében.

² Ezt az elméletet járja körül Lynn Margulis *Az együttélés bolygója* c. könyve (Vince Kiadó, Budapest, 2000). Az elmélet egyik friss hazai humánökológiai hajtása Lányi András *Együttéléstan* c. könyve (Liget, Budapest, 1999).

Csányi Vilmos a kulturális evolúciót végigkísérő művében meggyőzően vonultatja fel azokat a jellegzetességeket, amelyek a tudáshordozó kultúrát evolúciós rendszerként is értelmezhetővé teszik, s bizonyos megszorításokkal arra is következtetni engednek, hogy a globális társadalom felé haladó út a *tudásreprezentáló ideák rekonstrukcióján* keresztül vezet. Ebben a kontextusban a rekonstrukció a tudás kiterjesztését, a közösség fennmaradását segítő tudatosságot fokozza. Ez az ideaevolúció konvergens jellegű, s így egy tökéletesen szervezett globális társadalmat vetít előre. E jövőbeli társadalom tagjait pedig „olyan ideák vezérlik, amelyek szerint csak akkor megyünk előre, ha teszünk érte, és a tevés alatt sok munkát kell érteni” (Csányi Vilmos, 1999. 278). A kulturális evolúció adaptált változatát (Nagy József, 2000. 26). az 1. ábrán tanulmányozhatjuk.

A modern neveléstudomány kialakulása

Ma már némi vonakodással gondolunk azokra az időkre, amikor a pedagógia tudományosságát vitattuk. Akkoriban még aligha volt kétségünk, hogy a tudományos gondolkodás racionális vilásképe vezet majd ki bennünket a pedagógiai *elmélet versus gyakorlat* sok jóval eladdig nem kecsegtető labirintusaiból. Talán azt a történelmi pillanatot sürgöttük a tudomány győzelmének hirdetésével, hogy így vessünk véget annak a kínzó dichotómiának, melynek archetípusát a középkorban a *ratio et fides* szabad akaratot firtató dilemmája, az újkorban *szekuláris tudomány és/vagy keresztény vallás* kérdése, a posztmodern korban pedig a *tudományos racionalizmus avagy a romantika revidált humanisztikus kultúrájának* felelőse idézi meg.

Ingatag, ám elszánt lépéseket tettünk, hogy állást foglaljunk a pedagógiai valóság (1) tudományos és/vagy (2) spirituális térfelén. Mindeddig úgy tetszett, hogy a *nevelés tudománya és a nevelés művészete* közötti párbeszéd alig több egy illúzió, hiszen a tudomány egy zárt, kauzális világot mutat meg, ahol csak a mérhető, kiszámítható és törvényszerű tényeknek van helyük. A nevelés „művészei” e savanyú bölcsességek helyett egy nyitott, szellemi szubsztanciával átitatott világot keresnek, melyben az „isteni” (avagy a Weltgeist, a hegeli Világsszellem) előre nem ismerhető szándékai és üzenetei jelenítik meg a misztikus rendet. Egyféle *fiziognómiai* látásmódról van itt szó, ahol a fogalmak helyét a képek és formák veszik át. Rudolf Kassner szavaival: „a »Lényeg« vagy az »Abszolútum« vagy az »Igazság« a fiziognómus számára (a legtágabb értelemben, ahogy azt az alakzatok világának misztikusa érti) a látó és a látvány egybefonódásán múlik, bárhogy hívjuk is ezt az egybeesést”. (R. Kassner, é. n. 17).

A két világbépe együtteséből kirajzolódó helyzetet az emberi létezés két alapszükséglete, a *biztonság* és a *szabadság* keretezi. A tudomány egyfelől az objektív törvények szerint működő világ biztonságát nyújtja, másfelől viszont az emberi élet korlátozott szabadságáért csak e törvényeken belül kezeskedik. A spirituális felfogás ezzel szemben egy bizonytalan és nem irányítható világban helyezi el az embert, cserébe viszont „megajándékozza” a világot is átható tudati struktúrákkal, azaz a vi-

lág megismerhetőségét az emberi szabadság megélésétől teszi függővé. E felfogások közös vonása, hogy a *megértés*, a *magyarázat* és a *beavatkozás* hármából a *beavatkozást* egy humanizált világban megtapasztalható antropocentrikus életérzés ígéretével vállalják. Amíg viszont a tudományos gondolkodás inkább a világ kauzális rendszerének *megértésére* koncentrál, addig a spirituális gondolkodás jobbra az a priori szimbolikus rend közvetítésére, *magyarázatára* helyezi a hangsúlyt. Különbségük mégis ugyanazon töről fakad, mégpedig abból a felismerésből, hogy a tudatos megismerés (megértés vagy magyarázat) kikerülhetetlenül reflexív és interpretatív, ennél fogva a jelent mindig csak utólag rekonstruálhatjuk, vagy ahogy *Damasio* mondja, „a jelen sosincs itt. Mindig lekéssük a tudatosságot” (*A. R. Damasio*, 1996. 233). A pedagógiai valóságba való tudományos vagy spirituális beavatkozás ebből következően korántsem lehet mentes a tévedésektől, a hibáktól, ám másképpen orvosolja ezeket a két megközelítés. Érzékeltetésül használjuk most a neveléstudomány két bevett metaforáját, a *kivezetést* és a *vezetést* (*F. W. Kron*, 1997. 250–256). A tudományos megismerés a világban azokat a törvényszerűségeket keresi, amelyekből képes tudományosan elfogadott modelleket konstruálni. Ezen modellek birtokában a kutatás már „jó nyomon jár”, s a valóság mélyebb rétegeibe elméleti úton is betekintést nyerhet. Ez tehát a platóni barlang hasonlat mintájára a *kivezetés* metaforáját hívja elő. A spirituális megismerés ezzel szemben nem mondhat le a *vezetés* metaforájáról, arról, hogy a megismerés folyamán mindvégig igényelje a vezérfonalat, a vezető és a vezetett rögzített, hierarchikus viszonyát. E metaforák mindazonáltal csak tompítják, de nem szüntetik meg azt az alapszituációt, hogy „az emberi természethez valóban hozzá kell tenni valamit, csak hogy a célirányos hatásért semmi sem kezeskedik” (*J. Oelkers*, 1998. 89). Mindenképpen megkívánja tehát a beavatkozások hitelességét a felépített értelmi világok és a pedagógiai valóság közötti diszkrépancia, s mindkettőnek biztosítania kell azt a legitimációs folyamatot, melynek során a pedagógiai valóságként megnevezett világnak kognitív érvényt tulajdonítanak. A folyamat *tudásszociológiai* értelemben (*P. L. Berger – T. Luckmann*, 1998. 131–147). négy legitimációs szinten zajlik: (1) a „magyarázatok” beépülnek a nyelvi kommunikációba, (2) megszületnek a hozzájuk kapcsolódó sémák, elméleti tézisek, közmondások, erkölcsi ítéletek, (3) kialakulnak a differenciált legitimációs elméletrendszerek és végül (4) a szimbolikus értelmi világok tradíciókban is manifesztálódnak. A folyamatot a „főhivatású legitímátorok” elméleti és/vagy gyakorlati munkájukkal szabályozzák.

Mindeddig világképek szintjén beszéltünk a pedagógiai valóság tudományos és spirituális megragadásáról, mindemellett persze a tudomány művelőinek személyes döntéseiről, egzisztenciális dilemmájáról, megismerési stílusairól is szó van. A világképek szintjén ugyanis jól látható, hogy az előnyök és a hátrányok kiegyenlíthetik egymást, s így nemigen könnyítik meg a választást. A valódi döntést az aktuális társadalmi valóság kontextusában lehet csak meghozni, azt mérlegelve, hogy a valóság *alárendelt* vagy *hivatalos* értelmi világát akarja-e az egyén megóvni, kiteljesíteni. Miután pedig a valóság meghatározásához rendszerint hatalmi érdekek is kapcsolódnak, így e meghatározások ideológiákban is testet öltenek. Az ideológiák

harcában a XIX. században döntő fordulat következett be. Ekkorra tehető ugyanis a tudományos gondolkodás ideológiai győzelme a világ megnevezésének versenyében. S ez a győzelem segítette a pedagógiai valóság tudományos értelmezésének XX. századi felülkerekedésében is. A „hatalomátvétel” persze nem volt ilyen drámai. *Oelkers* így magyarázza a jelenséget: „Az új elméleti helyzeteket ritkán észlelik már korai szakaszukban, egyszerűen azért, mert az elfogadott elméletek konzervatívak, és a lehető legtovább védelmezik az általuk kisajátított látásmódot. Ez még inkább érvényes akkor, ha olyan egzisztenciális tartományokat érint, mint az erkölcs és a nevelés, amelyek magas biztonságigényt támasztanak, és ennek az elméletben is hangot akarnak adni” (*J. Oelkers*, 1998. 77). A legitimációs folyamat ekkortól vesz igazi lendületet, s csak a századvég posztmodern tudományértelmezése téríti új pályára a neveléstudomány evolúcióját. Az indíték ezúttal is egy új ideológia színre lépése (a már emlegetett globális információs társadalom), mely azzal a kihívással jár, hogy egy magasabb (holisztikus és participatorikus) szintézisben egyesüljön e két, egymással örök farkasszemet néző világgép. A harmadik évezred világgépének ideológiai szintézisét *László Ervin* a „tudatos fejlődés” gondolkodásmódjában ragadja meg: „Az iskolának és a családnak arra kell bátorítania a gyerekeket, hogy becsüljék meg azokat az érzéseket és empatikus képességeket, amelyek a többi emberhez, az emberiséghez és a természethez fűzik őket a mindennapi élet gondjai és versenyzései közepette maradjon tere azoknak az intuíciónak, álmoknak és álmodozásnak is, amelyek a többi emberrel és bolygónkkal való egylényegűségünkről szólnak” (*László Ervin*, 1998, 153).

A neveléstudomány differenciálódása

A tudománnyá válás XX. századi első nagy mérföldköve a pedagógia filozófiától és teológiától való elszakadása volt. Az önálló elméleti konstrukciók érvényességét ezentúl nem (kizárólag) ideológiák, világnézetek, filozófiai irányzatok legitimálták, hanem az elméletek rendszerének koherenciája és a gondolati háttérük kritikai próbája. Ugyanakkor a neveléstudomány spekulatív vendégfalainak lebontásához az empirikus alapokon nyugvó metodológia is nagymértékben hozzájárult. A tudomány evolúciójának az 1900-as évekig tartó első korszakát e két alapvető irányzat önállósodása fémjelzi, amit a neveléstudomány (1) szellemtudományi és (2) empirikus irányzataiként tartunk számon. Míg az előbbi a különböző történelmi korokon, korszakokon átívelő eszmék feltárásával és kritikai értelmezésével foglalkozik, az utóbbi a mérhető tényezők statisztikai elemzésére, magyarázatára koncentrálnak.

E két irányzat kibontakozását erősen behatárolta az a szellemi-kulturális-tudományos közeg is, amelyben a neveléstudomány strukturálódott. A német nyelvterület klasszikus filozófiai hagyományaihoz inkább filozófiai-deduktív tudományos beállítódással lehetett kapcsolódni, míg az angolszász pragmatizmus az empirikus-induktív kutatásokat hívta elő. Így vált ketté a (1) német-porosz szellemtudomá-

nyos, elméleti orientációjú és az (2) angolszász empirikus, pragmatikus neveléstudomány (*Husén, 1994*).

Ezen irányzatok aztán mint *klasszikus paradigmák* vonultak be a neveléstudomány történetébe: az elsőt a humán tudományokra támaszkodó, holisztikus szemléletű, értelmező (*Verstehen*), a másodikat a természettudományokra alapozó, empirikus, matematikai eszközökkel mérhető kauzális összefüggéseket magyarázó (*Erklären*) megközelítés jellemzi. A két paradigma más-más *ismeretelméleti felfogásmódot* is képvisel, így az első értekező, humanista, megegyezésen alapuló, szubjektív, kollegiális természetű, míg a másik funkcionális-strukturális, objektív-racionális, célvezérelt és technokrata. E fundamentális paradigmák érvényesülésével fokozottabban jelentkeztek azok az ismeretelméleti polémiák, melyek arra kérdeznak rá, hogy a különböző kutatási hagyományok által létrejött eredményeket lehet-e ésszerűen integrálni, koherensnek, összehasonlíthatónak ábrázolni. A kérdés nyomán három válasz kristályosodott ki: (1) az *ellenző diverzitás elmélet* tagadja, hogy a különböző kutatási hagyományok összemérhetőek volnának egymással, (2) a *kiegészítő diverzitás elmélet* felteszi, hogy bár ezek a hagyományok különbözőek, de képesek kiegészíteni egymást, (3) az *egység-elmélet* abból indul ki, hogy egy holisztikus ismeretelméletet tételezve már nem kell számolnunk a különböző ismeretelméleti alapokon nyugvó kutatások összemérhetőségének problémájával. (*The International Encyclopedia of Education. Pergamon, 1994. 1056–1064*).

A neveléstudomány a század kilencvenes éveikig tartó második korszakában a *hermeneutikai-filozófiai* hagyomány és az *empirikus-társadalomtudományos* kutatás további differenciálódása megy végbe, melynek eredményképp a neveléstudomány egy olyan *megértő* társadalomtudományként definiálható, amely a tudományos módszerek széles spektruma segítségével törekszik a sokféle, társadalmi és individuális nevelési jelentőséggel bíró jelenségek értelmezésére és magyarázatára (*H. Thiersch–H. Rupchrecht–U. Hermann, 1978*).

1900-tól kezdődően négy irányzat rajzolódott ki: (1) a *gyermektanulmányi mozgalom*, melyben a pedagógiai és gyermekpszichológiai kutatások szerveződtek rendszerbe, (2) az „*Új Nevelés*”, melyben igen erős a nevelésfilozófiai alapozás, (3) a *tudományos kutatási irány*, melynek pozitivistá módszertani kultúrája bizonyult meghatározónak, végül (4) a *humanista irányzat*, amely több tudomány (antropológia, szociológia, politika, történelem, filozófia, nyelvészet) módszereiből is merített (*The International Enciclopedia of Education 1056–1064*). Az ezt követő differenciálódás természetét vizsgálva *Friedrich W. Kron* (1997. 43–47) hat alapvető irányzatot tart számon: (1) a *normatív elméletek* olyan koherens elméleti konstrukciót biztosítanak, amely alkalmassá teszi az adott elmélet további kutathatóságát és kritikai alkalmazását; (2) a *szellemtudományos irányzat* a nevelési valóságot történetiségében megragadva teszi azt alkalmassá az elméletalkotásra és kutatásra; (3) az *empirikus irányzat* empirikus módszerekkel kísérli meg verifikálni hipotéziseit; (4) a *kritikai-racionalista neveléstudomány* – követve a popperi hagyományt – a falzifikáció elvét érvényesítve szűri ki a kutatható nevelési valóság rétegeit; (5) a *kritikai-történeti irányzat* a szellemtudományos és az empirikus kutatásokat ötvöz-

ve vizsgálja a nevelési valóság társadalmi-történeti meghatározottságát. Ezen irányzat speciális esete (6) a *materialista pedagógia*, melyet a marxi társadalomelmélet normái irányítanak. *Norbert Kluge* (1994. 158–176.) az általános pedagógia rendszeres szemléletének újabb megközelítései között tartja számon az *emacipatorikus-metakommunikatív* irányzatot, mely már a nyitott, többdimenziós nevelési valóságértelmezést elfogadva a demokratizált racionális interakciókat veszi görcsű alá. *Herbert Gudjons* (1999. 43-49.) a neveléstudományt négy irányzatba sorolja be: (1) a *szellemtudományi*, (2) a *kritikai-racionalista* (empirikus), (3) a *kritikai* és (4) az *egyéb* csoportokba. Ez utóbbiban helyezi el (a) a *transzcendentális-kritikai*, (b) a *történelmi-materialista*, (c) a *fenomenológiai*, (d) a *rendszerelméleti és konstruktivista* és (e) az *egyéb* kapcsolódó diszciplínákat (pl. pszichoanalitikus, kibernetikai, etnometodológiai stb.) *Heinz-H. Krüger* (1999) a neveléstudomány fejlődéstörténetét taglaló művében az előbbihez hasonlóan, szintén négy alapvető koncepciót sorol fel: (1) a *szellemtudományi*, (2) az *empirikus*, (3) a *kritikai*, és (4) a *további* irányzatokat. Ez utóbbiak közé sorolja (a) a *praxeológiai*, (b) a *transzcendentál-filozófiai*, (c) a *történelmi-materialista*, (d) a *pszichoanalitikus*, (e) a *fenomenológiai*, (f) a *rendszerelméleti*, (g) a *strukturalista*, (h) az *ökológiai*, (i) a *feminista* valamint (j) a *posztmodern* neveléstudományokat. A szerző a megnevezett irányzatokat egy kronologikus ábrában (i. m. 11) is összefoglalja (lásd 2. ábra).

A nevelés tudománytörténetének az ezredfordulótól számítható harmadik korszakában a posztmodern megismerés-értelmezés meghaladására készülhetünk fel. A próba, ami a neveléstudomány művelői előtt áll, a két alapvető irányzathoz kiinduló, majd tovább differenciálódó irányzatok újbóli szintézisének megteremtésében nyilvánul meg. A neveléstudomány következő századi nagy feladata tehát az, hogy képes lesz-e saját „szétszóródását” egy holisztikus, participatorikus tudományos világgépben feloldani. A neveléstudományi irányzatok konvergenciájára utal, hogy ezeket mára már tudományos paradigmákban is elhelyezhetjük. *Mihály Ottó* négy alapvető neveléstudományi paradigmával számol: (1) az *empirikus-analitikus* tudományértelmezés (a természettudományok mintájára) a leképezhető törvényszerűségek elemekre bontásával operál; (2) a *szimbolikus-interpretatív* tudományértelmezés nem törvényekre vadászik, hanem az interszubjektív cselekvések szabályalkotó és -követő folyamataira; (3) a *kritikai tudományfelfogás* viszont már magát a tudományt szeretné sakkban tartani, mivel a szcientizálódott világban a tudomány kiszajgította a tudást, s csak a kritikai gondolkodás törheti meg a tudomány tekintélyét. Az idesorolható *kritikai-konstruktív* pedagógia az önreflexióra képes személyiség kialakulását kívánja segíteni. (4) A *posztmodern neveléstudomány* – a nevelés gyakorlatán keresztül – olyan antiesszenciális (lényeg nélküli) tudásrepresentáció, mely „az emberről alkotott különböző felfogásokhoz, eszményekhez, ideákhoz, »elbeszélésekhez« és tudományos paradigmákhoz, metodológiai elméleti konstrukciókhoz is kapcsolódó – adaptációs stratégiák formálódását, megfogalmazását, a személyes tudás alakulását segítő eszköz (média)” (*Mihály Ottó*, 1998. 14).

Találunk elképzelést a holisztikus, participatorikus neveléstudomány irányában is. *Alan H. Schoenfeld* (1999. 4–14.) úgy látja, hogy a XXI. század neveléstudomá-

nya akkor válthatja be a hozzá fűzött reményeket, ha a következő problémakörökre fokozottabb figyelmet fordít: (1) a gondolkodás, a cselekvés és a létezés dimenzióinak, vagy másképpen fogalmazva, a kognitív és a szociális tudományok egységes szemléletű kezelése; (2) egy teljesebb tanuláselmélet kidolgozása; (3) az agykutatás és az emberiteljesítmény-kutatás összekapcsolása; (4) a transzferhatás kutatása, azaz hogyan érhető meg az a mód, ahogy az ember a tanulás körülményeitől eltérő körülmények között használja a tudását; (5) a természet versus nevelés vitájának háttározott, tudományos igényű újrafogalmazása; (6) a komplex társadalmi rendszerek (köztük az iskola) funkcionális modelljeinek megalkotása.

Ezt a holisztikus, participatorikus személetet képviseli az a jelentés is, melyet a *Jacques Delors* vezette Nemzetközi Bizottság készített az UNESCO számára. Ez a jelentés négy alapelv köré csoportosítja a XXI. század közoktatási, kutatási feladatait. Az ajánlás szerint „bizonyos értelemben az oktatásnak egyszerre kell nyújtania egy komplex és állandóan változó világ térképét és iránytűt is a navigáláshoz” (1997. 71). Az alapelvek értelmében négy dolgot kell megtanulnunk és megtanítanunk: *megtanulni megismerni*, azaz hozzájutni a világ megismeréséhez szükséges eszközökhöz, összekapcsolni az általános műveltséget és az adott szakterületen folyó, elmélyült kutatást, *meg kell tanulni dolgozni*, azaz hatni tudni a környezetre, ami csak egy szélesebben értelmezett szakértelem birtokában lehetséges, *megtanulni együtt élni*, azaz együtt tevékenykedni a többi emberrel, úgy, hogy tudomásul vesszük: mindnyájan kölcsönös függőségben élünk, és végül *megtanulni élni*, hogy a megszerzett autonómiánk, ítéldőképességünk és felelősségérzetünk birtokában egyre hatékonyabb cselekvésekre legyünk képesek.

Napjaink neveléstudományára azonban nemcsak a filozófiai megközelítés sokfélesége jellemző, hanem legalább annyira a kutatási témák komplexitása, gazdagsága is. Az egyik legtekintélyesebb szakmai közösség, az Amerikai Oktatáskutatók Társasága (AERA, American Educational Research Association) szervezeti tagolódása jól jellemzi ezt az állítást. Az AERA – mint egy esernyő – 12 tartalmi irányt (divíziót) és jóval több mint száz speciális érdeklődési csoportot foglal egységbe. A divíziók a következők: A) Oktatásügyi adminisztráció, B) Tantervelmélet, C) Tanítás és tanulás, D) Mérés- és kutatás-módszertan, E) Tanácsadás és személyiségfejlesztés, F) A nevelés története és historiográfiája, G) Nevelésszociológia, H) iskolai értékelés és programfejlesztés, I) Szakoktatás, J) Felsőoktatás, K) Pedagógusképzés és L) Oktatáspolitikai. A 2001. AERA-közgyűlésre kijelölt érdeklődési csoportokat a Jegyzet tartalmazza. (Forrás: Educational Researcher, Volume 29, Number 4 May 2000. 30–38).

A magyar neveléstudomány

Köte Sándor a hazai neveléstudomány meghatározó személyiségeit tudományelméleti irányultságuk szerint csoportosítja. Megközelítése láthatóvá teszi a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetének kezdeteit és tovább élő hagyományait. Állítása szerint ezeket „...két fő vonulatba lehet csoportosítani. (1) a Herbartot követő, az ő

rendszerében mozgó, de azt korszerűsíteni törekvő elméletek (Kármán Mór, Fináczy Ernő, Weszely Ödön) és (2) az attól eltérő antiherbartianus elméletek (Lubrich Ágost, Felméri Lajos, Schneller István, Nagy László és Imre Sándor), amelyek a különböző modern pedagógiai irányzatokat és lélektant figyelembe véve formálták ki tudományos álláspontjukat” (Köte Sándor, 1997. 12). A két fő áramlat mellett létezik egy harmadik kutatói csoport is. Az idetartozók – mint pl. Karácsony Sándor – nem törekedtek kialakítani vagy képviselni pedagógiai rendszert, inkább a gyakorlatból, a nevelői tevékenységekből indultak ki.

A tudomány intézményesülését vette alapul Németh András és Pukánszky Béla (1997.), mikor a magyar neveléstudomány fejlődését három főbb egyetemi vonzáskörzethez kapcsolta. A *budapesti egyetem* Lubrich Ágost, Kármán Mór, Fináczy Ernő, Weszely Ödön, Prohászka Lajos által fémjelzett tudományos szellemét a neveléstudomány katolikus, teológiai, filozófiai megközelítései alakították ki. A *debreceni egyetemen* oktató Mitrovics Gyula és Karácsony Sándor szociálpedagógiai felfogásmódjára az a Paul Barth-féle szociálpedagógiai látásmód nyomta rá a bélyegét, amelyik a szellemtudomány és szociológia szintézisét igyekezett megteremteni. A *kolozsvári–szegedi egyetem* pedagógiaprofesszorai, Felméri Lajos, Schneller István, Imre Sándor, akik elhatárolódtak a herbartianus és posztherbartianus pedagógiáktól, és a klasszikus német filozófiához, illetve az angolszász pragmatikus irányzatokhoz kapcsolódtak.

Az idézett szerzők a hazai neveléstudomány 1945-ig kísért fejlődéstörténetét a tudományos paradigmaváltások keretében is értelmezték. A tudománnyá válás első nagy állomása a XIX. század első harmadában kialakuló *teológiai-filozófiai* alapozású neveléstudomány, melynek uralmát csak a századfordulót követő tudományos paradigmaváltás tépázza meg. A *pozitivizmus* és az ezzel párhuzamosan jelentkező *materializmus* új gondolkodásmódja gyökeresen változtatta meg a neveléstudomány öndefiníciós álláspontját, s a kutatás prioritásait a társadalom javíthatósága határozta meg. A filozófiai iskolák *neokantiánus hagyományainak* feltámasztásával a tudományos gondolkodás figyelme egyrészt a tudományelméleti-logikai, másrészt az értékelméleti irányba terelődött. A *neohegelianus* filozófiai hagyományok az empirikus és az értelmező tudományt képviselve részben szellemtörténeti, részben életfilozófiai rendszereket termelnek ki magukból. A keresztény teológiai elemek neveléstudományi hitelét a *neoskolasztikai* áramlat erősítette, melyről bizonyosan állíthatjuk, hogy történetileg a legerősebb externalista és internalista (Karácsony András, 1997) tudományszervező tényezője a magyar neveléstudománynak. (A tudományos eredmények megszületését tudományon kívüli társadalmi tényezőkkel magyarázó elméleteket externalistának, a tudomány belső tényezőit hangsúlyozó felfogásokat pedig internalistának nevezzük.) Elsősorban a *pszichológia* tudománnyá válásával együtt indul útjára a neveléstudomány reformpedagógiai paradigmája, mely mindvégig erősen függ(ött) a neveléstudományon kívüli társadalmi/politikai tényezőktől. (Ezzel is magyarázhatjuk azt a társadalmi/tudományos figyelmet, ami a nyolcvanas évek derekától tartósan övezte a hazai reformpedagógia tudományos műhelyeit.)

A magyar neveléstudomány utóbbi negyedszázadának történetét döntő módon határozta meg az oktatás helyzetéről szóló *1972-es párthatározat*. A határozat a politika eszközeivel avatkozott be nemcsak az oktatásügybe, hanem a neveléstudomány további fejlődésébe is. A beavatkozás szükségességét így indokolja a szöveg:

„Neveléstudományunk elmarad a követelményektől. Ezért nem tud kellő segítséget adni sem a gyakorlatnak, sem a köznevelés távlati fejlesztésének tervezéséhez. A kutatás bázisai erőtlenek; nincsenek kísérleti iskoláink, s a kisszámú pedagógiai kísérlet értékelése is elmarad. A folyó kutatások jelentős része nem illeszkedik átgondolt tervbe; a különféle helyeken folyó kutatások koordinálatlanok. A pedagógiai kutatások laza szálakkal kapcsolódnak a rokon tudományokhoz” (Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól, 1973. 63).

A hiányokat a határozat fejlesztési feladatokként is felsorolja:

„A neveléstudományi kutatómunkát számottevő mértékben fejleszteni kell. E munka intézményes bázisának és káderellátottságának tervszerű fejlesztése a köznevelés feladatai fokozatos megoldásának fontos feltétele. Szükség van a mindenkor rendelkezésre álló tudományos kapacitás jobb koordinálására is.”

A pedagógiai kutatás elsődrendű feladata a közvetlen iskolai oktató-nevelő munka aktuális problémáinak vizsgálata és megoldásuk segítése, különös tekintettel az általános iskolára, a tanulók pályairányítására, az egyéni képességek sokoldalú kiművelésére, a kiemelkedő tehetségekről való gondoskodásra.

Fokozott erőfeszítésre van szükség a távlati oktatáspolitikai döntések tudományos megalapozásához, a közoktatásügyi tervezés elméleti kérdéseinek tisztázásához. A tudományos munka és a pedagógus-továbbképzés gyakorlati bázisaként kísérleti iskolákat kell létrehozni. A kísérletekben részt vevő nevelőket anyagi és erkölcsi támogatásban kell részesíteni.

A neveléstudományra váró, sok tekintetben újszerű feladatok eredményes megoldása érdekében ki kell szélesíteni, némely esetben pedig meg kell alapozni a munkát a legfontosabb határtudományok területén is” (i. m. 70).

A párthatározat világosan fogalmazza meg tehát, hogy milyen a „követelményeknek” megfelelő neveléstudomány: (1) mind a gyakorló pedagógusok, mind a közoktatásirányítók számára használható szolgáltatásokat adó tudomány, (2) elsősorban a kísérleti pedagógiára, az innovatív kutatásokra kell összpontosítani, (3) végül tervezhetőnek és (más tudományok által is) átláthatónak kell bizonyulnia. Olyan tudományra van tehát szükség, amelyik egyrészt a normatív, teoretikus területekről az empirikus, alkalmazott kutatásokra helyezi a hangsúlyt, másrészt – ha korlátozottan is, de a támogatja az innovációkat s nem utolsósorban megerősíti a tudat valóságátalakító erejét hirdető marxista tételt.

Zibolen Endre tette közzé az évtized elején a magyar neveléstudomány 1972-től 1980-ig tartó periódusát taglaló jelentését (*Zibolen Endre*, 1980). A jelesebb *nevelélméleti* témák között emlegeti a célelméleti, a társadalmi formálódás és a tervszerű nevelőmunka viszonyát taglaló, a motivációs, a közösségi nevelés iskolai, tanórai, szervezeti hatékonyságát vizsgáló kutatásokat. A *didaktikai* kutatások főként a taxonómikus rendszerek kialakítására, a tanítás eredményességét minden tanuló szá-

mára biztosító módszerek, szervezeti formák, eszközök kidolgozására, a mérés, értékelés eljárásainak kimunkálására irányultak. A harmadik klasszikusság, a neveléstörténet erős pozícióját mutatja, hogy soha annyi monografikus mű nem született meg olyan rövid idő alatt, mint a tárgyalt időszakban. A *köznevelési rendszer markáns kutatási témái* az igazgatás, az iskolafelügyelet, az iskolaérettség, a hátrányos helyzet mérséklése, a továbbtanulás körülményei, a pályapedagógiai, a felsőoktatás-kutatási és a szakvégzett munkaerő-beválási vizsgálatai. A szerző kiemeli még a *felnőttnevelés* és a *pedagóguskutatás* fellendülését is. Úgy tűnik, a nyugati világnak címzett dezorientáltság a magyar neveléstudományt is „megfertőzhette”, a jelentés ugyanis rezignáltan veszi tudomásul, hogy a „fogalom teljes értelmében vett interdiszciplinaritásról (...) a neveléstudományban még ritkán beszélhetünk” (i. m. 391), s ennek egyik okát abban látja, hogy az alkalmilag létrehozott bizottságok által kitűzött célok időnként „meghaladják a hivatásos kutatók (...) teljesítőképességét” (i. m. 393).

A magyar neveléstudomány újabb fordulatát a nyolcvanas évek elejétől számíthatjuk, amikor már a tudományos irányzatok differenciálódásának lehetünk tanúi. Nagy Sándor a *Magyar Pedagógia* című folyóirat újrakiadásának 25. évfordulója alkalmából, a pedagógiai kutatásokról írt elemzésében három nagy ciklust különböztet meg. Az első a hatvanas évek tevékenységét öleli fel, záróköve az V. Nevelésügyi Kongresszus munkája. A második ciklus a hetvenes évekre tehető, melyet a 72-es párthatározat nyomán elinduló pedagógiai kutatások fémjeleznek. A harmadik ciklust a szerző a nyolcvanas évek első felétől számítja, mely korszak „a »hagyományos« neveléstudomány fokozatos fellazulásának és differenciálódásának időszaka, a fejlődés sokfelé való elágazásának s ezzel együtt egy bizonyos polarizálódásnak is a határozottabb kirajzolódása” (Nagy Sándor, 1985. 370–371).

A nyolcvanas években az „elvi-elméleti” tanulmányokban a szerző erős jelenlétét tapasztalja a nevelésfilozófiai, a neveléstudomány-elméleti írásoknak. A didaktikai témájú kutatások – bár még jobbra ebbe a kategóriába tartoznak – a szerző szerint az egyre nagyobb egzaktság irányába haladnak, s így az egzakt-kísérleti kutatások irányába mozdulnak ki. Nagy Sándor szerint a korszak másik nagy neveléstudományi irányzata az empirikus irányultságú „egzakt-kísérleti” kutatások csoportja. A témák – ellentétben az előbbivel – itt nagyobb szóródást mutatnak, és széleskörűbb érdeklődést sejtetnek. A szerző álláspontja mindazonáltal az, hogy „a neveléstudománynak a két alapvető ága inkább távolodó, semmint egymáshoz közeledő (vagy egymással esetleg integrálódó) pedagógiai kontinensként élnek egymás mellett. Tektonikus törésvonaluk inkább mélyülni, semmint feltöltődni látszik” (i. m. 378). Külön foglalkozik azzal a kutatási irányzattal, amely a pedagógiai gyakorlat segítése érdekében mind az elméleti, mind az empirikus módszereket is alkalmazza. Ebbe a körbe tartoznak a tanulás szervezetszociológiai vizsgálatai, az iskola funkcióinak tisztázása, a szociálökológiai oktatáskutatás, a középfokú szakképzés problematikája, az audiovizuális eszközök és anyagok hatékonyságának kérdése, a tv-pedagógia vagy éppen az „önmagát beteljesítő jóslat”.

Az elemzés jól láthatóvá teszi, hogy a nyolcvanas évek magyar neveléstudománya is szembesült a pedagógiai valóság differenciálódásával, s egyre bizonyosabb-

nak látszik, hogy a *teoretikus* (s gyakran spekulatív) neveléstudomány mellett az *empirikus* (pozitívista) kutatási irányzatnak is létjogosultsága van. A két paradigma viszonyát tovább bonyolítja az az ideológiai, politikai nyomás, amely arra inspirálja mindkét felet, hogy létjogosultságát a pedagógiai praxis számára is igazolja. Ez a nyomás idővel előhívja azt a *praxisorientált*, harmadik kutatási irányzatot is, amelyik a gyakorlati alkalmazhatóság célját tűzi ki maga elé. Mihály Ottó a nyolcvanas évek neveléstudományát egyértelműen mint paradigmák közötti harcot festi le. Az áttörés lényegét abban látja, hogy a marxizmus megkérdőjelezésével egyidejűleg a filozófiai-deduktív paradigma is a perifériára látszott szorulni. „E folyamatban – az elmélet szintjén – már jelentős szerepet játszott a *neveléstudomány önreflexiója, a marxista pedagógiai tant elvileg is tagadó pedagógiai tanok és a szocialista pedagógiát axiomatikusan elutasító alternatív iskolai kezdeményezések megjelenése*” (Mihály Ottó, 1999. 350).

A nyolcvanas évek neveléstudományában tehát *három* fő kutatási vonulatot tudunk egymástól megkülönböztetni. Elsőként a *filozófiai* tudományértelmezéssel kell számolnunk, melynek a keményebb, *herbartianus*, normatív iskolája mellett egyre többször hallatja hangját az értelmező, *szellemtudományi* hagyományokat folytató felfogásmód is. A második tekintéllyel bíró irányzat a kísérleti pedagógia hagyományait követő és továbbfejlesztő *empirikus* vagy *tapasztalástudományi* felfogásmód, ezen belül pedig a deskriptív (leíró) és experimentális (kísérleti) irányok. Végül nem feledkezhetünk meg a *cselekvésorientált* áramlatról sem, amelyik a pedagógiai praxist, az empirikus kutatást és a filozófiai gondolkodást kívánja magában egyesíteni (Zrinszky László, 1997. 599–602).

Mindhárom tudományos konglomerátum legitimitását ugyanaz a tudománypolitika deklarálta, jóllehet mindegyik máshová igyekezett hangsúlyokat helyezni. A *filozófiai* irányzat bátran vállalta a *távlati közoktatás-politikai koncepciók* megkomponálását, s ehhez kézenfekvőnek látszott a társtudományokkal (különösen a szociológiával) való szövetkezés. Az *empirikus* irányzat a kísérleti iskolák, az *innovációk és a fejlesztések* mérhető hatásait vette célba, míg a *cselekvésorientált* irányzatra várt a pedagógiai kutatás kiemelt feladata, az iskolában megjelenő *aktuális pedagógiai problémák vizsgálata és megoldása* (pl. Zsolnai, 1996).

A kilencvenes években tovább folytatódik a neveléstudomány differenciálódása. A korszak két meghatározó paradigmája (1) az *empirikus-analitikus* és (2) az *empirikus-experimentális* elméleti-metodológiai megközelítés. Míg az előbbi különösen az iskolai tanítási-tanulási folyamat, a teljesítmények, az eredménymérés és az értékelés területén erősödött meg, és hívta elő a holisztikus jellegű értelmezéseket, addig az utóbbi – főként akciókutatások révén – a kísérletező, fejlesztő iskolákat segítette tudományosan „legitimálni”. Tudományelméleti-metodológiai aspektusból az elméleti munkák többsége a *szimbolikus-interpretatív* és a *kritikai társadalomtudományos* irányzathoz sorolható be. „Kétségtelennek tűnik, hogy a nevelés makro- és mikrofolyamatait egyaránt átalakító értékpluralizmus (és következményei) feltárásában, értelmezésében az elmúlt évek során a fenti elméleti-módszertani megközelítések keretében születtek a legfontosabb eredmények. Többek között az érdekek és értékek fe-

szültségeinek, konfliktusainak, az ezek következtében is változó és ezt a helyzetet is »közvetítő« pedagógiai kommunikáció, a nevelés folyamatát átalakító különböző típusú (politikai, erkölcsi, tudományos, jogi, hatékonysági) normák szerepének vizsgálata és értelmezése jelzi e megközelítések »életképességét« (Ballér Endre, 1999. 429).

Az ezredforduló alighanem a magyar neveléstudomány számára is korszakhatárnak ígérkezik. Vannak már arra utaló jelek, hogy a „posztmodern szétszóródás” nyomán a tudományban is jelentkezik az egységesítés igénye. Az emancipatorikus, participatív, holisztikus tudományszemlélet egyik példája Nagy Józsefnek a XXI. század neveléstudományát körvonalazó munkája. A szerző az új neveléstudományt már nem paradigmákban, hanem egyetlen szintézisben, *hierarchikus multidiszciplínaként* vizionálja. Gondolatmenete szerint a neveléstudomány jelenleg áldozatul esett a divatos irányzatoknak és az eklekticizmusnak, és véletlenszerűen „hordja össze” a legkülönbélebb tudományok ismereteit saját elméleti megalapozásához. Úgy látja, hogy a neveléstudomány csak akkor szakíthat a leíró, előíró szinguláris jellegével, ha a vizsgált rendszereit a neki megfelelő hierarchia tagjaként kutatja. Mivel a személyiséget létrehozó szocializációs rendszer is hierarchikus természetű, ezért a neveléstudománynak is hierarchizált multidiszciplínává kell alakulnia. *Megértő tudománnyá* válásában a következő forrástudományok segíthetik: az etológia, a szociobiológia, a humánételológia, a pszichológia különböző ágai, a szociálpszichológia, a szociológia, valamint a filozófia különböző ágai (Nagy József, 2000. 9–31).

A valódi kép persze korántsem ilyen rózsás. Mert bár a hazai neveléstudomány határait és illetékességi területeit több-kevesebb „határvillongással” bár, de sikerült újrarajzolni, a *tudományelméleti* mélységekben megbúvó *pragmatista* és *tudományos* értékvilág egyre élesebben látszik elkülönülni. Ez a két értékvilág a kilencvenes évek végére paradigmatis ellentétbe bonyolódik egymással, vitájuk innentől mint a *kvalitatív* kontra *kvantitatív* tudomány kérdéseként exponálódik (lásd 3. ábra). A kvalitatív paradigma azt az új tudományfilozófiát testesíti meg, amely – a pozitívista szemlélettel szemben – a valóságot csakis egy adott összefüggérendszer keretében értelmezi, konstruálja meg. S mivel minden vizsgálódás értéktelített, nem szükséges (és nem is lehet) törekedni az objektivitásra. Ez a paradigma az emberi viselkedés vizsgálatát etnografikus szemlélettel végzi. „Szemben a pozitívista vélekedéssel, amely azt tartja, hogy az emberi viselkedés mérhető, elővételezhető, az etnografikus kutatási módszert alkalmazók úgy gondolják, hogy az emberi magatartás, cselekvés sokkal bonyolultabb annál, semhogy beszorítható lenne néhány, egymással összefüggéseket mutató változatba” (Szabolcs Éva, 1999. 345). A kérdés mármost az, hogy a kvalitatív irányzat képes lesz-e az együttműködésre a kvantitatív hagyományú kutatási paradigmával, s ez utóbbi átengedi-e a számára nehezen vagy egyáltalán nem megragadható kutatási területeket. Viszonyuk alakulása nem csupán tudományelméleti aspektusból érdemel figyelmet, hanem történeti és társadalmi szempontból is. Magyarországnak egy közelmúltbeli nemzeti rendszerváltozás után immáron egy globális, planetáris változásban is helyt kell állnia. A változás középpontja alighanem a Fukuyama (2000) által megjósolt „Nagy Újjáépítés” lesz: egy új társadalmi rend kialakulása. Az új értékvilágú és normarendszerű

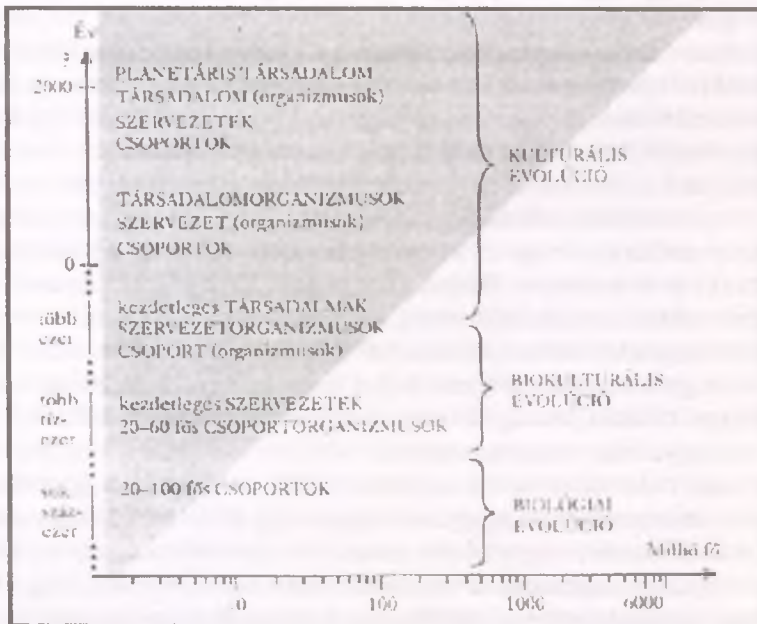
információs társadalmaknak – az ígélet szerint – szükségük lesz azokra a kulturális adaptációs mintákra, melyekkel az eddigiekhez képest jobban segíthetik, ismerhetik és szerethetik a felnőttek a gyerekeiket. A magyar neveléstudomány belső állapotain is múlik, hogy hozzá tud-e járulni ilyen adaptációs minták létrehozásához.

Epilógus

Paracelsus tanítványa bizonyítékot akart. Saját szemével látni a csodát. Talán az ereje, talán a hite volt kevés ahhoz, hogy megértse, megmagyarázza és megváltoztassa a tudás horizontjáig elnyúló világot. Könnyen sorsára juthatunk mi is, ha nem vállaljuk az „emberi kaland” ránk eső részét, a neveléstudomány körébe tartozó értékek, eszmék, teóriák szimbolikus rendszerezését, még akkor is, ha ezen erőfeszítéseink ijesztően kevésnek tűnnek egy civilizáció megőrzéséhez. Ugyanakkor a „világ-falu” békéjét néhány illúziónk mégiscsak fenntarthatja. Ilyen „illúzió”, hogy az egyének, csoportok és nemzetek közötti hidak az oktatás új pilléreire is felépülhetnek, s egykor elvezethetnek a planetáris társadalmak világába. Hogy az emberiséget globálisan rá lehet-e venni e tanulásra, s hogy ezzel elkerülhető-e bármilyen összeomlás, afelől nem sokat mondhatunk. Ámde hogy a pedagógia iránt elkötelezettek túl az oktatáskutatóknak és a neveléstudomány művelőinek is ki kell tartaniuk a tanítás és tanulás lehetősége mellett, ahhoz aligha férhet kétség.

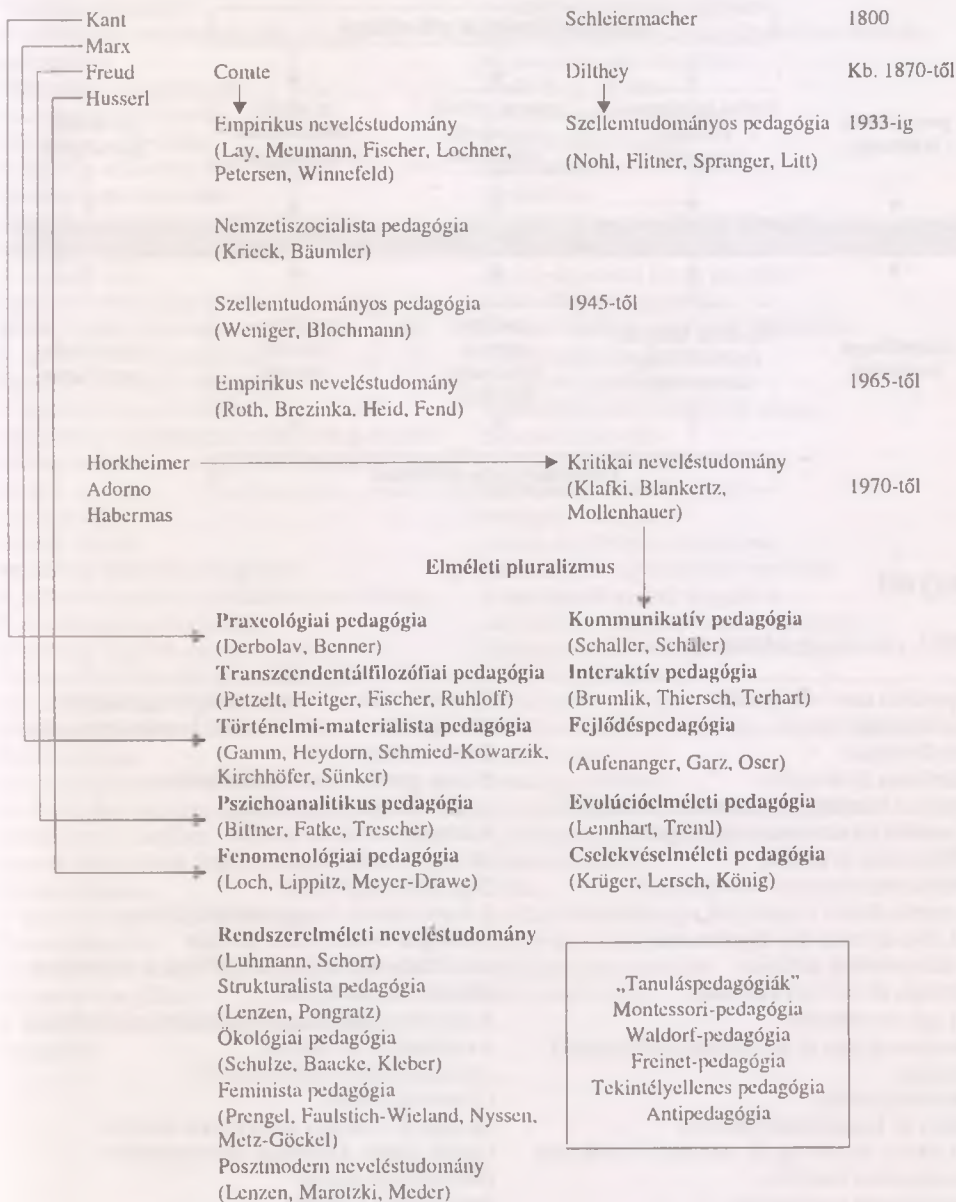
A szocializációs rendszerek evolúciója
Nagy József (2000)

1. ábra



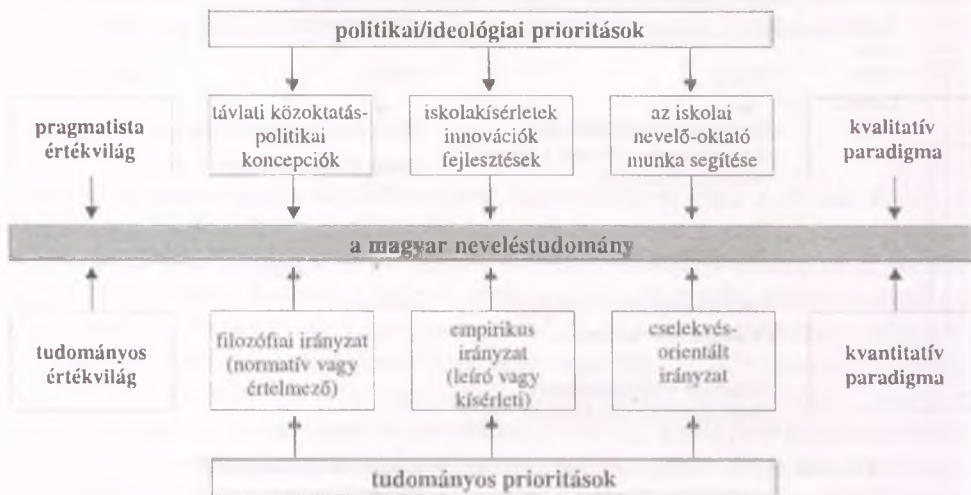
Neveléstudományi elméletek
Heinz-H. Krüger (1999)

2. ábra



Politikai és tudományelméleti prioritások a hazai pedagógiai kutatásokban. Báthory (2000)

3. ábra



Jegyzet

AERA, speciális érdeklődési csoportok

Gyorsított tantervű iskolák	Konstruktivista elmélet, kutatás és gyakorlat
Akciókutatás	A kooperatív tanulás: elmélet, kutatás, gyakorlat
Felnőttoktatás	Tantervkritika
Felnőttkor és öregedés	A kora gyermekkori oktatás kritikai megközelítése
Nemzeti adatbankok alkalmazott kutatása	Kulturális-történeti kutatás
A tanulás alkalmazott technológiái	Design és technológia
Művészetek és tanulás	Fogyatékoságkutatás
Művészetre alapozott oktatáskutatás	A korai oktatás és a gyermek fejlődése
A magánoktatás kutatásának egyesületei	Ökológiai és környezeti nevelés
Az olvasás és az írás alapkutatása	Az oktatás és a hallgatók fejlődése a városokban
A kétnyelvűség kutatása	Oktatási statisztikusok
Életrajzi és levéltári kutatások	A természettudományok és technológiai oktatása
Az agy és a nevelés	Az oktatás és az internet
Businessoktatás és az információrendszerek kutatása	Az elektronikus együttműködés
Karrierfejlesztés	Gyorsított tanulás
Káosz és komplexitáselméletek	Oktatás és értékelés az egyetemi karokon
Az iskolai alapító okirat kutatása és értékelése	Család, iskola, közösségi együttműködés
Osztálytermi értékelés	Oktatásfinanszírozás
Osztálytermi megfigyelés	Foucault és az oktatás
A számítógép az oktatásban	Spanyol amerikai oktatásának vizsgálata
Konfliktusok és az erőszak megelőzése	Gazdasági kutatások
Konvergens nevelés	Amerikai bennszülöttek
Az állam és a regionális oktatási egyesületek	Az informális tanulási környezet kutatása

AERA, speciális érdeklődési csoportok

Az oktatás szupervíziója	A matematikaoktatás kutatása
Tanítási technológia	A középfokú oktatás kutatása
A művészetek tanításának nemzetközi perspektívái	A társadalomtudományok oktatásának kutatása
Nemzetközi tanulmányok	A szakfelügyelet vizsgálata
A kezdeményező tanítás	A nők és az oktatás
John Dewey Társaság	A NAEP-adatok vizsgálata
A nyelv és a társadalmi folyamatok	A közoktatás reformja
Törvényhozás és oktatás	Iskolaválasztás
Leszvik és homoszexuális kutatások	Iskolaklíma
Irodalom	Iskolahatékony-ság–iskolafejlesztés
A tanárok élete	Iskolai indikátorok és profilok
Longitudinális vizsgálatok	Iskolai–egyetemi közös kutatások
Média, kultúra és tanterv	A második nyelv kutatása
A mentorkodás és gyakorlat	A tanárképzési gyakorlatok önreflexiói
Erkölcsei fejlődés és oktatás	A szemiotika az oktatásban
A motiváció az oktatásban	Tanulás és gyakorlati oktatás
Többszörös intelligencia: elmélet és gyakorlat	A pedagógiaprofesszorok társasága
Többszörös lineáris regresszió: általános lineáris modell	Oktatásszociológia
Zenci nevelés	Gyógypedagógiai kutatás
Békére nevelés	Spiritualitás és oktatás
Az oktatás filozófiai vizsgálata	Stratégiai változások
A reflektív tanítás és tanárképzés portfóliója	Stressz és túlélés az oktatásban
A problémamegoldó tanulás	Strukturális kiegyenlítődési modellek
A szakmai fejlődés iskolai kutatása	A tanulási környezet vizsgálata
Szakmai bizonyítvány és minősítés	Az önállóan irányított tanulás vizsgálata
Az oktatáskutatás professzorai	Tantárgyi tudás és fogalmi változások
Minőségi kutatások	Felmérések az oktatásban
Rasch-módszer	Az oktatási elméletek rendszere
Vallás és oktatás	Hátrányos helyzetű tehetséges tanulók oktatása
Az ázsiai és a csendes-óceáni amerikaiak oktatásának vizsgálata	A tanár mint kutató
Síketek oktatásának vizsgálata	Tanári egyesületek
Értékeléskutatás	Az oktatás adminisztrációjának tanítása
A Karib-térség és Afrika oktatása	A nevelépszociológiai tanítása
Tehetségkutatás	Neveléstörténet
Az angoltudás hiánya miatt háttérbe szoruló hallgatók vizsgálata	Szótár
A testnevelés tanulásának és tanításának vizsgálata	Szakképzés
	Holisztikus kutatás
	Munkahelytanulmányok
	Írás és műveltség

Irodalom

- Ballér Endre – Báthory Zoltán – Csapó Benő – Halász Gábor – Hunyady Györgyné – Kozma Tamás – Mihály Ottó (1999): A hazai neveléstudományról – diszciplináris elemzés. *Magyar Pedagógia*, 4. szám, 429.
- Báthory Zoltán (2000): Maratoni reform. *A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkonet, 2001.
- Berger, P. L. – Luckmann, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés*. Budapest, Józsoveg, 131–147.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humánetológia*. Budapest, Vince Kiadó, 278.
- Damasio, A. R. (1996): *Descartes tévedése. Érzelem, értelem és az emberi agy*. Budapest, AduPrint, 233.
- Feyerabend, P. (1999): *Három dialógus a tudásról*. Budapest, Osiris, 177.
- Fukuyama, F. (2000): *A Nagy Szétbomlás*. Budapest, Európa Kiadó.
- Gudjons, H. (1999): *Pädagoisches Grundwissen*. Klinkhardt, 43–49.
- Hankiss Elemér (1999): *Az emberi kaland. Egy civilizáció-elmélet vázlatja*. Budapest, Helikon Kiadó.
- Heinz-H. Krüger (1999): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Leske-Budrich, Opladen, 11.
- Husén, T. (1994): Kutatási paradigmák az oktatásban. In: *Az oktatás világproblémái*. Bp., Keraban Kiadó, 85–101.
- The International Encyclopedia of Education*. Second Edition. Husén, T. – Postlethwaite N. (editors). Pergamon, 1994. 2. kötet. 1056–1064.
- Karácsony András (1997): *Bevezetés a társadalomelméletbe*. Budapest, Rejtjel Kiadó.
- Kassner, R. (én): *A Három Birodalom. A fiziognómiai világról*. Medio Kiadó, 17.
- Kluge, N. (1994): *Bevezetés a rendszeres pedagógiába*. Budapest, Keraban Kiadó, 158–176.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. Budapest, OPKM, 12.
- Kron, F. W. (1997): *Pedagógia*. Budapest, Osiris, 43–44, 250–256.
- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest, Gondolat.
- Lányi András (1999): *Együttéléstan*. Budapest, Liget.
- László Ervin (1998): *Harmadik évezred. Veszélyek és esélyek. A Budapest Klub első jelentése*. Budapest, Új Paradigma Kiadó, 153.
- Margulis, L. (2000): *Az együttélés bolygója*. Budapest, Vince Kiadó.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER, 14.
- Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Budapest, OKKER–Iskolafejlesztési Alapítvány, 350.
- Nagy József (2000): *A XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris, 9–31, 26.
- Nagy Sándor (1985): A neveléstudomány huszonöt évenként tükröződése a Magyar Pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 4. szám 370–371.
- Németh András – Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 3–4. szám 303–317.
- Oelkers, J. (1998): *Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák*. Budapest, Vince Kiadó, 77, 89.
- Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Budapest, Osiris Kiadó–Magyar Unesco Bizottság, 1997. 219.

- Popper, K. R. (1997): *A tudományos kutatás logikája*. Budapest, Európa.
- Rorty, R. (1998): *Megismerés helyett remény*. Pécs, Jelenkor, 23.
- Schoenfeld, A. H. (1997): Looking Toward the 21st Century: Challenges of Educational Theory and Practice. *Educational Researcher*, Volume 28, Number 7, October 1999. 4–14.
- Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 3. szám, 345.
- Tarnas, R. (1995): *A nyugati gondolat stációi*. Budapest, AduPrint.
- Thiersch, H. – Ruprecht, H. – Hermann, U. (1978): *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft*. München.
- Varga Csaba (1999): A globalizáció pozitív alternatívája: az információs társadalom. In: Molnár János – Kiss Endre (szerk.): *Megérteni a Globalizációt*. Budapest, Friedrich Ebert Alapítvány, 15–27.
- Zibolen Endre (1980): Jelentés a neveléstudomány helyzetéről. *Magyar Pedagógia*, 4. szám 387–398, 391, 393.
- Zrinszky László (1997): Neveléstudomány (szócikk). In. *Pedagógiai Lexikon II.*, Budapest, Keraban Könyvkiadó, 599–602.
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 142.
- Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata. In: *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1973. 63, 70.

Zrinszky László

A SZÁZADVÉG NEVELÉSFILOZÓFIÁJA

A tanulmány a 20. század utolsó két évtizedének nevelésfilozófiai áramlatai közül azokat emeli ki, melyek a legátfogóbb világproblémák pedagógiai lecsapódásaira reagáltak, s melyek nagyobb visszhangot váltottak ki. A multikulturális és globális tanulás elmélete pozitív válaszkísérlet volt a mondializációra. A pedagógiai posztmodernizmus és ennek éles kritikai fogadtatása a kulturális pluralizmus értékjellegének elismerése és határainak megvonása, valamint a személyiségidentitás megőrzése körül forgott. Az informatikai forradalom nevelésfilozófiai szintű témaköreiként tárgyalja a szerző a modern kommunikációs technika felhasználásának és a nevelés esélyeinek viszonyát, az iskola tudásadó szerepének megváltozását, a tudományos és a mindennapi tudás kettősségét. Az írás végül kitér a konstruktivista tanulásemléltre és sokat vitatott filozófiai hátterére.

A neveléstudomány számos területén viszonylag rövid idő alatt jelentős változások mehetnek és mennek is végbe – a nevelésfilozófia viszont lassú mozgású: a szemléleti alapok, az előfeltevésekre és a mögöttes problémákra adott válaszok sokáig megmaradnak minden szembetűnő felszíni módosulás ellenére. Magyarországi rátekintésben mégis úgy látszik, hogy az utóbbi évtizedekben jól kirajzolódó panorámakép nagyfokú, de korántsem egyirányú elmozdulásokat mutat. Egyfelől gyarapodtak és finomodtak az egymással szembesülő különféle nevelésfilozófiai álláspontok, másfelől néhány tendencia vezető pozícióra tett szert. Egyikük sem pusztán a nevelésfilozófia belső fejleménye, hanem átfogó szellemi áramlatok lecsapódása: a *globális* kihívásokra és az informatika ugrásszerű fejlődésére adott pedagógiai válaszkísérletek metateóriája; az oly nehezen megragadható, az euro-amerikai kultúra egészét megkísértő *posztmodernizmus*; a minden megismerés objektivitását megtámadó, de ígéretes tanulásemlélettel fellépő *ismeretelméleti konstruktivizmus*. Ezekben a szorosan egybefüggő – inkább csak kiindulópontjukban eltérő, egyesek szerint kizárólag elnevezésük és terminológiájuk által szétválasztható – megközelítésekben fejeződik ki az éles kronológiai határokhoz nem köthető, de az elmúlt század utolsó évtizedeiben felerősödő *Zeitgeist*.

A tudományokban – bennük és mögöttük – ható korszellem meghatározási kísérletei között a legfeltűnőbb minden bizonnyal a posztmodernizmusé, még ha a neveléstudománynak csak olyan régióit érte is el, melyek fölöttébb áttételesen jelennek

meg a nevelés valóságában. A világtörténeti optimizmus koherensen egyoldalú elméletei (a „Nagy Elbeszélések”, metanarratívák) rossz hírbe keveredtek ugyan, de „a tudományos tudás válsága”, melyet *François Lyotard* oly messzehatóan elemzett, a nevelés elméleteiben vagy egyáltalán nem következett be, vagy csak az összezavarodottság jeleként tűnt fel.

De eközben tovább éltek a „tradicionális” nevelésfilozófiák is, nem feltétlenül ezzel az elnevezéssel, és többnyire modernizált formában. Tovább hatottak a „reform-pedagógia” egyes történeti irányzatainak filozófiái. Ez utóbbiak részben beépültek a hivatalosan elismert „akadémiai” s ezzel a közvetítéssel az „állami pedagógiába” (a közoktatás-politikai gondolkodásmód és intézkedések eszmei háttéréként is), részben az „alternatív” pedagógiákat táplálták, és azokban az országokban, ahol hosszabb ideig háttérbe voltak szorítva, az újdonság varázsát nyerték el, és új népszerűséghez jutottak.

Egy másik jellegzetes továbbélési vonulatot az tartott fenn, hogy a jelentősebb filozófiai irányok virágkoruk múltával sem enyésznek el. A pedagógiai gondolkodásban is vissza-visszatér – új köntösben vagy akár eredeti formában – például a platonizmus, kantianizmus, hegelizmus, egzisztencializmus.

De bármennyire erős és tartós is némelyik irányzat hatása, előbb-utóbb valamennyi legyengül, és más felfogások jutnak dominanciához. A századvégen már a nevelésfilozófiák mindenkori bázisát alkotó pedagógiai antropológiák sem rendelkeztek meghatározó heurisztikus erővel, jócskán megcsappant az emancipáció hitével feltöltött kritikai racionalizmus követőinek tábora, a kommunikatív pedagógia kezdett a nyelvtanítás szűkebb területeire sodródni, és folytathatnánk a sort. Számos korábban megújító szerepű, de átmenetileg háttérbe szorult áramlat viszont új köntösben lépett színre, s ma még aligha tudná bárki is megítélni, hogy melyik hozott valódi *újjászületést*, és melyik bizonyul meddő feltámasztási kísérletnek vagy csupán egy valamikor népszerű elnevezés felhasználásának, netán a leválás, elszakadás bátortalan kifejezőjének. A filozófia „neo”-irányzatai – neopozitívizmus, neomarxizmus, neotomizmus, neopragmatizmus, neofreudizmus, neostrukturalizmus stb. –, melyek általában rajta hagyták bélyegüket a teoretikus neveléstudományon, felemásan, elhatárolódva „alapító atyáik” tanításaitól, de vállalták a kontinuitást, ezzel szemben a „posztizmusok” a megszakítottság, az „utánlét” önreflexióját képviselték, még ha nemegyszer fogva maradtak is a megtagadott ortodoxiában. Az elnevezések egyébként is gyakran félrevezetők. A „poszt” többnyire őrzi a „valami után következő” (folytató vagy megszakító) jelentést, de *Lyotard* esetében a „posztmodern” nem az idő dimenziójában helyezkedik el: a „modernnel” együtt létezik, annak sajátos, intenzív válfaja.

A hetvenes évek kezdetére a német és német befolyásoltságú neveléstudományt hosszú időn át uraló szellemtudományi pedagógia elvesztette időszerűségét. Ekkorra már elhatalmasodott a „homo faber közhangulat”: a technika demisztifikálja a világot, a valóság leírására a matematika a legalkalmasabb. A 20. század utolsó évtizedeinek neveléstudományában meg-megújult a régi vita a természettudományos egzaktágra törő, empirikus megalapozottságú, erősen kvantifikáló és az intuicio-

nista, inkább deduktív, gyakran megbélyegzően spekulatívnek nevezett metodológiák között. Ez a polémia (vagy ehhez hasonló) más embertudományok történetét is hosszan kísérte, mindenekelőtt a pedagógiával szétválaszthatatlan kapcsolatban álló pszichológiáét.

Világméretekben az erőviszonyok nagyjából kiegyenlítettek voltak, de éppen azokban az országokban, ahol korábban a pedagógiai kutatásra erősen ránehezedett valamilyen filozófiai vagy ideológiai nyomás, és az elmélet elidegenedett a gyakorlattól, az empirizmus és pozitívizmus új formái mint az „igazi tudományosság” letéteményesei jelenhettek meg. Németországban sokan megint úgy érezték, hogy végre kiszabadulnak a szellemtudományi spekulációk bűvköréből, ezentúl csak azt ismerik el tudományos teljesítménynek, ami tapasztalatilag-kísérletileg egyértelműen verifikálható, és ami – átfogó értelemben – gyakorlati relevanciájú. A kilencvenes években a közelmúltra visszatekintő elemzők általában úgy ítélték meg az utolsó évtizedek neveléstudományi fejleményeit, mint fordulatot egy filozófiai, hermeneutikai diszciplína felől egy kutatásorientált társadalomtudomány felé.

A nevelésfilozófia tematikája mindezzel jelentősen kitágult. Szaktudományi bázisa pedig új diszciplínákkal és szemléletmódokkal egészült ki (humánétológia, etnometodológia, ökológia, kreatológia stb.). Nem kevésbé jelentős változás ment végbe a kapcsolódások jellegében. Korábban – legalábbis követelményként – a sajátosan nevelési kutatások alkották a középpontot, s ehhez képest perifériális volt a társtudományi érintkezés. Ez megnyilvánult abban a hierarchiában is, melyet a par excellence neveléstudomány és a „segédtudományok” között állítottak fel. A vizsgált időszakban viszont nemcsak a tudományterületi centrum-periferia szemléletét váltotta fel a mellérendelés és kölcsönhatás koncepciója, hanem éppen a határterületeken születtek jelentős szemléletmegújító vizsgálati eredmények. Ezért is került – kijelölt időkeretünknel hosszabb ideje, az egész 20. századon át – a nevelésfilozófia kitüntetett helyére a neveléstudomány episztemológiai elemzése.

Az is kortipikus jelenség, hogy különböző nevelésfilozófiai felfogások egyidejűleg csaknem egyenrangon voltak jelen. A tudományos divatok ugyan – melyeket e téren is felerősített a kutatók közvetlen és a technikai médiumokkal közvetített nemzetközi érintkezésének rendkívüli kitágulása és sűrűsödése – kedveztek egy-egy koncepció rövid lejáratú tündöklésének, de olyan tartós és mélyen ható uralomra, mint annak idején a kantianizmus vagy a klasszikus pozitívizmus, egyik sem tett szert. Ez annak is tulajdonítható, hogy erős gyökeret vert a pluralizmus eszméje. Nemkülönben annak az aszinkronitásnak, mely dacolva a tudományok új internacionalizálódásával, vagy legalábbis lényegesen lelassítva az új áramlatokhoz való – akár elfogadó, akár kritikai – kötődéseket, oda vezetett, hogy elvirágzásuk után tűntek fel a tegnapi, netán tegnapelőtti divatok. Kelet-Közép-Európában például a szellemtudományi pedagógia a kilencvenes években támadt fel, akkor, amikor az „amerikai stílusú” empirista pragmatizmus is. A szellemtudományos irány, illetve számos lényeges hozadéka azonban ott is tovább élt, ahol művelését semmi sem gátolta a korábbi évtizedekben. „A szellemtudományi pedagógia paradigmájának sok szempontja a neveléstudomány elméletéről szóló diskurzus továbbfejlesztését nemcsak

mint a kritika vonatkozási pontja szolgálta, hanem néhány olyan elméletelemével is, mint pl. az életvilág-orientáció, a hermeneutikai módszer, a pedagógiának mint pragmatikus tudománynak a megértése...” (Krüger, 1999. 34–35).

Amikor azonban a nevelésfilozófia valamely korszakát vizsgáljuk, nem szorítkozhatunk az éppen ilyen vagy hasonló elnevezéssel viszonylag elkülönülten művelt diszciplínára. A „szakfilozófiák” – és tárgyunk a filozófia felől tekintve kétségtelenül közéjük tartozik (Kanz, 1987) – szorosan rátapadnak egy tudományágazatra vagy elméleti szférára. Így jönnek létre az olyan képződmények, mint például a Wolfgang Klafki nevével fémjelzett „kritikai konstruktív didaktika”.

Multikulturalizmus és/vagy egyetemesség

Válasszuk további tájékozódásunk kiindulópontjául azt az eseményt, mely e lassú mozgást jelentősen felgyorsította. A Római Klub 1979-ben tette közzé nagy hatású jelentését *Az emberi dilemma – jövő és tanulás* címmel. (Hét évvel a növekedés határraira, mindenekelőtt az ökológiai válság nyugtalanító jeleire figyelmeztető Meadows-beszámoló után s mintegy annak konstruktív folytatásaként.)

Ezzel indult hódító útjára a „globális tanulás” fogalma, melynek nyomban a neveléstudomány egészére kiterjedő szakirodalma támadt. A nevelésfilozófián kívül különösen a didaktika, az oktatástechnológia és a politikai nevelés elmélete alkalmazta kulcscategóriaként. Ezekben az összefüggésekben a globalitás kollektív és individuális alkalmazkodást jelent a gazdasági szférából kiinduló általános globalizációs folyamatokhoz, mégpedig aktív és innovatív alkalmazkodást. A globális tanulás *multikulturális* tanulás, melynek hirdetői nem tagadják a lokális tanulás jelentőségét, hanem azt tartják, hogy a helyi kultúrák kielégítő fejlődésének is feltétele a multikulturalitás¹. Az újfajta tanulás nagymértékben igénybe veszi a telekommunikáció rohamosan bővülő eszköztárát, egyszersmind annak a megtanulását is jelenti, hogy miképpen kell és lehet elkerülni a telekommunikációval való visszaélést és ártalmakat.

A „globális tanulás” és még inkább a „multikulturalizmus” tehát értéktartalmú, sőt normatív fogalom. A nevelés elméleteire is feladatokat kijelölő, új követelményeket támasztó mivoltában hat, s mint ilyet éli át a nevelési gyakorlat. A nevelésfilozófia azzal a régi dilemmával került új formában és új feltételek között szembe, hogy összekapcsolható-e az *emberré nevelés a részleges emberi integrációk* tagjává neveléssel, vagy az egyik csak a másik rovására érvényesíthető. Ott, ahol a lakosság alapvető jegyek tekintetében nagymértékben megoszlik, ez az antinómia élesen és nyíltan a faji, vallási, nyelvi, szociális identitások megőrzésének, összeegyeztethe-

¹ Pedagógiai axiológiai tanulmányában Constantin Cucos hangsúlyozta a *multikulturális* és az *interkulturális* attitűd megkülönböztetésének fontosságát. Felfogása szerint az előbbi zárt kultúrákat tételez fel, az utóbbi mutat az egységesülést, egymás értékeinek az elfogadása felé, ezért ez az értéke-
sebb (Cucos, 1996. – Forrás: Szabó – Thalmeiner, 2000).

tőségének, a kölcsönös toleranciának vagy az asszimilációnak, egybeolvadásnak, illetve az elnyomásnak, elfojtásnak rendkívül összetett problémájaként merül fel. Nevezetes könyvében *Samuel Huntington* elemezve a civilizáció uniformizálódásának kétségbevonhatatlan jeleit, azt is állította, hogy ezzel nem kerültek egymáshoz közelebb az eltérő kultúrákban élő emberek. „Kevés vagy egyáltalán semmiféle bizonyíték sem támasztja alá... azt a feltételezést, hogy a mindent átható globális kommunikáció kialakulása az attitűdök és a meggyőződések számottevő közeledését eredményezné” (*Huntington*, 1998. 82). Ha ez igaz, annak sok oka van. A nemzetközi állásfoglalások – köztük az Európai Bizottság anyagai, mint a *Tanítani és tanulni* vagy az V. Felnőttoktatási Világkonferencia dokumentumai – mind arról beszélnek, hogy „a mondializációs sokk” és a „civilizációs sokk” után küszöbön áll „a kognitív társadalom” és a „tudásalapú gazdaság”. A globalitás és lokalitás viszonya a nevelésfilozófia centrális témája lett, és sokkal inkább foglalkoztatta a nevelés- és művelődéspolitikát is, mint a posztmodernizmusnak intenzívebben csupán az értelmiségi elitet érintő problémaköre.

A multikulturalizmus kiterjedt területen érintkezik a nevelésfelfogást alapjaiban befolyásoló, a nyugati típusú államokban politikailag legitimált *pluralizmuselvvél*. Ebben az elvben nemcsak annak a ténynek a tudomásulvétele fejeződik ki, hogy a premodern társadalmi valóságot jellemző nagyfokú homogenitás átadta helyét egy csaknem minden lényeges szempontból heterogén összetételű, egyszersmind globalizálódó világnak („global village”), hanem e tény értéként való elfogadása is. A monizmusokra és monopóliumokra való törekvések mellék- és főleg rejtékutakra kényszerültek. *Jean-Marie Charpentier* nemzetközi teológiai enciklopédiában írta, hogy a pluralitás minden életterületen dominánssá vált (vallási, szociális, kulturális pluralizmus, érték- és elmélet-pluralizmus) (*Fahlbusch* et alii, 1992. 1234).

Érthető, hogy a pluralizmus a pedagógiában csakhamar szlogenné vált, s hogy sok országban megosztotta a szakmai közvéleményt. A közoktatásügyben úgy merült fel a kérdés, hogy létezhet-e értéksemleges (szekularizált) iskola. (Az is felvethető, noha egy-egy nevelési kultúrán belül csupán konfliktusos határesetekben szokták emlegetni, hogy a szülők nevelése hagyhat-e teret gyermekeik önálló, illetve az adott családon kívüli forrásokból merítő szubsztanciális értékválasztásainak, saját értékrendjük kialakításának.) A válasz részben az axiológiai monizmus vagy pluralizmus elfogadásától, illetve elutasításától függ. Ez pedig az értékigazság-tulajdonitástól. Ha egyetlen *igaz* értékrendet ismerünk el (ismer el az iskola), az összes többit el kell vetnünk, vagy legalábbis alacsonyabb rendűnek kell minősítenünk. Csakhogy mind a „józan ész”, mind a megrögzült és intézményesen támogatott hit valamennyi fajtája számára abszurdum azonos vonatkozásban több igazság egyidejű elfogadása. Sajátosan és élesen merült fel mindez a volt szocialista országok nevelésügyében. A hazai nevelésfilozófia keretei között leginkább *Angelusz Erzsébet* (1996), *Gáspár László* (1987) és *Mihály Ottó* birkózott ezzel a rendkívül bonyolult problémakörrel. Mihály Ottó mind a hatékony szocializációnak, mind a pedagógiai elméletek fejlődésének kulcsát a – többsíkú – pluralizmus biztosításában jelölte meg (*Mihály*, 1999).

Kérdés, hogy amikor az eredendő beállítódása szerint a saját közösség ismerveit egyetemes mércének tekintő, partikuláris nevelésmélet megbékél a társadalmi valóság pluralitásának tényével, és a tág értelemben vett kultúrák lényegi egyenértékűségének álláspontját teszi magáévá, miként tudja ezt az egészséges individuum belső egységével összeegyeztetni? Végbemege-e – s hol és hogyan – az az integráció, mely nem a mozaikszemélyiség kialakulásának kedvez, hanem az ép identitásnak? Elsősorban ez a világtörténelmileg új probléma avatta az énazonosság alakulását elsőrangú nevelésfilozófiai kategóriává.

Elmélettörténetileg pedig leginkább *Mead* és a szimbolikus interakcionizmus, általánosabban az én-struktúrák elméletei hatottak közre az „identitás” fogalmának pedagógiai térhódításában. *Vitányi Iván* az én két szintjét elemezve párhuzamot vont a különféleképpen jelölt, de lényegében ugyanarra utaló koncepciók egy sorára. Ami *Mead* terminológiája szerint a „személyes, tiszta én” (az angolban „I”) és az „empirikus én” (a „Me”) kettőssége, az *Jürgen Habermas*nál az „episztemikus” és „gyakorlati” én fogalompárja (*Vitányi*, 1995. 54–55). Az én szubjektivitásának és szocialitásának két pólusa nem automatikusan kapcsolódik egybe, hanem bonyolult és hosszan tartó „identitás munka” révén (*Cohen–Taylor*). Csak így fejlődhet az egyén „jól integrált személyiséggé” (*Adorno*). Ez pedig azt jelenti *Habermas* megfogalmazása szerint, hogy „a beszéd- és cselekvésképes szubjektum önmagával azonos marad még a személyiségstruktúrájának azokban a mély változásaiban is, melyekkel az ellentmondásos szituációkra válaszol...” (*Habermas*, 1974. 28).

A nevelésre és a nevelőkre (egy „pedagógiai identitáselméletre”) ez napjainkban különösen érvényes. A helyzet bonyolultságát érzékelteti Willem Wardekkernek az a véleménye, hogy az énidentitás a személyiségautómia létrejöttének alapfeltétele: együttes megteremtésük vált az egyénnevelés elsődleges céljává. A „posztmodern ember” csak úgy lenne képes szembehelyezkedni a széttöredezettesség általános tendenciájával, ha a lehetőségek és kényszerek sokaságából maga tudna választani. Erre azonban alig képes, mivel „az adekvát (és elfogadható) viselkedés egyenlő az univerzális elvek által irányított viselkedéssel” (*Wardekker*, 1996).

Lehetséges-e posztmodern pedagógia?

A pluralizmus elvét méltán szokták összekapcsolni a posztmodernizmus koráramlatával², noha az utóbbi megragadásához *nem elegendő* radikális pluralizmusának tételezése, a pluralizmus pedig nemcsak a tények, hanem az elvek szintjén is visszanyúl a eszmetörténet messzeségébe.

Az a – már érintett – probléma, melynek pusztán felvetődése is mélyen megrendítette a pedagógiát, a *relativizmus* címszava alá foglalható. Lehet-e bármilyen *neve-*

² Maga a posztmodernizmus fogalma is „posztmodern” bizonytalanságba vész. „Sok definícióval küszködünk manapság, de a *posztmodern* valamennyi közül az egyik leghomályosabb” (*Molnár*, 1998. 110).

lői programot alkotni és tevékenységet kifejezni az *értékrelativizmus* ingoványos talaján? Lehet-e bármit az érvényesség jegyében *tanítani*, ha elfogadjuk az *ismeretelméleti relativizmus* alapvető tételét az objektív igazság tagadásáról? Van-e értelme pedagógiai elveken vitázni, és lehet-e *neveléstudományt* művelni, ha minden megállapítás és normatív eszme egyenértékű? Ha az ész beköltözik a sokféleségbe, és az egyes felfogások teljességgel összemérhetetlenek? Renata Rapp Wagner heves anti-posztmodernizmusa tükrében a posztmodern valamennyi fő ismertetőjegye gyökeres tagadása az európai nevelési gondolatot az antikvitástól máig uraló alapeszméknek. Rapp Wagner hat ismertetőjegyet sorolt fel: (1) *antihumanizmus* (az ember csupán a társadalom és a kultúra terméke, sajátos nyelvstruktúrával vagy meghatározó ösztönökkel; tagadása ez a személy szabad és felelős döntésképes-ségének), (2) *támadás az ész ellen* (a racionalista orientáció elhibázott és totalitarizmusra vezet), (3) *relativizmus* (az egyetemes emberi jogok tagadása), (4) *értékrombolás* (a legbecsültebb európai értékek – az ész, az erény és a szabadság – radikális megtagadása), (5) *történelmi törés- és hanyatláselmélet* (Foucault az egész újkort olyan romlástörténetnek ábrázolja, melyben csupán az uralmi mechanizmusok finomodtak, jellegzetesen az iskola, a jogintézmények és a tudomány), (6) *tudományellenesség* (ami egyenesen következik a posztmodern antiracionalizmusból) (Rapp Wagner, 1997).

Gianni Vattimo, aki a modernitás végét látja a posztmodernben, az új értékjelle-gének elvesztését „a jövő válságának” minősítette (Vattimo, 1985. 115). Márpedig a jövő elvesztése meggátol mindenfajta nem pusztán változatlan kulturális reprodukcióra törekvő pedagógiát. Mi több, a posztmodernizmus – amíg nagyfokú hete-rogenitásától eltekintünk – radikálisan kiiktatja a koncepcionális pedagógia lehetősé-gét. Az elméletben megalapozott nevelési gyakorlat (immár) lehetetlen, mint ahogyan – ezt Lyotard fejtette ki – ontológiailag vagy hermeneutikailag alátá-masztott pedagógiai elmélet sem lehetséges. Dieter Lenzen azt állította, hogy a pe-dagógia teoretikusai elveszítették kapcsolatukat a praxissal, és remény sincsen az elmélet-gyakorlat viszony optimalizálására. A tudományos kísérletek csődjéből azonban nem következik mindenfajta pedagógia halála: egyetlen lehetőségként megmarad a mítosz megújítása, a pedagógia átalakítása „a nevelés nagy mitológiá-jává” (Lenzen, 1987).

A posztmodern gondolkodás nem egyszerűen türelmes a másfajta szellemi attitű-dökkel szemben, hanem kérdésessé akar tenni minden „bizonyosságtudatot”. Az „erős” *gondolkodást* fel kívánja váltani a „gyengével”. Ezért fordulnak szembe az *értelmi nevelésnek* minden olyan formájával, mely a logikai határozottság, egyértel-műség, ellentmondásmentesség alapján áll. A posztmodernizmus a pedagógiában számos más vonatkozásban is kapcsolódik ehhez a korántsem egységes áramlathoz. Például szembeállítják „az idő rabságában” élő modern ember életvezetésével a „demodemizált tudat” időtlenségét, ami a nevelőintézmények történelmileg kiala-kult működési rendjét teljesen dezorganizálja. Volker Ladenthin arra a felvetésre re-agálva, hogy nem lehet az oktatási tartalmakat értékmentes vagy egyenrangú tudás-ként közvetíteni, azt a választ adta, hogy a dolgok és történések értelme mindig

kontextuális, vagyis nem *esetei* valamely általánosnak, hanem csak *példái* további példáknek (*Ladenthin*, 1991). *Gerhard Mertens* abban vélte megtalálni a képzési reformokért és a társadalom tökéletesítéséért való állandó küzdelemben megfáradt pedagógiai elmélet előrejutásának kulcsát, hogy kövesse „a posztszcientista” modelt. Ennek jegyében „a pedagógiának meg kell felelnie tárgya komplexitásának... ki kell fejlesztenie egy többszörösen kódolt komplex elméletet” (*Mertens*, 1991).

A posztmodernizmus a pedagógiában is merített *Wittgenstein* kései nyelvfilozófiájából: a nevelésre és a neveléstudományra vonatkozó kijelentések valamiféle *nyelvjáték* szabályait követik, ahol a jelrendszer valójában elvesztette minden kapcsolatait a jelölt dolgokkal.

A normatív pedagógia közvetlenül, a deskriptív-analitikus pedig előfeltevéseiben makacsul kitart a modernizmus – lényegében tehát a felvilágosodás – eszméi mellett. Ezek – mint *Jürgen Habermas* összegezte – legszorosabban az idő felfogásával függnek össze: beletartozik a történelem lineáris fejlődésének és az emberiség előrejutásának látomása, mely katalizáló ereje volt a felemelkedő polgárság történelmi dinamizmusának, kultúrája univerzalizmusának.

A pedagógiai posztmodernizmus egészében vagy egyes elemeiben való megmentéséért tett sokféle kísérlet ellenére – legalábbis a szóban forgó periódusban – az egyetemesnek meghirdetett antiuniverzalizmus és rezignáció alig hódított a nevelési gyakorlatban. A tanárképzés világszerte megőrizte biztonságát, meggyőződését abban, hogy a metodikai és oktatástechnikai felkészítés színvonalának emelése elegendő az iskolák hatékonyságának jelentős megnöveléséhez. A nevelés másik nagy színterét, a családokat pedig jószerivel meg sem érintette a pedagógia végét bejelentő elmélet, bár azokat a jelenségeket, melyekre a posztmodernista felfogások épülnek, a mindennapokban reflektálatlanul átélik, szembetalálkozva a posztmodernista mentalitással, „posztracionalista Stimmung” megannyi jelével.

A filozófia magaslatain azonban nem csupán a szokatlanul újtól való irtózás alakította ki a maga védőbástyáit, hanem csakhamar a pedagógia terepén is létrejöttek az árnyalatos kritika érvrendszerei. *Nicholas C. Burbules* egyik tanulmányát idézzük fel, mely a leglényegesebb pontokon igyekezett kimutatni, hogy a „posztmodern pedagógia”: önellentmondás. (1) Semmiféle nevelés nem lehetséges a haladásba és a javíthatóságba vetett hit minimuma nélkül. Ez nem feltétlenül az egyszerű és mechanikus linearitás koncepciójára épül, és nem is feltétlenül jelenti a közvetlenség túlsúlyát; (2) a nevelés fogalma feltételezi, hogy az egyik dolog (tehát annak tanulása is) fontosabb, mint egy másik (illetve annak tanulása); (3) a tekintély minden nevelés elkerülhetetlen dimenziója (az antiautoritáriánus irány hívei sem mellőzhetik); (4) a nevelés „normalizációra” irányul, ami nem mond ellen a különbözőségek tekintetbevételének, a másságok iránt tanúsított nagyfokú érzékenységnek, de elmentmond a posztmodern normanélküliségnek; (5) a posztmodern mentalitásban és megnyilatkozási formáiban rejlő ironikus, játékos és parodisztikus elemekkel nem hozható összhangba a nevelői elkötelezettség. Ez semmiképp sem a humor vagy a kedélyesség kizárását jelenti, csupán a felelőtlenségnek teret adó vagy éppenséggel nihilizmusba csúszó komolytalanság és határozatlanság elvetését (*Burbules*, 1995).

A posztmodern „narratív megjelenései” közé felvette *Burbules* a tragikus életérzést is, mely ugyancsak összeegyeztethetetlen a pedagógikummal. Nem mintha mindenképpen pesszimizmus fejeződne ki benne. Ámde a leszerelő reménytelenség tendenciáját hordozza. Még a deweyista neopragmatizmus neves képviselőjének, *Richard Rortynak* a nevéhez fűződő „igazolhatatlan remény” is – *Burbules* szerint – a pedagógia számára ezzel a veszéllyel járna.

Az éles elvi bírálatok nem állták útját annak, hogy olyan mozzanatok is fel ne bukkannának a magukat nem posztmodernnek definiáló egyes nevelésfilozófiákban, melyek beleillenek a posztmodernizmus kánonjába. Idesorolhatjuk a világnézeti és értékpluralitás *tényének* tudomásulvételét, amit axiomatikusan egy politikai demokráciakoncepció törvényesít. A pluralizálódás és szubjektíválódás következményeként – mint ezt a már említett *Renata Rapp Wagner* is leírta – az iskolareform-elméletek újradefiniálták a tanárszerepet (s korrelatív fogalmát, a tanulószerepet): a pedagógusnak arra kell készen állnia, hogy az eltérő igényeket bejelentő tanulókat kiszolgálja. A pedagógusképzésben és -továbbképzésben e viszonyt mutatják be korszerűnek és haladónak (*Ellinghaus*, 1998).

Információs vagy tudástársadalom?

A technikának az oktatásban alkalmazható új produktumai a nevelési intézményekben eleinte mindig kiegészítő funkcióban jelentek meg, a rájuk vonatkozó szövegek pedig inkább használati utasítások voltak, kevésbé elméletek. A nevelés belső tereiben, az otthonokban pedig – főként mint szórakoztató médiumok – együtt alakultak az egyes családok felhasználási lehetőségeivel, igénybevételi készségével és felhasználási szokásaival, de alapvetően itt sem változtatták meg az életet. Az „információs forradalommal” azonban olyan kiterjedt és mélyreható átalakulás kezdődött el, mely egész sor elméleti ágazat, köztük a nevelésfilozófia egyik vezető témájává tette az ember és az információtechnika viszonyát, s e viszony konstruktív irányú alakíthatóságát.

Számolnia kellett azonban azzal is, hogy eközben lényegesen megváltozik az iskola jelentősége.

Klaus-Jürgen Tillmann közel három évtizeddel a főleg Ivan Illich nevéhez köthető „iskolátlantítási” program meghirdetése után újból feltette a kérdést: „Ist die Schule ewig?” (*Tillmann*, 1997). Az iskolaintézmény ismételt megkérdőjelezésének az adott történelmi aktualitást, hogy ugrásszerűen fokozódott az információnak és a tudásnak áruvá válása. Ezt az árut pedig legfeljebb alapfokon forgalmazza az iskola. A média, mindenekelőtt a telekommunikáció rivalizáló viszonyba lépett a lomha mozgású iskolaintézménnyel, sőt előnyre tett szert éppen azokon a tudásterületeken, melyek iránt – nem csak az ifjúság körében – legnagyobb az érdeklődés, s ahol állandósult a kiegészítés, felfrissítés, megújítás kényszere.

Ingrid Lohmann szerint míg a korai polgári társadalomban a tudáshoz való kognitív és szociális hozzáférés fő intézménye a képzési rendszer volt, a kései kapitaliz-

mus információs társadalmában marginalizálódik a közoktatási rendszer, mivel jelentősen csökkent az a szerepe, melyet korábban mint a gazdasági értékalkotás mértékadó indikátora töltött be (Lohmann, 1998). *Perjés István* tantervelméleti tanulmányában úgy fogalmazott, hogy „a világot behálózó rendszerekből előhőmpölygő információk végleg eloszlatták azt az illúziót, ami az iskolai tudásközvetítésnek valaha kiemelt szerepet tulajdonított”. Ezzel radikálisan átalakulnak a tudásszerzés-kutatás súlypontjai: immár nem a tudásmennyiség gyarapításának útja-módja a központi kérdés, hanem „hogyan milyen rendszerekkel vágjanak utat az információk dzsungelében” (Perjés, 1997). Ez ugyan az iskolai művelődésnek is egyik nagy problémája, de a tanulók szempontjából megnyihíja a szűréseknek és alkalmazásoknak az az ismétlődő eljárás-sorozata, mellyel mederbe szorítják – és ideális esetben optimalizálják – az információk hatalmas tömegét, *rendezett tananyagot* formálnak belőle. Ha ehhez hozzájárul a tanárok adaptív *módszeres* eljárás-együttese és a tanulók *aktív* elsajátító tevékenysége, az információhalmazból a fogalmi gondolkodás építőanyagául szolgáló *tudás* lesz. Alapjában tér el ettől az egyéni vagy kollektív élmények lerakódásából létrejövő *tapasztalati tudás*. E szembeállításához – mely a tradicionális és a „reformpedagógiai” felfogások egyik ütközőpontja volt („élménypedagógia” és „cselekvéspedagógia” versus „könyviskola”) – társult, és a nevelésfilozófia szintjén is felmerült a „médiának való kitettség” állapota.

Empirikus vizsgálatok feltárták, miképpen és mennyire kedvez a tömegmédiá a pusztán információfelvételnek, a másodlagos élmények (látszólag) nyomtalanul tovatűnő halmozásának. Adorno mutatta ki, hogy az elektronikus médiát uraló végletes sematizmus a közönség igénye (ezzel alibi is a műsorgyártó médiaiparosok számára), hiszen az átláthatatlanul bonyolult világba némi rendet látszik vinni. *Umberto Eco* is az ismétlődésben, a szolgálai sémakövetésben, a redundanciában az *előreláthatóság* vonzását emelte ki. Ő is, mások is (például *Baudrillard*) azt vették észre ebben a jelenségben, hogy a tömegek immár nem a fordulatot, a „megszakítást”, a múlttól való elrugaszkodást tartják fontosnak a mindennapi életből való kikapcsolódásuk szabad óráiban, hanem – nagyrészt éppen a „gyorsuló idő” ellensúlyozásaként – az alapsémákat megőrző meglepetésekkel színesített – *kiszámíthatóságot*.

Lényeges szempontok ezek a médiaipari szoftvertermelés, -forgalmazás és -forgasztás jellegzetességeinek megértéséhez, a nevelésfilozófiának és az iskolaelméletnek azonban új nehézségekkel is szembe kell néznie. A kilencvenes években az internet benyomult az iskolákba és – kisebb mértékben – az otthonokba is. *György Péter Iskola a határon* című esszéjében lendületesen elemezte a „Net-age” legvitatottabb művelődési problémáját: a .com és az .edu kapcsolatát és szembenállását. Az írás fő tézise szerint csak a „versenyképes tartalomipar” csökkentheti a silány vagy legalábbis értéktelen információk és kedvtelések arányát, mivel „az iskola védett korszakának vége” (György, 1997).

Eduardo Abranches de Soveral (Universidade tun Porto) megkísérelte tételekbe foglalni a „technológia korának” a pedagógia szempontjából releváns jellemzőit.

Korunkban – állította – az iskolaügyet is lényegében instrumentális gazdasági kritériumok szabályozzák. A technológiai korszak azonban visszafordíthatatlan.

Az iskolaügy növekvő gondja, hogy milyen célokat tűzzön maga elé egy olyan helyzetben, melyben a jövő bizonytalanabbá vált, mint bármikor korábban. Ha a technika olyan gyorsan változik, és olyan gyakran vált irányt, mint ahogyan ma már tapasztalható, és ha ez meghatározó tényezője az oktatási tartalmaknak, sőt bizonyos mértékben a nevelésnek is, akkor semmiképp sem tartható fenn az a régi elv, hogy egy meghatározott munkára és viselkedésre készítsen fel az iskola. A másik nagy probléma, mely a technológizálásból adódik, az *emberi viszonyok* fenntartása, az eldologiasodás elleni fellépés. A technika egy művi – és egyre inkább virtuális – világot teremt. Miközben határtalanná tágultak az indirekt kommunikáció lehetőségei, redukálódott, elszegényedett, megritkult a közvetlen emberközi érintkezés (*Burbules*, 1999).

De e századvég negatív tapasztalatai és ijesztő prognózisai nem töltik ki a nevelésfilozófiai panorámát. A „komputerbe bújt ember” és a „digitális világ” képe nem mossa el a „tudástársadalom” vízióját. Az egyik első hazai filozófiai szintű elemzés, mely megpróbált rendet vágni a posztmodern körüli fogalmi zavarba, *Ágh Attilának* *A posztmodern karnevál* című tanulmánya, számba vette azt az értelmezést is, mely szerint a posztmodern „minden zűrzavarával együtt is a kultúra társadalmi keletkezésének »normális« tudata”³ (*Ágh*, 1990). A tudástársadalom posztmodern koncepciója (melyet a pedagógiai publicisztikában és közvéleményben immár háttérbe szorítottak a „posztracionális” határozatlanságról kialakult benyomások) egyrészt azt állította, hogy a társadalom kulturális alrendszere meghatározó szerephez jut minden más alrendszerhez képest, és döntő befolyással lesz ezekre, másrészt, hogy a tudás társadalmában véget ér a „tudományos tudás” aufklérista hegemoniája. Az újkori iskola napjainkig ennek a tudásnak volt elkötelezett letéteményese.

Ezen a ponton rövid kitérőt kell tennünk, legalább jelezve, miféle nevelésfilozófiai problematikát rejt magában a tudományos tudás iskolai szerepének megítélése. Történelmileg változó hangsúllyal, de mindig feszültség uralta egyrészt a tudományos és a nem tudományos (tudományon inneni vagy túli) ismeretek viszonyát, másrészt az intellektuális és a gyakorlati tudás viszonyát. Az utóbbi évtizedek iskolapedagógiáját különösképp foglalkoztatta a tudományra orientáltság és „a mindennapiságra orientált” pedagógia (vagy andragógia) szembenállása. Amerikában mindenekelőtt Deweynek köszönhetően már a század első évtizedeiben végbement, majd – főleg mint a progresszivisták és az esszencialisták küzdelme – váltakozó sikerrel folyt a gyakorlatias mindennapi és a tudományos tudásra orientált iskolafilozófiák polémiája. Németországban a hetvenes–nyolcvanas évek fordulójára datálják a tudományos orientációval szemben táplált szkepszis általános felerősödését. *H. Tiersch* és szerzőtársai már 1978-ban megjelent könyvükben a mindennapiság irányába tett fordulatról beszéltek („Alltagswende”) (*Tiersch*, 1978). Ez nem egyenlő

³ A szakirodalom leginkább *Daniel Bellnek* a posztindusztrializmus koráról írt híres könyvét jelöli meg a tudástársadalom elméletének forrásaként (*The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York, 1973). *R. V. Ericson* csak 1992-ben adta ki *The Culture and Power of Knowledge* című, ugyancsak irányt szabó munkáját.

a tudást lefokozó elméletellenes praktícizmussal, hanem a tanulók életvilágához való közelséget jelent, az elméletben a mindennapi pedagógiai valóság rekonstrukcióját, az oktatáskutatásban főleg a „naiv nevelési elméletek” és előítéletek feltárását és elemzését. (A laikus tudás és vélekedés tanulmányozását jelentősen elősegítette a *Harold Garfinkel* által kezdeményezett *etnometodológiai* irány követése.)

A mindennapi vagy köznapi tudás akkor is megőrzi strukturális jellegzetességeit, ha ugrásszerűen megnő benne a tudományos tudás aránya. A tudás társadalmának elmélete legtöbbit a gazdaságtudományokból és az informatikából merít, mivel elsősorban a „tudásalapú gazdaságok” kifejlesztésének szolgálatában áll, de nyilvánvalóan kapcsolódnia kell a pedagógiához is. Az OECD egyik tanulmánya szerint „a tudást ma a gazdasági növekedés és termelékenység motorjának tartják, amely új megvilágításba helyezi az információ, a technológia és a tanulás szerepét a gazdaság teljesítményében” (OECD, 1998).

Konstruktivizmus a pedagógiában

Az ismeretelméleti konstruktivizmus alaptétele szerint a világról szerzett tudás nem egy tudatunktól függetlenül létező realitás leképezése, hanem értelmi konstrukció, melyet a tapasztalatok formálnak és strukturálnak. A nyolcvanas-kilencvenes évek kognícióelméleti konstruktivizmusa olyan elméletként határozta meg magát, mely – nyomatékosan hivatkozva neurofiziológiai kutatási eredményekre is – lényegesnek tartja a megismerés érzelmi együtthatóit és *cselekvésjellegét*. A konstruktivista irányzat létrejöttében kiemelkedő szerepet játszó két chilei biológus, *Humberto Maturana* és *Francisco Varela* megfogalmazásában: „A megismerés nem azt jelenti, hogy objektumokkal teszünk valamit, mivel a megismerés a valóságos cselekvés...” (*Maturana, Varela, 1987*). Önalkotó, önszervező folyamat: *autopoieszis*. Megismerő apparátusunk operacionálisan zárt rendszer, melyről – mivel az elme nem képes önmagát mint jelentésadót túllépni – legalábbis *nem tudhatjuk*, a külső világ leképezése-e. A konstruktivisták általában visszautasítják a szolipszizmus vádját, s ha a *Peter Berger* és *Thomas Luckman*-féle szociális konstruktivizmusra (*Berger, Luckmann 1998*) vagy a *Peter Hejl* névvel fémjelzett kognitív-szociális konstruktivizmusra gondolunk, ezt teljes mértékben el is ismerhetjük.

A rohamosan előretörő ismeretelméleti konstruktivizmus erőteljesen befolyásolta a tanulás-tanítás felfogását. Ebben a vonatkozásban sokan új tanuláselméleti paradigmát vagy új didaktikát emlegetnek. *Nahalka István* megkülönböztetve a kognitívizmus történetének két szakaszát, a tükrözéselmélet lényegét még megőrző korai szemléletből kifejlődő, immár alapvetően konstruktivista meghatározottságú új periódus kezdetét a nyolcvanas évekre tette (*Nahalka, 1997*). A hazai szakirodalomban elsőként ugyancsak ő hívta fel a figyelmet a konstruktivizmusból következő legfőbb tanuláselméleti belátásokra:

1. A tanulási folyamatok *teljes mértékben* „kontextusfüggők”, azaz negatív megfogalmazásban: megfelelő tapasztalati bázis hiányában nem lehet eredményes a tanulás.

2. A tanulás *tartalma* és gyakorlati *felhasználása* között nem húzható merev válaszfal.

3. A tanítási-tanulási folyamat voltaképpen kiindulópontja nem az empiria, hanem *a meglévő tágabb elméletrendszer*. „Tanulásunkat döntő módon a már birtokolt tudásrendszerek határozzák meg” (*Nahalka, 1997*).

Ez a didaktika – ismeretelméleti-ontológiai előfeltevései alapján – kiiktatja a klasszikus igazságelvet (amit korábban „a tudományosság elveként” kanonizáltak). Csakis annak a megtanulására kell animálni, aminek – tág értelemben véve a szót – pragmatikus jelentősége van, ami *viabilis*.

A konstruktivista tanulásméлет új szempont alá foglalta azokat a felismeréseket és törekvéseket, melyeknek már *Dewey* és az európai reformpedagógia utat tört. A tanulói aktivitás, a tapasztalati megalapozás fontosságának eszméje, a felfedezésez tanulás, a változatos, élményt nyújtó és életszerű iskolai tevékenység, az individuális fejlődés menetéhez való igazodás vezérmotívumai a modern irányoknak, de a konstruktivizmus mindezt a belső konstrukciók építésének szolgálatában gondolja el. *Horst Siebert* a felnőttképzésre alkalmazva a konstruktivista elméletet, azt hangsúlyozta, hogy a képzés szükségképpen életvilág-orientált, mivel nem más, mint a valóságkonstrukciók gyarapítása és reflexiója. Ez a tanulás önszerveződésű, egészes és – a felvilágosodás értelmében – emancipatorikus (*Siebert, 1994*).

Feketéné Szakos Éva az *önszervező tanulás* lényegét abban foglalta össze, hogy mivel „az erőszakos »megtanítási kísérleteknek« (a kioktatásnak) általában ellenállunk (»bumeráng-effektus«)... a tanításnak csupán kínálatot kell nyújtania és a feltételeket kell megteremtenie a tanulók önszervezéséhez... A »megtanító didaktikát« tehát föl kell váltania az animációs didaktikának” (*Feketéné, 1998. 173*).

A konstruktivista tanulásméлет körül csakhamar nemzetközi méretű vita bontakozott ki, melynek során az alapfogalmak is differenciálódtak. *Von Glasersfeld* különbséget tett a tanulás két fajtája között: az egyik a bejárt úton haladó külsőleges tanulás, a másik az, melynek során megalkotják az utat. A tanulásnak ezt a fajtáját tartja *Glasersfeld* valódi konstruktivista tevékenységnek (*Glasersfeld, 1987. 131*). A további megkülönböztetések és a tanulás folyamat-modelljeinek nyomon követe se már teljességgel a didaktikára és a pedagógiai pszichológiára tartozik.

Az annyi kudarcot elszenvedő iskolai tanítás a konstruktivista tanulásmélettel mindenképp a hatékonyabbá válás reményét nyerte el. A nevelésfilozófia azonban nem pusztán egy új tanulásméletet látott benne (melytől az iskolai gyakorlat nagyobb sikerrel kecsegtető tanulótechnikai szabályokat követelhet ki), hanem ösztönzést kapott a pedagógia alapkérdéseinek újragondolására is.

Kiemelkedik ezek közül a *pedagógiai cselekvés* értelmezése.

Ari Kiveli – leszögezve, hogy a pedagógia mindig cselekvésméletli vagy cselekvésfilozófiai nézőpontból volt értelmezhető – a konstruktivizmusnak tulajdonította az emberi aktivitás világot teremtő szerepének tudományos igazolását. Ez szociális interakciók keretében megy végbe, nem pusztán a szubjektum műve. Eddig a pedagógiai cselekvés struktúrájáról folytatott diskurzus – megmaradva a kauzális hatásmodell bűvöletében – a nevelés folyamatait általában az intenció-cselekvés-

hatás hármasságában ragadta meg, ahol az intenció szinte bármi lehet (viselkedés-megváltoztatás, pszichoszociális diszpozíciók alakítása, társadalmi emancipáció elősegítése stb.). Az ilyen mechanisztikus megközelítésekől rendre kimaradt a spontaneitás és az öntevékeny hozzájárulás. (Ez természetesen nem érvényes „a cselekvés pedagógiájára”, mely a modernitás nevelésfilozófiáiból táplálkozott).⁴ Kivélä szerint a pedagógiai cselekvésben (a „nevelés” és „képzés” e komplex szintézisében), benne rejlik az öntevékenység külső irányításának paradoxijája (Kivélä, 1996).

A konstruktívizmus jegyében újrafogalmazták a curriculumelméletet, a nevelési célok és eszközök viszonyát, a pedagógiai etika alapkérdéseit és még számos nevelésfilozófiai érdekű témát (Brüggen, 1980).

A nevelésfilozófia – ahogyan ez a csupán néhány makrotendenciát felvázoló kép mutatja⁵ – meglehetősen amorf képződmény. Kérdés, ilyen marad-e, s nem kevésbé, hogy vajon nem éppen ilyen-e a „természetes állapota”. Talán a nevelésfilozófiára is vonatkoztatható az a prognózis, melyet *Nicholas Rescher* a filozófia helyzetéről állított fel: „Hosszú távon valószínűtlen, hogy a filozófusok teljesen feladnák a rendszerező megértés és holisztikus megismerés álmát. Ennek ellenére felettébb valószínűtlen, hogy egyes szerzők újból megkísérelnének igényes rendszereket alkotni, ami a múltban jellemezte a filozófiai kutatómunkát. Mai rendszerkészítők már nem győzik ezt egyedül. Rá kell hagyatkozniuk arra, hogy munkatársakat találjanak kollégáik között. Ebből a szempontból egyszerűen nincs visszaút” (Rescher, 1995).

A fő szempont, melyet követtünk az irányzatok számbavételében, az elterjedtség, közismertség, hatáskeltés szerinti jelentőség volt. Ez nem mindig esik egybe a tudományos relevanciával, legfeljebb úgy, ahogyan a „posztempirikus” Thomas Kuhn paradigmaelmélete állította: „egy paradigma nem egy témát, hanem inkább a kutatók egy csoportját irányítja” (Kuhn, 1984). A kutatói csoportok és csoportirányítók mindenkor erős törekvése, hogy *markánsan különbözzenek*, akkor is, ha többé-kevésbé szándékosan folytatói egy korábbi vagy kortárs nézetrendszernek. Bizonyos ellentét feszül e törekvés és a szélsőséges pluralizmus elve között, ami gyakran az összeegyeztethetetlen tézisek eklektikus egymás mellé rendelésének igazolásává válik.

Egy józanabb pluralizmuselv jegyében azonban elmondhatjuk: a nevelésfilozófiai gondolkodás lassú mozgása folytatódott s talán egy kissé fel is gyorsult a század végén. Úgy látjuk (anélkül, hogy „értékelni” próbálnánk „teljesítményét”): hagyott annyi jelentős állítást és kérdést az utókorra, amennyit a következő évtizedekben folytatni lehet és folytatni kell.

⁴ A cselekvés pedagógiája és a „konstruktív pedagógia” szemléletmódjának közös és eltérő vonásait szemléletesen ábrázolta Nahalka István (in: *Falus*, 1998).

⁵ Ezek alá foglalhatóan, de mellettük is egy lexikális összefoglalás még számos más jelentős nevelésfilozófiai törekvést mutathatna be. Például a változatlanul egy-egy filozófiai rendszerhez kötődő irányok egyike-másika előretörhet az új században, vagy a kommunikáció permanens fordulatai vethetnek fel centrális jelentőségű elméleti problémákat – az áttekintett évtizedekben azonban az volt jellemző, amit Mihály Ottó így fogalmazott meg: a Nagy Elméletek „helyét a részleges, csak korlátozott érvényesség igényével fellépő nevelésfilozófiai megközelítések, nevelési paradigmák foglalták el” (Mihály, 1997).

Irodalom

- Ágh Attila (1990): A posztmodern karnevál. *Kultúra és Közösség*, 3. sz.
- Balogh István – Karácsony András (2000): *Német társadalomelméletek. Témák és trendek 1950-től napjainkig*. Balassi Kiadó, Bp.
- Angelusz Erzsébet (1996): *Antropológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Berger, Peter L. – Luckmann, Thomas (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. Bp.
- Burbules, Nicholas C. (1996): *Postmodern Doubt and Philosophy of Education*. Philosophy of Education Society, Urbana.
- Cucoş, Constantin (1996): Educația axiologica. In: *Pedagogie*. Polirom, Iași
- Ellinghaus, Wolfram (1998): Wenn die Schüler selber bestimmen, was sie lernen wollen. Renata Rapp Wagner untersucht aus philosophischer Sicht Einflüsse des Postmodernen Denkens auf die Pädagogik. *Deutsche Tagespost*, 5. 16.
- Fahlbusch – Lochmann – Mbiti et alii (Hrsg.) (1992): *Evangelisches Kirchenlexikon – Internationale theologische Enzyklopädie*. Bd. 3, 3. Auflage. Göttingen.
- Feketéné Szakos Éva (1998): Konstruktivizmus a felnőttnevelés filozófiájában. In: Bábosik István – Széchy Éva (szerk.): *Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban*. ELTE Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék, Pro Educatione Gentis Hungariae, Bp.
- Gáspár László (1987): *A szubjektumok termelése. A marxi életmű pedagógiai mondanivalója*. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Gáspár László: *Nevelélmélet*. Okker Kiadó, Bp.
- Glaserfeld v., E. (1987): *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig.
- Globales Lernen. (1995) Studium Generale, Universität Göttingen.
- György Péter (1997): *Iskola a határon*. <http://www.2gyorgy>
- Habermas, Jürgen (1974): Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: J. Habermas–D.Heinrich: *Zwei Reden*. Frankfurt am Main
- Hanvey, Robert G. (1982): *An Attainable Global Perspective*. New York.
- Huntington, Samuel P. (1998): *A civilizációk összecsapása és a világtrend átalakulása*. Európa Kiadó, Bp.
- Kanz, Heinrich (1987): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Ein inhaltlicher Entwurf. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main–Bern–New York–Paris.
- Kivelä, Ari (1996): *Systematisch-theoretische Probleme einer europäischen pädagogischen Theorie – am Beispiel des Systemtheoretischen Konstruktivismus und der pädagogischen Handlungstheorie*. <http://www.akivelä@ktk.oulo.fi>
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage, Opladen.
- Kuhn, Thomas S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Bp.
- Ladenthin, Volker (1991): Die Herausforderung der Postmoderne an die Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 1. sz.
- Lenzen, Dieter (1987): Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. sz.
- Lohmann, Ingrid (1998): *Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft*. <http://www.bildung.com>
- Maturana, Humberto – Varela, Francisco (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. München.

- Mertens, Gerhard (1991): Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 1. sz.
- Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*. OKKER – Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp.
- Mihály Ottó (1997): Nevelésfilozófia. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon* II. költ. Keraban Könyvkiadó, Bp.
- Molnár Tamás (1998): *A modernség politikai elvei*. Európa Könyvkiadó, Bp.
- Nahalka István (1998): A tanulás. In: *Falus Iván* (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Bp.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – Egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 2.,3.,4. sz.
- OECD (1998): A tudásalapú gazdaság. In: Bognár Vilmos – Fehér Zsuzsa – Varga Csaba (szerk.): *Mi a jövő?* Bp.
- Perjés István (1997): *A megismerési stratégiák tantervesítése*. Kandidátusi disszertáció, Bp.
- Rapp Wagner, Renata (1997): *Postmodernes Denken und Pädagogik. Eine kritische Analyse aus philosophisch-anthropologischer Perspektive*. Verlag Paul Haupt. Bern, Stuttgart.
- Rescher, Nicholas (1999): A filozófia a század végén. *Mérleg*, 1. sz.
- Siebert, Horst (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. VAS Verlag, Frankfurt am Main.
- Soveral, Eduardo Abranches de (1999): *Principles for a Pedagogy in the Technological Era. 20th World Congress of Philosophy*. <http://www.20thWCP>
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2000): *Cucoş*, Constantin: Axiológiai nevelés. Kritikai bemutatás. ELTE Neveléstudományi Doktori Program, Bp.
- Thiersch, H. u.a. (1978): *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft*. München.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1997): Ist die Schule ewig? *Pädagogik*, 6. sz.
- Vattimo, Gianni (1985): *La fine della modernità*. Milano.
- Vitányi Iván (1995): *A társadalom logikája*. Pesti Szalon Könyvkiadó, Bp.
- Wardekker, Willem L. (1996): *Identity, Plurality, And Education. Philosophy of Education Society*. <http://www.wardekker.html>

Németh András – Szabolcs Éva

A NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK FŐBB NEMZETKÖZI TENDENCIÁI, ÚJ KUTATÁSI MÓDSZEREI ÉS EREDMÉNYEI

A neveléstörténeti kutatásban az elmúlt évtizedekben – mind az alkalmazott módszerek, mind a forráskutatás, mind pedig az azokat megalapozó elméleti háttér vonatkozásában – világszerte jelentős fejlődés tapasztalható. Ennek folytán ez a – korábban a neveléstudomány perifériáján meghúzódó – tudományág olyan, témáiban és azok megközelítésében egyaránt gazdag interdiszciplináris kutatási területté alakult át, amely színvonalas nemzetközi folyóiratokkal (legjelentősebb a Belgiumban megjelenő *Paedagogica Historica*), átfogó kutatási eredményeket felvonultató élénk nemzetközi kongresszusi élettel (legfontosabb fóruma az évente változó helyszínen megrendezésre kerülő ISCHE, International Standing Conference for the History of Education, – Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia), továbbá a nemzeti tudományos iskolák eredményeit bemutató színvonalas könyvsorozatokkal és a legváltozatosabb témákat feldolgozó monográfiákkal van jelen a tudományos közéletben.

Mivel a korszerű neveléstörténeti kutatás tematikai gazdagodása és elméleti szemléletváltása a maga teljességében a történelemtudomány egészében az elmúlt évtizedekben lezajló változásokkal párhuzamosan értelmezhető, a továbbiakban – természetesen a teljesség igénye nélkül – a történelemtudomány fejlődésének néhány, a neveléstörténet recepciójának szempontjából is jelentős sajátosságát tekintjük majd át. Az ezzel kapcsolatos főbb tendenciát röviden és kissé leegyszerűsítve úgy fogalmazhatnánk meg, hogy a közelmúlt szemléletváltásának talán legjelentősebb eleme a historizáló, nemzeti történelemképeket teremtő eszmetörténeti megközelítés társadalomtörténeti irányba történő elmozdulása volt.

1. A társadalomtörténeti orientációjú történetírás kibontakozása

A modern történelemtudomány megszületése egybeesik az európai nemzetállamok létrejöttével. Az ekkor kialakuló nemzeti történetírás a történelemtudomány legalapvetőbb feladatának a múlt és régmúlt messzeségébe gyökeredző folyamatosság tudatát megalapozó nemzeti történelem kialakítását és folyamatos korszerűsítését tekintette. A nemzeti közösségnek arra a sajátos egyedi útjának bemutatására törekedett, amely szükségképpen eredményezte az adott nemzetállam létrejöttét.

1.1. A SZELLEMTÖRTÉNETI HAGYOMÁNYOK HATÁSA

Ezt a szemléletet jól érzékelteti a legnagyobb tradíciókkal rendelkező német historizmus, amely tartalmi sokszínűsége ellenére – az abban erőteljesen érvényesülő filozófiai orientáció folytán – viszonylag egységesnek tekinthető. Ennek egyik megalapozója *Leopold von Ranke*, a történeti forráskritikai módszer kidolgozója, következetesen hangoztatja a források kritikai elemzésének szükségességét, az abszolút objektivitást, a történetírás „wie es wirklich gewesen ist” (ahogy valóban megtörtént) elvét. Ezt a törekvést azonban összekapcsolta a történelem és a politikai hatalom lényegéről vallott sajátos koncepcióval, ami a német historizmus alapvető jellemzőjeként értelmezhető. A historizmus szemléletmódját és metodológiáját a német tudományosság egésze átvette, így a nyelv- és irodalomtudomány, az államtudomány, a művelődéstudomány, a jogtudomány, a filozófia és a teológia egyaránt történeti jellegű tudományokká váltak.

A századforduló táján ezen a területen is széles körben érvényesülő pozitivisták szemléletmódjához képest a történelemtudomány különböző irányzatai is egyre erőteljesebben hangsúlyozzák, hogy a történeti tények jellege, azok egyedisége, egyszerűsége kérdésessé teszi a természettudományok módszertani repertoárjának alkalmazhatóságát. Ez a kritika legerőteljesebben a német szellemtörténeti irányzat törekvéseiben érvényesül, amely módszertani megalapozásában az újkantiánus iskola délnémet iskolája (*Windelband* és *Rickert*), valamint *Dilthey* hatása a legszámottevőbb. *Rickert* szerint a történetírónak minden egyedi jelenséget bizonyos abszolút transzcendens értékekhez kell viszonyítani (*Lederer*, 1969. 96). *Wilhelm Dilthey* pedig a természettudományoktól lényeges jegyeikben különböző szellemtudományok önálló, rendszeres módszertani alapjainak kidolgozására vállalkozik. Ennek kiindulópontja szerint az emberi világgal foglalkozó szellemtudományos kutatást az ember és alkotásainak történeti szemléletére kell alapozni. Az emberi világ szellemi jelenségeinek különböző intézményekben „objektíválódó” (család, polgári társadalom, állam, jog, művészetek, vallás és filozófia) részterületei valamely nemzet bizonyos korban megnyilvánuló sajátos jellemének összetevői is egyben. Ebből adódóan az ember történelmi világának és intézményeinek megismerése az érzékelés egy szubjektív aktausa, a megértés – értelmezés, magyarázat, interpretáció – segítségével lehetséges.

Miután a történelem valóságos folyamatában az élet a maga totalitásában jelenik meg, lehetőség nyílik annak tudományos igényű kutatására is. Az ezt felvállaló ún. szellemtudományos kutatómunka az élet tárgyiasult formáinak, sajátos struktúráinak, illetve azok összefüggéseinek elemzésére irányul. A szellemtudományok a történeti struktúrák teljes rendszerként történő leírására törekednek, kimutatva az azokat meghatározó értékrendeket és világnézeteket. Ezek összehasonlítása folytán tipológiailag is rendezhetik a különböző kultúrrendszerek vagy korszakok világnézeteit, melyek megmutatják az emberi szellem bizonyos alapvonalait. A szellemtudományok kizárólag arra törekednek, hogy eszméket, műalkotásokat, politikai cselekvési formákat és a gazdasági tevékenységet hozzákapcsolják az alapvető struktúrákhoz, és ezeket összehasonlítsák (*Iggers*, 1988. 216–218).

A szellemtudományos irányzat eszmetörténeti kutatásainak jelentős szerepe van a különböző szövegek, tanok, események, tények stb. értelmezésével, magyarázatával

val és megértésével foglalkozó modern hermeneutika vizsgálati módszerének megalapozásában. Ennek kiindulópontja szerint az előzetes megértés nem vonatkoztatható el a vizsgált dologtól. Ezért a történelmi jelenségek vizsgálatát is a hermeneutikai körökben való gondolkodás jellemzi. Ebből adódóan a tudományos elemző számára sem létezik az előfeltevés mentes kiindulópont, hiszen a kérdező is mindig meghatározott konkrét, a világban önmagát megtapasztaló ember, aki magában hordozza megértése történelmi horizontját. A történelemtudomány számára ez azt jelenti, hogy a történelmi események jelentése sohasem egyértelmű, hanem az a történész értelmezési horizontjával (előzetes megértésével) változik. Ezért a történetírás minden korszak számára új feladatot jelent (*Anzenbacher*, 1993. 159).

Dilthey történetfilozófiai alapvetése nagy hatással volt a század első évtizedeinek német tudományos gondolkodására. Erre alapozza koncepcióját a szellemtörténeti alapokon nyugvó történetírás részletes kidolgozója, Ernst Troeltsch, de hatása megfigyelhető például a megértő szociológia megeremtője, az egyszemélyben szociológus, közgazdász és történétíró *Max Weber* munkássága kapcsán is. Jóllehet – *Dilthey*hez és *Rickert*hez hasonlóan – *Weber* sem fogadja el a társadalom és a történelem egyetemes érvényű, objektív törvényszerűségeinek létét, azonban hangsúlyozza, hogy a történelem kutatójának szabadon, minden előzetes értékelés nélkül, kizárólag az okozati összefüggések alapján kell elemzéseit megalkotnia.

1.2. A MULTIDISZCIPLINÁRIS SZEMLELETMÓD MEGERŐSÖDÉSE

A francia történetírás a német szellemtudomány történelemszemléletétől eltérő módon fejlődik. Ennek sajátos – az interdiszciplináris megközelítést előtérbe helyező – törekvései már az 1910-es években *Henri Berr* ún. „szintézismozgalma” kapcsán megfigyelhetők. Az általa alapított *Revue de synthèse historique* elnevezésű folyóiratban nem csupán történészek, hanem más társadalomtudományok képviselői, sőt természettudósok írásai is megjelennek. Ezek az előzmények is hatottak a *Lucien Febvre*, *Marc Bloch* által 1929-ben alapított *Annales d'histoire économique et sociale* című folyóirat köré csoportosuló ún. *Annales*-kör szemléletmódjára, amelynek egyik sajátos eleme az erőteljes gazdaság-, társadalom- és kultúrtörténelmi orientáció (*Léderer*, 1969. 21–22). A strasbourgi egyetem szellemi bázisán kibontakozó új szemléletű történésziskola képviselői a pozitívista történetírás meghaladásához a gazdaságtörténet terén már korábban kialakított összehasonlító vizsgálati módszerek, továbbá a multidiszciplináris szemléletmód, elsősorban *Durkheim* szociológiai, a földrajztudomány és az ekkor kibontakozó pszichológia eszköztárának segítségével láttak hozzá.¹

A későbbiekben a folyóirat köré tömörülő alkotó történészek szemléletmódjára – az erőteljes gazdaságtörténelmi érdeklődés, a statisztikai módszerek, elsősorban a demográfiai jellegű adatok alkalmazásának igénye és az ezzel párhuzamosan továbbra is erőteljes szociológiai orientáció mellett – jelentős mértékben hatott *Claude*

¹ A komplex gazdasági, társadalmi, lélektani síkon folyó elemzést *Labrousse* munkái (pl. *Esquisse du mouvement des salaires et des prix au XVIIIe siècle*. Paris, 1932) készítik elő, a törekvés betetőzése *Ferdinand Braudel* *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. I–II. Paris, 1949 lesz majd.

Lévi-Strauss strukturális antropológiája is. Az irányzat háború utáni vezető személyisége, *Ferdinand Braudel* az 1950-es évek végén fogalmazza meg az új szemléletű „totális történetírás” elméleti alapjait. Ennek keretében a hagyományos történelemszemlélet lineáris időszemléletét továbbfejlesztve három egymásra épülő történeti idősíkot különít el egymástól: A „temp court”, rövid táv – az egyén, a politika, és az egyéb pillanatnyi események kerete. A „longue durée,” a hosszú távú társadalmi mozgásokat, gazdasági folyamatokat fogja össze, ennek keretében értelmezhetők a különböző jelentősebb szellemi áramlatok, és a mentalitás többszázados állandó elemei. A legtágabb idősíkot a ciklusok (les cycles) szinte állandónak tűnő elemei, a táj, az éghajlat alkotják. Ezt figyelembe véve a történelem idejének hierarchiáját az egyén (temps individuel), a társadalom (temps social) és a földrajzi környezet (temps géographique) ideje alakítja ki.

Az ezt követő évtizedekben az „Annales” iskola képviselői a változó történeti struktúrák elemzésén túlmenően egyre tudatosabban törekednek a történelemtudomány olyan – a közgazdaságtan és szociológia mellett – a szociálpszichológiával és az antropológiával is szoros kapcsolatban álló integráló társadalomtudománnyá alakítására, amelynek az európai és Európán kívüli primitív és civilizált társadalmak természeti és szellemi életfeltételeinek összehasonlító vizsgálatát is felvállalta (*Iggers*, 1988. 416). Ez a törekvést az irányzat harmadik generációjának tevékenysége (pl. *Georges Duby*, *Jacques Le Goff*, *Le Roy Ladurie*, *Pierre Chanu*, *Philippe Ariès*) nyomán kiteljesedő – a szaktudomány szűkebb értelemben vett határain túl is széles körben meghatározó jelentőségű – francia *Nouvelle Histoire* teszi teljessé. Ennek programjában már a minden dogmát, ideológiai elkötelezettséget elutasító – a mindennapi élet apró eseményeinek, vidám és drámai mozzanata, a nevelés és karnevál, a tisztálkodás és a magánélet legbanálisabb eseményeinek leírásán alapuló – „histoire total” megteremtésének igénye szerepel (Vö.: *Hatos*, 1994. 131–132).

Az ekkor megerősödő mentalitástörténeti szemléletmód hatására egyre inkább bekerülnek a történelmi érdeklődés fókuszába a társadalmi jelenségeknek olyan nem tudatosuló megnyilvánulásai, mint például egy-egy kor vagy társadalmi réteg közös, autonóm módon szerveződő életérzésének – az adott időszakban ismétlődő szokásainak, közös és magától értetődő gesztusainak – kutatása, illetve szisztematikus leírása. Ez a leíró jelleg az irányzat egyik megteremtője, a német *Norbert Elias* klasszikus munkáiban gyökeredzik (*Elias*, 1938; magyarul 1987). A mentalitástörténeti kutatások fellendülése – egy egyetemen kívül tevékenykedő szakember – *Philippe Ariès* nevéhez fűződik, akinek a hivatalos történetírástól elszigetelten folyó kutatásai csak a hetvenes évek elején kerültek az érdeklődés középpontjába. Klasszikus gyermekkor-történeti munkájának széles körű sikerét követően, munkásságának mintegy betetőzését jelentette az irányításával készített, de csak halála után kiadott – a magánélet történetét bemutató – nagy négykötetes monográfia,²

² *Histoire de la vie privée*. I–IV. Paris, 1985–1987.

amely az ókortól a XX. század végi fogyasztói társadalom kibontakozásáig vizsgálja az emberiség intim, hétköznapi történetét.

A történettudomány társadalomtörténeti vonulatának kibontakozásában jelentős szerepe volt a Max Weber megértő szociológiáját és Edmund Husserl fenomenológiáját egybeötvöző Alfred Schütz³ társadalomelméletének, továbbá a német neomarxista irányzatok, elsősorban a „Frankfurti Iskola” – az interdiszciplináris tanulmányokat előtérbe helyező – úgynevezett kritikai elmélet képviselőinek (*Adorno, Horkheimer, Marcuse*) is. Ezek a tudósok különösen az 1965 és 1980 közötti időszakban gyakoroltak nagy hatást az ebben az időben kibontakozó kritikai történelemtudomány felfogásának alakulására. Jelentős szerepük volt abban, hogy a társadalomtudományok területén széles körben elterjedtek a kritikai elmélet olyan elemei, mint a felszabadítás, illetve emancipáció gondolata, strukturális egyenlőtlenség és az erőszak, valamint azok leküzdése iránti érzékenység megerősödése, a társadalmi osztályelemzés bizonyos elemeinek felhasználása, a marxizmus és a freudizmus, illetve a különböző pszichoanalitikus irányzatoknak összekapcsolása a történeti vizsgálódással (*Erikson*), továbbá annak felismerése, hogy a történeti kulturális jelenségeket jelentős mértékben befolyásolják a társadalomtörténetileg kutatható társadalmi és gazdasági adottságok.

Angliában a múlt század utolsó harmadában zajlott le a történetírás professzionális szaktudománnyá válása. A megszülető angol nemzeti történetírás a *Thomas Macaulay* által megalapozott állam-, illetve politikátörténet írássá fejlődik, amely elsősorban az alkotmányosság és a közigazgatási múltját, a politikai események alakulását, valamint a jogfejlődés és egyháztörténet eseményeit vonta be érdeklődési körébe. Az angol történetírásban az államtörténelem-írással konkuráló társadalomtörténeti szemléletmód először a század elején, a baloldali intellektuális tradíciókkal (elsősorban a fabianizmus) kapcsolatban jelentkezett, mely irányzat „az emberek története” (*history of people*) elnevezést kapta. Ezen a téren bizonyos változás következett be a második világháborút követően, amikor az egyre erőteljesebben jelentkező gazdaság- és társadalomtörténeti orientációjú történelemtudomány erőteljesebben a marxizmus irányába fordult.

A társadalomtudományos alapokon nyugvó történetírás recepciójában a legjelentősebb szerepet az Amerikai Egyesült Államokban kibontakozó „*new history*” képviselői játszották, akik – az erőteljes szociológiai szemlélet érvényesítésével – a kvantifikáció, az összehasonlító elemzések és a modellalkotás segítségével a történelemtudomány számos területén (gazdaság-, város-, népesedéstörténet stb.) meghonosították a társadalomtudományos alapokon nyugvó tudományos szemléletet. A társadalomtudományos történetírás (*social-scientific history*) területén a kilencvenes évek elejére rendkívül jelentős tematikai specializálódás tapasztalható, amely az egyes részdiszciplínák egymástól való elszigetelődését eredményezte. *Peter Burke* a kilencvenes évek elején tizennyolc olyan társadalomtudományi fogalmat (pl. életkorok, család, rokonsági rendszer, közösség, identitás, szexualitás, nemek, fo-

³ Ezzel foglalkozó részletes munkája: *Die sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Wien, 1932.

gyasztás, szimbolikus tőke, kommunikáció, gyámkodás, mentalitás, ideológia, korrupció, szóbeliség, írásbeliség, mítosz stb.) említ, amelyek az elmúlt időszakban bekövetkezett fejlődésük folytán önálló történetírás rangjára tartanak igényt (Gyáni, 2000. 38).

1.3. A TÁRSADALOMTÖRTÉNETI SZEMLÉLETMÓD TÉRHÓDÍTÁSA

A hatvanas évektől kezdődően világszerte kibontakozó új társadalomtörténeti paradigma tárgyául tehát nem a „nemzet politikai képződményét választja, hanem a nemzet alatti integrációs és intézményi formákat (a családtól a templomig, a munkahelytől az otthonon át a kocsmaig); de ezenkívül nagy figyelmet szentel a földrajzi-társadalmi mobilitásnak, a politikai és tömegakcióknak és más társadalmi mozgalmaknak, vagy népi (nem legitim, gyakran artikulálatlan) világképnek, szokásrendnek és viselkedési rituáléknak, a közösségi értékeknek és szimbólumoknak” (Gyáni, 1992. 8).

A társadalomtörténeti vizsgálódás során fontos szerephez jutnak a mindennapi élet apró eseményei és az azok háttérében álló struktúrák és történések főszereplői, a közemberek, a hétköznapi átlagemberek is. Az új megközelítés számára a mindennapi élet alkotja azt a színteret, ahol a „nagy” történelmi-társadalmi folyamatok a szubjektív értelmezések szűrőjén keresztül az egyén „kis” életvilágának alkotóelemeivé válnak. Ennek alapján megállapítható, hogy a társadalomtörténeti kutatásoknak két nagy, egymástól eltérő megközelítésmódja, illetve irányzata különböztethető meg: a struktúrák, továbbá a tapasztalatok történetének kutatása. Az alábbi táblázat a két szemléletmód egymástól eltérő sajátos vonásait mutatja be:

<i>Struktúrák története</i>	<i>Tapasztalatok története</i>
Társadalom/tömeg	Egyén / „kis közösségek”
Elit	„Kisemberek”
„Nagy” történeti események	Társadalmi gyakorlat
Makrostruktúrák	Mikrostruktúrák
„Objektív” összefüggések, társadalmi törvényszerűségek	Szubjektív tapasztalatok
Írott források, történelmi dokumentumok	Részt vevő megfigyelés, személyes dokumentumok, a történelem „elbeszélése”
A kutató kívülállása, leírás	A kutató „belehelyezkedése”, megértés
Történelem	Mindennap

Niedermüller, 1995. 203.

Miként a fenti táblázat is utal erre, a társadalomtudományos alapokon nyugvó, szociológiai orientációjú történetírásnak több irányzata különíthető el. Az első a francia „Annales”-iskola, főleg *Ferdinand Braudel* törekvéseire épülő, a német történetírásban a hatvanas években *Werner Conze* körének munkássága nyomán kibontakozó irányzat, amely a különböző társadalmi alapstruktúrák vizsgálatára törekszik erőteljes fogalomtörténeti, életrajzi és statisztikai argumentációval. A társadalomtudományos orientációjú történetírás hetvenes évek elején kibontakozó, *Hans-*

Ulrich Wehler vezette komplexebb megközelítésre és erőteljesebb szintézisalkotásra törekvő irányzatának témaválasztását egészen az 1980-as évekig a funkcionális szemléletű, a társadalmi struktúrákat elemző makrotörténeti vizsgálódások dominanciája jellemezte. Ezt a törekvést majd ettől kezdődően ebben a körben is egyre inkább felváltja a társadalmi jelenségek mikrotörténeti vizsgálatára irányuló érdeklődés.

A mikrotörténész elsősorban a valamikori tudatformák, értékrendszerek és erkölcsi univerzumok világa felé fordulva – inkább megértve, mint magyarázva – kívánja megkomponálni a számára fontos múltbeli „jelentés-összefüggéseket.” Ebből adódóan nem a múltat a mával összekötő folytonosság, hanem az egyes korok lényegi másságának és különbözőségének ábrázolása a célja.⁴

Ezek a kutatások számos új forrás, dokumentumcsoport felhasználását tették szükségessé. A narratív források mellett az olyan szűkszavú, de tömegességükben jól hasznosítható sorozatadatokat nyújtó dokumentumcsoportok statisztikai elemzése, mint a parókiák anyakönyvi bejegyzései, végrendeletek, összeírások, hagyatéki leltárok. Az írásos források mellett egyre fontosabb szerephez jutnak a különböző tárgyi emlékek, a képi dokumentumok, képzőművészeti alkotások, továbbá a régészeti, történeti földrajzi vizsgálatok eredményei. A társadalmi rétegződés jogilag kodifikált elemei és ideológiái mellett a vizsgálat tárgyát képezik a nemesi életmód státusszimbólumai, a viseletek társadalmi különbségei, az etikett előírta hierarchiák és szertartások (pl. hűbéreskü, lovaggá ütés, kiátkozás stb.) gesztusrendszere is (*Klaniczay*, 1990. 90).

1.4. A POSZTMODERN ÉS A TÖRTÉNETÍRÁS

A francia filozófiai gondolkodásban a közelmúltban lezajló generációváltás további újabb elméleti megfontolásokkal járult hozzá a modern történelemtudomány szemléletének alakulásához. Az ekkor felbukkanó fiatal tudósgeneráció (*Lacan*, *Lyotard*, *Deleuze*, *Foucault*, *Derrida*) tagjai nem sorolhatók ugyan egy egységes bölcséleti iskolába, tevékenységüknek mégis alapvető közös vonása, hogy érdeklődésük a világ, a lét és az értelem kérdéseinek vizsgálatáról, a „nagy leleplezők”, *Marx*, *Nietzsche* és *Freud* felfogására alapozva egyre inkább a világról, az értelemről és a létről való beszéd kérdései felé fordult. A nagy tudományos rendszereket olyan diskurzusként elemzik, amelyekben feltárnak az azok hátterében munkáló, azokat kialakító rejtett erők (hatalom akarása, ideológia, elfojtás), és lelepleződnek az azok hierarchiájában rejtőző integratív vagy éppen kirekesztő stratégiák. A modern történelemtudomány szemléletváltására nagy hatással volt *Michel Foucault* történelemfilozófiai munkássága, akinek a tudás archeológiájaként elnevezett komplex metodológiai rendszerében jól megfér egymás mellett a történelemanalízis, a filozófiai fejtegetés és a műelemzés (*Foucault*, 1990).

⁴ A mikrotörténeti szemléletmód hazai elterjedését jól érzékelteti az 1990-es évektől a Magvető Kiadónál megjelenő *Mikrotörténelem* című könyvsorozat.

A filozófia mellett pszichológia és pszichopatológiai végzettséggel is rendelkező Foucault alaposan megismerte Freud, illetve az annak felfogását a történelemtudományi elemzések során alkalmazó Jacques Lacan munkásságát (*Kiss*, 1995. 289). A Foucault által – a hatalom rejtett működésének vizsgálatára – kidolgozott „diagnosztikus” elemzési módszer két egymásra épülő szintre tagolódik. Az első az archeológia, azon különböző rendtípusok működésének, törvényszerűségei alaplogikájának, a használt fogalmak, kategóriák, érvelési normák implicit teoretikus bázisának részletes, összehasonlító vizsgálata, amelyek az adott korszak episztemológiai mélyszerkezetét, általános tudományos tudattalanját adják. Ezért Foucault kutatásai során nem törekszik a különböző tudományterületek, diszciplínák, műfajok történelmileg kialakult tradicionális rendszereinek elválasztására, és nem is kötődik azok szemléletmódjához. Az elemzés második mozzanata a Nietzsche nyomán kialakított genealógia, amely a kialakult rend létrejöttének történeti feltárása: számtalan, előre nem látható törésekkel és elhajlásokkal tarkított származási vonal felrajzolása, amelynek segítségével megkísérli bemutatni azokat a látszólag marginális motívumokat és erőket, amelyek elősegítették valamely autonómnak elkönyvelt kulturális, illetve politikai formáció (elmeegógyintézet, klinikai orvostudomány, pszichiátria, pszichoanalízis, szexuális viselkedésformák változása, iskola, börtön, jóléti állam) kialakulását⁵ (*Sutyák*, 1988. 145–146).

Miként Foucault szkeptikusan megfogalmazza, az ember fogalma éppen olyan bizonytalan és törékeny, mint bármely más fogalom az emberi megértés történetében, amelynek valamely új episteme hatására valószínűleg át kell majd adnia a helyét valami új dolognak. Minden „igazság” az éppen kibontakozó szövevényes hatalmi rendszer szolgálója, nincs olyan általánosan elfogadott igazság, amely ne lenne egyúttal hasznos is. A diskurzus minden formája olyan szellemi konstrukció, amelyet az éppen adott mentális eszköztár segítségével a mindenkori jelen feltételei között teremtenek meg a jelen érdekében. Ezért a történetírásnak le kell mondani a nagy szintézisek kidolgozásának igényéről, mert a globális leírás csak egy adott szempontból szemléli és értékeli a történéseket. A történetírás, mint tudomány ugyanis szintén egyike azoknak a diskurzusoknak, amelyek jelenbeli társadalmi érdekeket, mentális elvárásokat és a hatalmi szükségleteket kifejező intézményi legitimáció kiszolgálására törekszenek, sőt a nemzeti történetírás létrejöttét egyenesen ezeknek a tényezőknek, illetve azok együttes hatásának köszönhetette. A modern történetírás által nyújtott tudás tehát fölöttébb bizonytalan, hiszen a diskurzust szülő külső feltételek módosulása nyomán kiderül, hogy a korábban érvényes fogalmak könnyen kérdésessé válnak. A kutatónak be kell érnie azzal, hogy nem az igazság, hanem valamiféle vélemény megfogalmazására jogosult csupán. (Vö.: *Gyáni*, 2000. 13.)

Ez a gondolatmenet szoros összhangban áll Jean-François Lyotard felfogásával, aki az új szemléletmód lényegét szintén a bizonytalanságban látja; „végsőkéig leegy-

⁵ Például Michel Foucault: *Felügyelet és büntetés*. Budapest, 1990, továbbá uő: *A szexualitás története*. Budapest, 1996, valamint uő: *Az igazság és az igazságszolgáltatási formák*. Debrecen, 1998.

szerűsítve a »posztmodern« a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságként határozom meg” (*Liotard*, 1993. 8). Lyotard nyomán a történetírás posztmodern felfogásának képviselői annak modernista felfogásával szakítva lemondanak a történelem fogalmáról, hogy helyére történeteket állítsanak.

A társadalomtudomány posztmodern szemléletének szellemiségében – önmagát sokféle nézőpontot egymás mellett vizsgáló, interdiszciplináris-interkulturális tudományként értelmezve – bontakozott ki a makro- és mikrotörténeti megközelítésmódot a többi embertudomány tudományos nézőpontjával összeötvöző történelmi antropológia. A történelmi antropológia posztmodern tudományként történő önértelmezésének létjogosultságát több szerző is megfogalmazza. Az osztrák *Dresser* ennek lényegét abban látja, hogy a „lehetőségek antropológiájaként” olyan tudományos szemléletmódot testesít meg, amelynek érdeklődése minden kultúra történeti összefüggéseire kiterjed, és ezek vizsgálata során elsősorban hermeneutikai módszerek alkalmazására törekszik. Szkeptikus továbbá azokkal a történelmi modellekkel szemben, amelyek a történelmi folyamatokat egyirányú, ideális végpont felé tartó célok, az adott tértől és időtől függetlenül érvényes univerzális érvényességű kategóriák megfogalmazására törekednek. Ebből adódóan a történelmi antropológia mindig egymás melletti történeteket fogalmaz meg, és a programjára jellemző „radikális historizmus” szellemiségében (*Lenzen*), egyrészt az ember elemi tapasztalati élményeinek (gyermekkor, szexualitás, halál, nem stb.), másrészt a történelem és a többi tudomány évtizedek hosszú során felhalmozott tudásának historizálására törekszik. Ennek érdekében a makrotörténeti megközelítés társadalmi struktúrákat és folyamatokat vizsgáló szemléletmódját összeötvözi hétköznapi történetének szemléletmódjával (*Dresser*, 1996. 224–226).

A közelmúltban megjelenő német történelmi antropológiai kézikönyv szerkesztője, *Christoph Wulf* azt hangsúlyozza, hogy az új diszciplína alapvető jellemzője az interkulturális nézőpont, melynek jegyében mind az embertudományok Európa-centrikus szemléletmódjával, mind pedig a történelem hagyományos megközelítési formáival szakítva, elsősorban a jelen és a jövő nyitott problémáinak megválaszolására törekszik (*Wulf*, 1997. 14).

Ezzel összhangban a történelmi antropológia egyre erőteljesebb hazai recepciójára utaló, *Sebők Marcell* szerkesztésében megjelenő hazai munka is hangsúlyozza, hogy annak jelentősége a komplex kultúra és történelemszemléletben rejlik. Ebből fakadóan a kultúrát és annak megnyilvánulási formáit nem csupán normák, szimbólumok rendszereként, hanem társadalmi tapasztalatok, cselekvések közegeként, különböző társadalmi viszonyok és gyakorlat kifejeződésekként értelmezi. Ennek érdekében a kultúra megértéséhez új társadalmi csoportok és közösségi megnyilvánulások (gyermekkor, család, deviáns csoportok, karneváli ünnepek rituáléi stb.), továbbá új források (pl. önéletrészek, naplók, inkvizíciós és egyházlátogatási jegyzőkönyvek) bevonására törekszik. Ezzel összefüggésben egyértelművé vált, hogy az új szemléletű történetírás műveléséhez az antropológia mellett más tudományok, pl. művészettörténet, irodalomtörténet, régészet, orvostörténet eredményeinek felhasználására is szükség van (*Sebők*, 2000. 8–9).

2. A neveléstörténeti kutatás újabb nemzetközi irányzatai

A neveléstörténetnek, a neveléstudomány nagy hagyományokkal rendelkező részdiszciplinájának átértékelése a hatvanas években kezdődött el. A neveléstörténeti kutatásokat korábban szintén – a művelődés és nevelés fogalmát vizsgálódásaik középpontjába állító – tradicionális történeti-rendszerező, *eszméletörténeti* megközelítés dominanciája jellemezte. Az eszméletörténeti megközelítés további jellemzője a hermeneutikai, illetve fenomenológiai módszerek alkalmazása, ebből adódóan elsődlegesen „szövegek” – pl. törvények, programok, elméleti munkák, gyakorlati reflexiók, elbeszélések, önéletrajzok – vizsgálata. A hatvanas években elkezdődő folyamat eredményeként az elmúlt évtizedekben a neveléstörténet világszerte rendkívül jelentős fejlődést könyvelhet el.

Ennek a fejlődési folyamatnak a legfőbb jellemzőit a német neveléstörténész, *Heinz-Elmar Tenorth* a közelmúltban magyar nyelven is megjelent tanulmányában az alábbi okokra vezeti vissza:

„Úgy látom – és ez az itt következő gondolatok fő mondanivalója –, hogy a pedagógiai historiográfia annak köszönheti produktív fejlődését, hogy munkája *közös motívumon és következetes stratégián* alapul:

Meglátásom szerint a *közös produktív motívum* az volt, hogy a pedagógia történetírása – ha akarjuk, ha nem, eleinte részben polémikus vitákban kényszerítve – úgy döntött, hogy saját munkáját tudatosan, módszertanilag szervezett historiográfiának tekinti, vagyis eltávolodik az oktatás és a nevelés önábrázolásaitól, amelyeket a nemzeti kultúrák és oktatási rendszerek hagyományában a pedagógiai elit írt és adott tovább. Németország esetében ilyen hagyományos önértelmezésekre például a felsőbb iskolák történetírásaiban, a gimnázium ideológiájában, vagy a XIX. század eleje óta a jövő tanárok képzése céljából megjelentetett »pedagógiatörténetekben« találunk példákat. Ezeknek a munkáknak egyöntetűen az volt a feladata, hogy kialakítsanak egy legitim pedagógiai feladattudatot, és hogy a szakma, illetve a mindenkoros intézmény erkölcsi értékeit és elvárásait továbbadják.

A második állításom pedig az, hogy a történeti pedagógia új motívuma – a tudatos elfordulás a pedagógiát gyakorlók és azok gondolatainak hagyományozott önábrázolásától – azáltal lett a messzire menő újítás motorja a pedagógiai historiográfiában, hogy saját munkaelvvé és *stratégiává* radikalizálódott, amely a pedagógia, az oktatás és a nevelés történetírásában is a *módszertan- és elméletalkotás* egyértelműen választott és átfogó *folyamatában* nyilvánul meg” (*Tenorth*, 1997. 112–113).

2.1. A NEVELÉS-ISKOLÁZTATÁS TÁRSADALOMTÖRTÉNETI VIZSGÁLATÁNAK ERŐSÖDÉSE

Ennek a változásnak a legmarkánsabb összetevője, hogy a művelődés-, illetve neveléstörténeti témákkal foglalkozó kutatók a hetvenes évek elejétől kezdődően szintén egyre erőteljesebben kezdtek foglalkozni a nevelés *társadalomtörténeti* hátterének feltárásával. Ennek kapcsán elsősorban arra próbáltak választ találni, hogy miként ágyazódtak az egyes korok társadalmi valóságába a nevelés és oktatás sajátos for-

mái. A szemléletváltás nyomán a nyugat-európai neveléstörténészek kutatói érdeklődése a hagyományos neveléstörténeti témák vizsgálatán – mint például a közoktatás és a felsőoktatás intézményrendszerének története, az oktatáspolitikai és az oktatási reformtörekvések, valamint a jelentős elméletalkotók nevelésfilozófiai, nevelési koncepcióinak története – túllépve a közelmúltban számos új területre is kiterjed. Egyre szélesebb körben jelennek meg a mindennapok apró mozzanataira reflektáló, az egyes emberi életutak mikrotörténetére alapozódó vizsgálódások, amelyek pl. a gyermek- és ifjúkor, valamint a család, illetve a felnőttvilág változásainak megragadására törekednek (*Conze*, 1976; *Danzelot*, 1980; *Gillis*, 1980; *Nietzsche*, 1984).

A kutatók nem elégszenek meg többé az átlagos vagy a „normál körülmények között” felnövekvő gyermekek fejlődésének vizsgálatával, hanem egyre gyakrabban foglalkoznak a kisebbségi, a kitaszított, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok nevelésének történeti dimenzióival is. Kitágult a hagyományos neveléstörténeti témának számító művelődés-, illetve nevelésügy társadalmi intézményrendszerére irányuló vizsgálódás látóköre is (*Hermann*, 1977; *Ringer*, 1979; *Müller-Ringer*, 1987). Az elmúlt időszakban számos olyan újabb, változatos módszertani alapon nyugvó (leíró, eszmetörténeti és számszerűsített statisztikai sorozatadatokra alapozódó, történeti szociológiai, összehasonlító és önelemző /ideografikus) kutatási eredmény látott napvilágot, amelyek az iskoláztatás, illetve a közoktatás különböző korszakainak elmélyült vizsgálata mellett a szakképzés és a szociális gondoskodás, a gyógypedagógia, a felnőttoktatás fejlődésére is kiterjedtek (*Chemlik*, 1978; *Pöggeler*, 1975). Nagyszámú regionális és helytörténeti, illetve összehasonlító tanulmány született az iskoláztatás társadalmi hatásaival összefüggésben is, pl. az írás-olvasás elterjedésének, például az irodalmi műveltség elterjedésében betöltött szerepével, továbbá az egyes korok iskoláztatásának a művelődési esélyekre és a társadalmi réteghelyzetre gyakorolt hatásával (*Francois*, 1983; *Kundgreen-Kraul-Ditt*, 1988). Egyre differenciáltabban foglalkoznak a nevelés különböző intézményi helyszíneivel, a közoktatási rendszer egészétől az egyes iskolai osztályokig, az óvodától a nevelőotthonig, továbbá a család és az iskola egyes történelmi korokra jellemző kapcsolataival (*Heinemann*, 1977; *Lundgreen*, 1980–81; *Petrat*, 1979, 1987; *Manzmann*, 1983/84).

Megszülettek a közösségi és az egyéni nevelés nem intézményi helyszíneinek történelmi alakulásával foglalkozó első vizsgálatok. Ezek elsősorban a különböző életkori közösségek, mint például a fiatalok kortárscsoportjainak, a nemre jellemző életpálya alakulásának, a műveltségnek, illetve képzettségnek az énkép alakulásában, továbbá az egyéni és a kollektív életpályák megtervezésében megnyilvánuló befolyásoló hatásának történeti feltárására vállalkoztak. Az újabb pedagógiatörténeti tanulmányok egyre szélesebb körben vizsgálják az iskoláztatás társadalmi hatásait, például azok nemek és felekezeti hovatartozás szerinti alakulását, és annak politikai és a gazdasági keretfeltételeit nemzeti, illetve az egyes korszakokra jellemző sajátosságai alapján igyekeznek rendszerezni. (Vö. *Tenorth*, 1998. 3–5.)

Ezek a törekvések jól nyomon követhetők az amerikai „new history of education” kapcsán is, melynek programadó alakjai Bernard Bailyn és Lawrence Cremin. Különösen Cremin volt az, aki tudományos munkásságával már a hatvanas évektől jelentős mértékben befolyásolta a neveléstörténeti párbeszédet az USA-ban. Közreműködött az 1961-ben *History of Education Quarterly* címmel létrehozott új szakfolyóirat megteremtésében, és jelentős mértékben befolyásolta a periodika szellemiségét is. Felfogásában a nevelés széles értelmezést kapott: az iskolán kívüli formális intézmények, az informális hatások vizsgálata ugyanúgy a neveléstörténet témakörébe tartozik, mint a szorosan vett intézménytörténet. A kulturális hatások az amerikai történelemben egy progresszív fejlődési vonal mentén alakították az amerikai gondolkodásmódot, társadalmat. Ez a nézet tükröződik az 1961-ben megjelent, az amerikai nevelést 1876 és 1957 között vizsgáló munkájában (Cremin, 1961). Később háromkötetes monográfiában dolgozta fel az USA neveléstörténetét (Cremin, 1970, 1980, 1988).

Szintén a hatvanas években jelent meg az amerikai neveléstörténet másik irányzata, amely eltávolodott attól az idealista történetfelfogástól, és a nevelést kitágító értelmezéstől, amelyet Cremin képviselt (Cohen, 1999. 24). A „radikális revizionisták” a nevelést nem a demokrácia, a fejlődés felé mutató eszköznek tekintették, hanem konfliktusok színterének. A neveléstörténet érdeklődését újfent az iskola intézménye felé irányították. Az irányzat képviselői már a hatvanas-hetvenes évek amerikai társadalmi problémáin szocializálódtak: a vietnami háborún, a faji megkülönböztetésen, a polgárjogi mozgalmakon. Olyan radikális gondolkodókkal álltak kapcsolatban, mint Ivan Illich, Theodore Roszak, Paul Goodman (Cohen, 1999. 41). Legismertebb képviselőjük Michael Katz, aki 1968-ban megjelent munkájában az 1800-as évek közepén Massachusettsben végbement iskolai reformokat vizsgálta. Munkájában azt mutatta meg, hogy az iskola egy elitista, antidemokratikus szervezet, a társadalmi ellenőrzés egy formája (Katz, 1968). Az amerikai neveléstörténetnek ez az olvasata is jól példázza, hogy a múlt a jelenből nézve, a múlttal foglalkozó beállítottságtól, társadalmi érdeklődésétől függően más-más konstrukciót mutathat.

2.2. A NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK NÉHÁNY TENDENCIÁJA A PEDAGÓGIA TUDOMÁNYTÖRTÉNETI ÉS A REFORMPEDAGÓGIA-TÖRTÉNETI VIZSGÁLATOK TÜKRÉBEN

Miként annak egészére, a neveléstudomány tudománytörténetének kutatásának korábbi időszakára szintén – a tudomány fejlődésének elméleti összefüggéseit, metodológiai-filozófiai alapjait vizsgáló – ún. *eszmétörténeti* megközelítés volt a jellemző. A nemzetközi szakirodalomban az ezzel kapcsolatos első jelentősebb összegző feldolgozások a hatvanas-hetvenes években születtek meg. Ezek a munkák – a kutatói orientációból adódóan – elsősorban a filozófia és az elméleti pedagógia fejlődése közötti kapcsolatot (Brubacher, 1964; Borrowaman, 1956; Powell, 1980) vizsgálták, illetve a tudományos pedagógia korai történetével foglalkoztak (Willke, 1975; Rössner, 1984). A hetvenes években került sor a pedagógia tudománytörténetének nemzeti fejlődési tendenciáit is feltáró összegző monográfiák megalkotására (Ben-

ner, 1973; Speck, 1978; Böhm–D’Archais, 1980; Schriewer, 1983; Herbs, 1989), továbbá a pedagógia egyetemi tudománnyá válásával kapcsolatos főbb tendenciák vizsgálatára (Schwenk, 1977; Gosden, 1972; Thomas, 1990; Falmer, 1994; Brezinka, 1995). A nyolcvanas- kilencvenes évek fordulóján megszülető monográfiák már a tudományfejlődés általános európai, illetve világtendenciáinak megrajzolására vállalkoznak (Oelkers, 1989; Depeape, 1993; Zedler–König, 1989).

A tudománytörténeti kutatások során a nemzetközi szakirodalomban a hetvenes-nyolcvanas években jelentek meg azok a tudásszociológiai orientációjú megközelítések, amelyek a természettudományok tudománytörténetében már korábban is alkalmazott empirikus módszerek segítségével kezdték el vizsgálni az egyes tudományos diszciplínák létrejöttét és fejlődését.⁶ A neveléstudomány tudománytörténetének kutatásában egészen az elmúlt évtizedekig domináló *eszméletörténeti* megközelítést csak a közelmúltban, a nyolcvanas évek második felében váltotta fel a kérdéskör *társadalomtörténeti* hátterének feltárására irányuló kutatói érdeklődés. Ezzel párhuzamosan a tudomány intézményesülési tendenciáinak, sajátos tudománytartalmai kialakulásának vizsgálatára, elsősorban az angol és amerikai kutatások során egyre jobban elterjedt a tudományos munkák és folyóiratok *kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzésen alapuló vizsgálata* is (Keels, 1994; Depeape–Simon, 1996).

A tudománytörténeti elemzések sorában jelentős helyet foglalnak el a legújabb német neveléstudomány-történeti kutatások. A német társadalomtörténeti orientációjú neveléstudomány-történeti vizsgálatok szintén a nyolcvanas évek közepétől kezdődően jelentek meg, melyek közül az alábbi jelentősebb kutatási projektek érdemelnek említést: (1) *A neveléstudomány tudományos tartalmának és kutatási módszereinek fejlődésére* irányuló kutatás, amely a diszciplína fejlődésének tudományos szempontjait az ezen témában, a tudományos minősítés megszerzése érdekében alkotott munkák (doktori disszertációk és habilitációs dolgozatok) elemzése alapján vizsgálja (Eigler – Magce, 1992, 994). (2) *A neveléstudomány egyetemi intézményes, személyi, infrastrukturális feltételeinek alakulása*, összehasonlítva más egyetemi tudományos diszciplínák helyzetével (Baumert – Roeder, 1990, 1994). (3) *Az egyetemek által kínált neveléstudományos tantárgyak tartalmi alakulása és belső differenciálódása* (Herrlitz, 1996). (4) *A neveléstudomány fejlődésével kapcsolatos legátfogóbb összehasonlító pedagógiai kutatások* Jürgen Schriewer és H.-Elmar Tenorth vezetésével a frankfurti, majd a berlini egyetemen folynak. Ezek az *összehasonlító pedagógiai vizsgálatok* nemzetközi hatások és recepciók folyamatok alapján határozzák meg a neveléstudomány fejlődésének társadalomtörténeti összefüggéseit; a neveléstudomány és a szakmai professzió kapcsolatát, a tudomány belső, tartalmi differenciálódásának folyamatait, szervezeti kereteinek, infrastruktúrájának, személyi feltételeinek alakulását (Schriewer, 1993, 1994; Zedler – König, 1989). (5) *A hetvenes évek végén jött létre a neveléstudománnyal kapcsolatos tudománytörténeti kutatások koordinálására a német neveléstudomány*

⁶ Pl. Stichweh, R.: *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890*. Frankfurt am Main, 1984.

legmagasabb szintű akadémiai fóruma, a Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mellett működő szervezete, az 1977-ben alapított Kommission Wissenschaftsforschung. A bizottság 1987-től megjelenő *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag könyvsorozatában az elmúlt években a neveléstudomány tudománytörténetével kapcsolatos számos kutatás eredménye közel húsz kötetben jelent meg.

A reformpedagógiai törekvések – máig aktuális kutatási eredményeket megfogalmazó – *első tudományos igényű elemzései* (Petersen, 1926; Nohl, 1933; Médiaci, 1941), majd az irányzat történetének első tudományos igényű *kritikai értékelései* (Regener, 1927) már a század első évtizedeiben megszülettek. A második világháború utáni nemzetközi szakirodalomban a *reformpedagógia európai, illetve világ-történetének* első teljességre törekvő *monografikus* összefoglalásai és kézikönyvei a hatvanas-hetvenes években kerültek kiadásra német, angol és francia nyelven (Cremmin, 1968; Scheibe, 1969; Röhrs, 1977; Gordon – White, 1979; Röhrs, 1980; Boyd – Rawson, 1965; Graham, 1967; Mialaret, 1966). A nyolcvanas-kilencvenes években elsősorban német kutatók munkái járultak hozzá jelentősebb mértékben a reformpedagógia kutatások új eredményeihez. A kutatói szemléletmód jól érzékelhető változásait jelzi, hogy ebben a témában is megjelentek a *társadalomtörténeti-szociológiai* orientációjú elemzések (Plake, 1991), az *árnyalt kritika* megfogalmazására irányuló törekvések (Oelkers, 1989), a mozgalom fejlődésében megjelenő *világ-tendenciák és nemzeti sajátosságok* még pontosabb bemutatására törekvő nemzetközi kutatási projektek (Röhrs – Lenhart, 1994), továbbá a reformpedagógiának az *iskolák belső reformjában betöltött szerepének*, az ezzel kapcsolatos nemzetközi innovációs törekvések iskolapedagógiai orientációjú elemzései (Röhrs, 1986; Klußen – Skiera, 1990; Zilversmit, 1993; Seyfarth-Stubenrauch – Skiera, 1996). A kilencvenes évek nemzetközi kutatásainak további jellemző tendenciája még a vizsgálatoknak az *egykori szocialista országokra történő kiterjesztése* (Böttcher – Golz, 1995).

A kutatás további új irányát jelentik a közelmúltban jelentős mértékben elterjedő szisztematikus *történeti-összehasonlító* vizsgálatok, melyek a korábbi két megközelítés módszertani, illetve elméleti szintű kiegészítésére törekuszenek. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok folytán, egyrésztől felismerhetővé válnak a pedagógiai viszonyok nemzeti szinten áthagyományozódó önábrázolásainak sajátos vonásai, azok korlátjai, másrésztől pedig lehetőség nyílik a nevelés formai hasonlóságainak a kulturális fejlődés adott szintjével összefüggő vizsgálatára is.⁷

2.3. A NEVELÉSTÖRTÉNET TARTALMI GAZDAGODÁSÁNAK TOVÁBBI SAJÁTOS VONÁSAI

A neveléstörténeti érdeklődés alakulásának az 1960-as és 1980-as évek közötti alakulását jól érzékelteti a *Paedagogica Historica* tanulmányainak tematikai tagolódását bemutató alábbi összegző táblázat is:

⁷ Ennek a törekvésnek egyik érdekes a közelmúltban megjelenő alkotása Schriewer, J. et al.: *Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland) China*. Berlin, 1998.

A tanulmányok témák szerinti csoportosítása	Száma
A neveléstörténet jelentős személyiségei	102
A nevelési eszmék története	35
A nevelői mentalitás története	14
A neveléstudomány története	7
A nevelési eszmék megvalósulásának története	6
A neveléstudomány története	2
Historiográfia	15
Kutatásmódszertan	7
Bibliográfia	2
Összehasonlító neveléstörténet	4
Nemzeti nevelési rendszerek	1
Iskolatörténet	28
Közoktatáspolitikai-történet	25
Intézményfejlesztés-történet	23
A nevelés társadalomtörténete	22
Általános áttekintés	12
Intézménytörténet	11
Az oktatási módszerek története	6
Tantervtörténet	4
A gyarmatokon folyó nevelés története	4
Tantárgytörténet	2
A nyelvoktatás története	2
A gyermekvédelem története	2
A felnőttoktatás története	1
Áttekintő alap kutatás	1
Forráskiadás és kommentár	1
Összesen	339

Depaepe-Simon, 1996, 430.

A neveléstörténet tartalmi gazdagodásának további sajátos vonása a család- és gyermekkor-történeti kutatások megjelenése és a hetvenes évektől kezdődő lassú beépülése a diszciplína keretei közé.⁸ Ennek egyik legjelentősebb eredménye az 1986-ban megjelenő négykötetes francia családtörténeti monográfia (*Histoire de la famille*), amely felrajzolja a család fejlődését az ókortól napjainkig. A munka nagy érdeme, hogy az Európa-centrikus szemlélettel szakítva részletesen elemzi a japán, a kínai, az indiai, afrikai és az arab térség különböző kultúráinak jellegzetes családmodelljeit is (Burguière, 1986). A gazdaságtörténeti és történeti demográfiai módszerekkel dolgozó kutatások (pl. Flandrin, 1979) mellett a családok életmódját vizsgáló történeti munkák kiternek a családokban élő gyermekek számára, helyzetére, a gyermeknevelés gazdasági vonzataira (pl. Hanawalt, 1986). A 80-as évektől kifejezetten gyermekkor-történeti munkák is megjelennek (pl. Shahar, 1992), amelyek a vizsgált korszak nevelési szokásairól, felnőtt-gyermek kapcsolatairól végzett kutatásokról számolnak be. A vizsgálatok köre ebben az időben terjed ki az ifjúkorra is. Ennek a törekvésnek egyik legfigyelemreméltóbb vállalkozása az elsősorban francia és olasz szerzők munkáját összegző, 1994-ben olasz (*Storia dei Giovani*), majd

⁸ Mivel a téma részletes kifejtésével a kötetben önálló tanulmány; Pukánszky Béla: *A gyermekkor-történeti kutatások főbb teendencéi* foglalkozik majd, ezt a kérdést csak vázlatosan érintjük.

1996-ban francia nyelven megjelenő kétkötetes ifjúkor-történeti monográfia (*Histoire des jeunes en occident*). A gyermek történetiségével kapcsolatos érdeklődés utat nyit a sokat vitatott *pszichohistóriai* szemléletmódnak is (lásd erről *Botond*, 1990), amely a lélek történetiségének vizsgálatával sokszor meghökkentő, de neveléstörténetileg is továbbgondolandó következtetéseket fogalmaz meg (vö. *DeMause*, 1974)

2.4. A NEVELÉSTÖRTÉNET POSZTMODERN VITÁJA

Hasonlóképpen a történettudomány más területein lezajló posztmodern vitához, ez a diskurzus természetesen a neveléstörténész-körökben is nyomon követhető. A neveléstörténet kilencvenes évek elején elkezdődött posztmodern vitája⁹ a *Paedagogica Historica* 1996/2. számának hasábjain, Marc Depaepe és Sol Cohen kezdeményezésére, egy nemzetközi résztvevőkkel lefolytatott tudományos diskusszió keretében teljesedett ki.¹⁰ A folyóirat tematikus számában megfogalmazott kérdések és témakörök számos eleme betagolódik a már régebb óta, elsősorban az USA-ban majd Franciaországban kibontakozott történészvitához, amelynek számos kérdése a történettudomány különböző módszertani folyóirataiba is bekerült.

A *Paedagogica Historica* tematikus számának szerzői is abból indulnak ki, hogy a modern kor pedagógiáját szintén rendkívül differenciált tudományos megközelítések jellemzik, amelyekhez azután a pedagógiában való csalódottságról tanúskodó szkeptikus diagnózisok is csatlakoznak. Ezek arra utalnak, hogy a modern kor nevelési tapasztalatait az igény és valóság, az ambíciók és a lehetőségek, az elmélet és a gyakorlat közötti nagy szakadék jellemzi. A modern kor nevelésügye nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, sem jobbá, sem egyenlőbbé nem tette az embereket, és a világ fejlődését sem volt képes az ésszerűség kritériumainak megfelelően befolyásolni. Összegezve megállapítható az a kiábrándító tény, hogy a felvilágosodás korának ígéretei nyilvánvalóan nem valósultak meg, „az emberiség felemeléséről” aligha lehet beszélni. Vajmi kevés valósult meg a pedagógia arra vonatkozó nagy ígéretéből, hogy hozzá fog járulni az emberi nem erkölcsössé váláshoz és a civilizálódáshoz. A modern kornak a felvilágosodás gondolataiból eredeztethető, általánosan elfogadott pedagógiai tézise, amely szerint az ember csak nevelés által válhat igazán emberré, nem igen hangoztatható többé. A modern kori történelem a művelt, bölcs, erkölcsösen cselekvő egyének helyett jó esetben ambivalens megnyilvánulásokat, nemritkán a diktátorok rémtetteinek engedelmes végrehajtóit, kritika nélküli tömegembereket eredményezett. Éppen ezért a neveléstörténészek számára az erről folyó párbeszéd nemcsak azért jelentős, mert jól érzékelteti azt, hogy a grandiózus tervek, főleg a felvilágosodás kori hagyományok elvesztették rendteremtő erejüket, hanem mert annak számos részmozzanata, mint például a pedagógiai „nagykorú-

⁹ Az ezzel kapcsolatos német tudományos vita már az 1992 márciusában a Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Berlinben megtartott konferenciáján lezajlott. Ld. erről Lenzen, D. (Hrsg.): *Pädagogik und Geschichte*. Weinheim, 1993.

¹⁰ Cohen, S. – Depaepe, M. (eds): *History of Education in the Postmodern Era. Paedagogica Historica*, 1996/2, 297–450. Roy Lowe, Agustín Escolano, Heinz-Elmar Tenorth, Theresa Richardson, Sol Cohen és Marc Depaepe – Franc Simon tanulmányaival.

ság” megteremtésének illúziója is elveszett, vagy legalábbis már nem magától értetődő többé.

Éppen ezért a vitában részt vevő több szerző is fontosnak tartotta a neveléstörténeti kutatások során az ironikus távolságtartást, és a bizonyos mértékű elhatárolódást azoktól a formai alapelvektől, amelyekre a neveléstörténészek eddigi elemzéseiket építették. Sol Cohen például az eddig használatos dichotóm (vagy-vagy) megközelítés helyett a nyitott kapcsolatok, (mindkettő... és) típusú sorok, sorozatok alkotását és a régi duális szembeállítások pl. a progresszív-hagyományos elvetését javasolja. Cohen és Depaepe a továbblépés útját a történeti diszciplínával közvetlen, szoros kapcsolatban álló új nevelési kultúrtörténet (new cultural history of education) megalkotásában látják. A posztmodern vita során a mértéktartóbb „szárnyat” képviselő Heinz-Elmar Tenorth Budapesten tartott előadásában is megfogalmazza ezzel az új neveléstörténeti törekvéssel kapcsolatos kritikai észrevételeit: „A történeti pedagógia semmiképpen sem válhat a regényírás vagy a fikcióteremtés szószólójává, de a kritika és egy újfajta szenzibilitás megjelenése a kutatások konstruktív megvalósítása során, azzal a reménységgel tölthet el bennünket, hogy a neveléstörténet empirikus és teoretikus, történeti-összehasonlító és kauzális módszerek felhasználásával újjáépíti és nem lerombolja önmagát” (Tenorth, 1998. 4).

2.5. A nevelés új kultúrtörténetének főbb témakörei

A belga pedagógiatörténész, Marc Depaepe a nevelés új kultúrtörténetének egyik vizsgálati területeként a pedagógiai mentalitás genealógiájának megalkotását javasolja. Ez a fogalom egyrészt jelzi az irányzat kapcsolódását a mentalitástörténet nézőpontjához, másrészt a genealógia elnevezés Nietzsche nyomán a Foucault által kidolgozott „leleplező” történetírás szemléletmódjával való azonosulásra, illetve annak metodikai eljárásának felhasználására utal. Depaepe a „pedagógiai” mentalitás fogalmán azokat a tudattalan gondolkodásmódot és érzelmi megnyilvánulásokat és cselekvésmódokat érti, amelyek hosszabb ideig meghatározzák bizonyos csoportok és osztályok szemléletét, és amelyek egyrészt megnyilvánulnak a különböző pedagógiai elméletekben és ideálokban, másrészt alkalmazásra kerülnek a nevelés és oktatás gyakorlatában is. Szerinte a Foucault által kidolgozott diskurzuselemzésnek a pedagógia múltjára történő alkalmazása azért volna hasznos, mert ennek segítségével a neveléstörténész is meg tudja figyelni a korábbi korok pedagógiai diskurzusait, majd azok segítségével megismerhetné a felszíni történések háttérben rejtőző társadalmi erők és hatalmi tényezők működését is, amelyek az egyes korok nevelési és oktatási kérdések kapcsán megjelenő retorikáját befolyásolják, s az azokban megnyilvánuló legendák és mítoszok kialakításában szerepet játszanak. Ezeknek a nevelés történetét befolyásoló rejtett folyamatoknak a (re)konstrukciója tenné lehetővé neveléstörténet-írásra gyakran oly jellemző, a pedagógia fontosságának bizonyítására megalkotott nagy idealizáló hősi elbeszélések „de-konstruálását” és „(de)mitologizálását”. Ennek segítségével lehetőség nyílna annak bemutatására,

hogy nagy pedagógus elődeink is valódi hús- vér emberek voltak, akiknek felfogása, törekvései és viselkedésmódja nem valamilyen történelmen kívül és a felett álló igazságra támaszkodott. Ez a megközelítés egyben tudatosíthatja azt is, hogy a mai kor emberei jelenbe zártságuk folytán nem tehetnek mást, mint hogy saját „perspektivikus” történelmi elbeszéléseiket megfogalmazzák. Ez a szemléletmód bizonyos mértékű alázatra int bennünket, és megóv az új mítoszok megalkotásától, mivel azok így már kialakulásuk során észrevehetővé válnának (*Depaepe*, 1998).

A másik megállapítása a nevelés és kultúra viszonyára vonatkozik, amelyek jóllehet egymással feloldhatatlan, szoros kapcsolatban állnak, mégsem tekinthetők egymással szinonim fogalmaknak. Inkább a valóság olyan két egymást kiegészítő komplementer oldalaként értelmezhetők, amelyben a nevelés a kultúra eszközeként, a kultúra megszerzése pedig a nevelés céljaként fogható fel. Ebben az értelemben a kultúra nem ismeretek, szimbólumok és értékek statikus rendszereként, hanem az emberi viselkedés ideáljainak, tartalmainak állandó változását eredményező olyan dinamikus folyamatként értelmezhető csupán, amelyben fontos szerepet játszik az emberi aktivitás. Lényegében minden kultúra emberek, illetve azok közösségei között zajló áthagyományozási folyamat, ebből adódóan a kultúra egyben kommunikáció is. A nevelés sem tisztán kulturális jelenség csupán, hanem az instrumentáció egy formája, olyan kultúráközvetítés, amely egyben folyamatos kommunikáció is. A nevelés útján történő kultúraáthagyományozás bonyolult kollektív viselkedésmintájának kialakulását *James Scott* a „hidden transcripts” (rejtett transzkripció, átírás) metaforája segítségével próbálja érzékeltetni. Ezzel összefüggésben hangsúlyozza, hogy a kutató rendelkezésére álló történelmi forrásanyag nem alkalmas a kultúra egészének leírására. Ha csak ezeket elemezzük a történész előtt számos észrevétlen tartalom, eltakart kép és a nem szándékos cselekvés rejtve marad. Ugyanis a valóság számos eleme elkerüli az adott kor „hivatalos” feljegyzéseit írásban rögzítő elit figyelmét, így azokat a történelmi elemzések is elhanyagolják. Ebből adódóan a levéltárak anyaga úgy adja vissza a különböző társadalmi eseményeket, ahogyan azokat a társadalom vezető csoportjai saját kultúrájukként megélik, illetve ahogy azt meg kívánják őrizni.

Mivel azonban a kultúra a maga teljességében nem értelmezhető abban a formában, ahogy azt az abban domináló csoportok látják, eltérés tapasztalható a nevelés céljairól folyó közbeszéd és azok tényleges megnyilvánulásai között. Ebből és számos metodológiai nehézségből adódóan, a történelmi-pedagógiai stúdiumok elsősorban az oktatáspolitikával, a nevelési ideálok alakulásával és a (politikai jellegű) ideológiákkal és nem a tényleges társadalmi, kulturális realitással foglalkoznak. A mindennapok oktatási viszonyai és azok folyamatai egészen a közelmúltig kívül rekedtek a neveléstörténelmi vizsgálódások horizontján. Az ezzel kapcsolatos hiányosságok kiküszöbölhetőek lennének például az iskolai tananyag történelmi forrásként történő elemzése által. A taneszközök ugyanis mindig az adott kor kultúrájának sajátos alkotásai, egy meghatározott használói csoport számára. Kognitív funkciójuk egyértelmű, azzal a hangsúlyozott pedagógiai céllal készültek, hogy a kultúra elemeinek átszármasztatását elősegítsék. Ez meghatározza a történelmi elemzése értelmezési kereteit is, mivel utalnak arra a mentális térre is, amit a szerzők könyveik hasz-

nálói számára ki kívánnak jelölni. Így például egy történelemből jól mutatja azt, hogy miként óhajtották a könyv szerzői elérni, hogy a tanulók megértsék ezt a történelmet, azonban semmit sem kívánnak ezeknek a tanulóknak a tényleges történelmi tudásról elmondani, és még kevesebbet arról, miként élték meg ezt a tudást.

A nevelés jelenségeinek új elméleti és metodológiai megközelítését teszi lehetővé a „pedagógiai emlékezet” vizsgálata. Az emlékezet ugyanis az ember fogalmi gondolkodásának létrejöttétől a kultúra átszarmaztatásának fontos eszköze. A „történelmi emlékezet” és jelenségeinek tudományos vizsgálata két kutató, az angol pszichológus Frederic Bartlett (1932) és a francia szociológus Maurice Halbwachs munkássága során került kidolgozásra (*Halbwachs*, 1925; 1950). Az emlékezést mindketten olyan társadalmi folyamatként értelmezték, amelynek során az idővel, az adott hellyel és a szociális renddel kapcsolatos alapvető személyes emlékek olyan mnemonikai struktúrák alapján jönnek létre, amelyek során kapcsolatba kerülünk a többi emberrel. Az emlékezés kizárólag a közös kulturális viszonyítások rendszerében értelmezhető: „Nem lehetséges emlékezés olyan vonatkoztatási keretek hiányában, amelyekkel a társadalomban élő emberek emlékeik rögzítése és újratalálása céljából élnek” (*Halbwachs*, 1985. 121). Halbwachs szerint az emlékezet a szocializáció folyamatában válik az egyén sajátjává. Jóllehet mindig az egyén rendelkezik emlékezettel, de az emlékezőképesség kollektív alkotás. Ennek alapvető közös mentális keretét alkotja a „kollektív emlékezet”. (Vö.: *Assmann*, 1999. 35–43.)

Miután az oktatás a „kollektív emlékezet” kialakításának legfontosabb tényezője, fontos lenne az azzal kapcsolatos alapvető mechanizmusok, hatások kutatása, amelynek keretében lehetőség nyílik a tanulói emlékezet történelmi változásainak vizsgálatára. Az emlékezetnek ez a formája nem csupán a rituálékban, hanem az „emlékezet alakzataiban” is megmutatkozik, amely például megnyilvánul abban, ahogyan az emberek vitatkoznak és érvelnek, bizonyos dolgokat értékelnek, ahogy a különböző feladatok megoldásait keresik, és még inkább abban, ahogy elhatározásainkat módosítják egy adott korban. Ebben az értelemben a „pedagógiai emlékezet” nem csupán eszköz, hanem egyben a kultúra átszarmaztatásának eredménye is. Ebből adódóan egy adott generáció „pedagógiai emlékezetének” vizsgálata elvezet bennünket azokhoz a mentális struktúrákhoz, amelyek az adott csoport tagjainak gondolkodását és cselekvését a legjelentősebb mértékben meghatározzák. A pedagógiai emlékezet vizsgálatának jelentősége két oldalról is megközelíthető: az első a nevelésnek a személyes élet alakulásában mind intellektuális és morális, mind pedig a viselkedés fejlődése terén betöltött kiemelt szerepe kapcsán értelmezhető. A másik ok episztemológiai, ugyanis a „pedagógiai emlékezet” alkalmas lehet arra is, hogy segítségével a nevelés minden korban érvényes alapvető általános jegyeit megragadhassuk.

Az amerikai oktatástörténész Larry Cuban a történelmi pedagógia egyik érdekes irányzatának megteremtője. Az általa kidolgozott „grammar of schooling” azt a rendet vizsgálja, amelybe az iskola alapvető elemei, az iskolai oktatás tevékenységei és módszertani eljárásai betagozódnak. Cuban az oktatás íratlan, ám megváltoztathatatlan szabályai közé sorolja például az évfolyamosztályt, a tanulók teljesítmények szerint történő csoportokba tagolását, az ismeretek tantárgyak szerinti elrendezését,

a tanulói teljesítmények bizonyítvánnyal, illetve diplomával történő jutalmazását. Szerinte ez a „grammar of schooling” minden iskolai reformtörekvés ellenére elpusztíthatatlanul él tovább az iskola mindennapjaiban. Cuban szerint az elmúlt évszázad során kialakított, azóta szinte teljesen érintetlenül tovább élő oktatási gyakorlat a történeti vizsgálódások olyan alapos kutatást érdemlő feltáratlan területe, amelynek történeti gyökereit csak az iskola valóságának alapos tanulmányozásával tudjuk feltárni. Ezek vizsgálata szintén az olyan indirekt források, a különböző országok iskolamúzeumaiban fellelhető iskolai dokumentumok új szempontok szerinti elemzésével lenne lehetséges (*Catteeuw – Depaepe – Simon, 1998. 316–318*).

Az elmúlt időszakban a neveléstörténeti kutatás számos, eddig nem kellőképpen méltatott forrásra, így például a képek vizsgálatára is kiterjesztette a figyelmét. Ez a törekvés arra az elméleti megfontolásra épül, hogy az egyes korszakok képi ábrázolásai az adott kor történelmi-társadalmi tapasztalatainak sajátos kifejeződéseként lehetővé teszik az egyes korok emberének mindennapi életébe való mélyebb betekintést. A mozgóképek például a modern kor folyamatosan és gyorsan változó valóságának nyomon követéséhez nyújtanak jó lehetőséget. A történészek a képeket korábban főként az általuk elmondottak illusztrálására, szemléltetésére használták. A német neveléstörténeti kutatás számára a képeket Mollenhauer fedezte fel újra, és emelte ki feledés homályából, 1980-ban kezdődő és haláláig folytatott kutatásai révén.

A neveléstörténet képekkel kapcsolatos újabb vizsgálatait azonban nem csupán a „magas kultúra” képeire korlátozódnak, hanem mindenféle képanyagra tekintettel vannak: az iskolai faliképekre, a templomi szentképekre, a felvilágosító szándékú ábrázolásokra éppen úgy, mint a fotókra, a különböző jelvényekre, emblémákra, gyermekrajzokra és karikatúrákra. Természetesen a forrásanyag bővítésével egyenes arányban növekednek az ezek interpretálásával kapcsolatos metodikai problémák is (*Tenorth, 1998. 11*).

Az ezzel kapcsolatos kutatási horizont bővülését jól jelzi már az 1995 szeptemberében Potsdamban tartott „*Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*” (A képek mint neveléstörténeti források) című konferencia is, amelynek során a különböző képanyagok felhasználásával kapcsolatos metodikai problémák is megbeszélésre kerültek (lásd részletesen *Schmitt – Link – Tosch, 1997*). A téma előtérbe kerülését jól jelzi továbbá az is, hogy 1998-ban az International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) konferencia „*Imagine, all the education...*” *The Visual in the Making of the Educational Space through History* címen került megrendezésre, és a képeket vonta a figyelem középpontjába (lásd részletesen *Depaepe – Henkens, 2000*).

3. A neveléstörténet kutatási módszereinek gazdagodása

A TÖRTÉNETI SZOCIOLÓGIA KVANTITATÍV MÓDSZEREINEK RECEPCIÓJA

A történeti statisztikai módszerek neveléstörténeti alkalmazásának avatott példája Karády Viktor munkássága. Társadalomstatisztikai adatokra épülő kutatásai iskolaszociológiai kérdéseket vizsgálnak, pl. 1871 és 1940 közötti adatok alapján a zsidók

és evangélikusok szerepét, teljesítményét a magyar iskolarendszerben (Karády, 1997. 95–110). Az egyes csoportok iskoláztatására vonatkozó empirikus adatok történeti elemzésével a vizsgált csoport egészére vonatkoztatható következtetéseket fogalmaz meg, pl. túlliskolázási tendenciákat különböző felekezeteknél. Karády a kiinduló adatokat korabeli összesítő statisztikai kiadványokból meríti, de maga is folytatott adatgyűjtést egyes iskolákra vonatkozóan (Nagy, 1997).

Történeti statisztikai, demográfiai adatok elemzését végezte el Jean-Louis Flandrin annak érdekében, hogy a kora újkori Franciaország családszerkezetét, modelljét rekonstruálni tudja. Neveléstörténeti szempontból a gyermekkel kapcsolatos következtetései érdemelnek figyelmet. A gyermekhalandóság adatainak, a születésszám alakulásának vizsgálatával a 18. századi Franciaországra vonatkozó következtetéseket fogalmazott meg a különböző adatsorok közötti kapcsolatok alapján (Flandrin, 1979).

A történészek nem csak szövegszerkesztésre használják a számítógépet. Ma már olyan kész programok sokasága áll rendelkezésre, amelyek a történeti adatok tárolásában, elemzésében és az elemzés megjelenítésében segítik a kutatót (Mawdsley–Munck, 1996. 20). Történeti forrásokból adatbázist készíthetünk (Mawdsley–Munck, 1996. 69–75), azt különböző szempont szerint lekérdezhethetjük (Mawdsley–Munck, 1996. 76–87). Különösen akkor célszerű a számítógéphez fordulni, ha nagy tömegű adattal dolgozunk. A különböző csoportokba rendezett adatok közötti összefüggések feltárása a kutatás céljainak megfelelően történeti statisztikai, történeti demográfiai vizsgálatokban fordul elő elsősorban, de tartalomelemzéses vizsgálatoknál is elterjedt a számítógép használata (Silverman, 2000. 154–174). Az adatbázis-kezelésre jó példa az ún. kollektív biográfia (prozopográfia) készítésének lehetősége, amely a számítógép használatával megsokszorozódik. Ebben az eljárásban egy adott csoport minden tagjának – közmegegyezés alapján kialakított közös forrás, például életrajzi lexikon alapján történő – szisztematikus vizsgálata vezet a csoport közös jellemzőinek a feltárásához, azoknak a tulajdonságoknak, magatartásformáknak a meghatározásához, amelyek a csoport egészére érvényesnek tekinthetők. Az eljárást elsősorban elitcsoportok vizsgálatához használják, hiszen ezekről találunk részletesebb adatokat¹¹ (Mawdsley–Munck, 1996. 125–127).

A POSZTMODERN ÉS NEVELÉSTÖRTÉNET METODIKAI GAZDAGODÁSA

A neveléstörténet-írásban és -kutatásban a legutóbbi időben bekövetkezett változások a *forrásfelhasználás* szempontjából is megközelíthetők két, a posztmodern történetírássra jellemző kérdésselvetés oldaláról:

– a források mennyiben tekinthetők a múlt reprezentációjának (Gyáni, 2000. 16).

¹¹ A kollektív biográfia neveléstörténeti alkalmazásának részletes leírását adja Helm, Lüderger – Tenorth, H.-E. – Horn, K.-P. – Keimer, E.: Autonomie und Hereonomie. In: Schriewer, J. et al. (Hrsg., 1993): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt am Main, 257–261.

– a források alapján mennyiben magyarázhatjuk, illetve érthetjük meg a múltat (Gyáni, 2000. 18–19).

Ez a két kérdés szorosan összefügg egymással, és azt a bizonytalanságot tükrözi, amely az objektíven megragadható múlttal kapcsolatban történészkörökben megfogalmazódott. A források fellelhetőségének esetlegessége, a bennük megőrzött információk szubjektivitása társul azzal a hermeneutikai problémával, hogy „mindig egy adott helyzet foglyai vagyunk, amelyből csak megfelelő irányban és meghatározott szögben lehet kitekinteni, így látunk rá másokra és minden másra is. (...) A történeti megértés szempontjából a megismerőtől ez megköveteli, hogy rendelkezék a kellő történeti horizonttal, azzal a látókörrel, amelyből a múlt egyáltalán feltárulhat előtte” (Gyáni, 2000. 19). Ez a felfogás mindenképpen jelen van a neveléstörténet művelői körében is, és hozzájárul a forrásokkal való bánásmód változásához is.

A személyes dokumentumok (önéletrajzok, naplók) felértékelődése összefügg az egyén, így a gyermek iránt neveléstörténet oldaláról is megnövekvő érdeklődéssel, amit a mikrotörténelem szemléletmódjának térhódítása is táplált. Az ennek kapcsán felvetődő első kérdés, hogy a neveléstörténeti kutatás miként tudja megragadni a gyermekkor sajátosságait. Elsősorban az egyén saját visszaemlékezéseinek és azok rendszerezésének segítségével, a saját gyermekek nevelésére való visszaemlékezés szisztematikus felidézésével. Európában ezzel kapcsolatosan az 1500-as évektől áll a kutatók rendelkezésére olyan mennyiségű írott forrás, amely neveléstörténeti kutatás tárgyává válhatott. A kilencvenes években Hollandiában 1200 személyes dokumentumot tekintett át egy kutatócsoport, hogy képet kapjon az 1600–1850 közötti időszak gyermekkorfelfogásáról. A kutatás nemcsak a régmúlt idők gyermeknevelési szokásait, gyermekvilágát idézte fel, hanem az említett „hogyan” kérdését is érintette: az önéletrajz, a napló mint történeti forrás mennyire képes visszaadni a múltnak egy adott szeletét, az emlékezet segítségével rögzített világ mennyiben tekinthető a múlt reprezentációjának (Dekker, 1996). A gyermekkor világát Linda Pollock is személyes dokumentumok alapján mutatta be és értelmezte számos munkájában (1983, 1987, 1996).

Az írott források feldolgozásának egyik, a neveléstörténetben is újak számító módszere a tartalomelemzés. A tartalomelemzés olyan kutatási technika, amely *adatokból az adatok összefüggés-rendszerére levonható érvényes, megismételhető következtetéseket fogalmaz meg*. Ez a meghatározás utal a tartalomelemzés egyik legfontosabb sajátosságára, hogy ugyanis a vizsgált szöveg rejtett mondanivalójának, összefüggésrendszerének valamilyen szempontú feltárására vállalkozik, a forrás faggatásával a múlt egy szeletének mélyebb összefüggéseit próbálja értelmezni.

A tartalomelemzés többlépcsős folyamat (vö. Krippendorf, 1995). Ennek során először a vizsgált szövegek, tartalmak adatokká alakítása történik meg. Ez azt jelenti, hogy olyan *kategóriákat kell felállítani*, amelyekbe a szövegek elemei bizonyos szabályok szerint besorolhatóak. A klasszikus tartalomelemzés szigorúan vett technikája szerint egy-egy szövegelem csak és kizárólag egy kategóriába sorolható be. Ez a kíváncságot annál könnyebben teljesíthető, minél kisebb nyelvi egységek a szö-

vegelemek. Nagyobb szövegelemeket, például bekezdéseket, cikkeket, tematikus egységeket nehezebb az előzetesen felállított kategóriákba besorolni, mint például szavakat, kifejezéseket, hiszen értelmezési problémák merülhetnek fel. Lényeges feltétel az is, hogy a szövegelemek kategóriákba való besorolását, azaz a *kódolást* ne ugyanaz a személy végezze, mint a kategóriák megalkotását. A következő lépcsőben történik a mennyiségi-minőségi következtetések megfogalmazása. Ez a szakasz a tulajdonképpeni *értelmezés*.

A tartalomelemzés különböző szakaszai szoros kapcsolatban állnak egymással: a kategóriák felállítása – melynek alapján a kódolás történik – már önmagában is egy előzetes értelmezési művelet, hiszen a kategóriák, ezek rendszere nem önkényesen születik, hanem egy kutatói logika, elgondolás alapján. A kódolás műveletébe is beleszól az értelmezés, annak ellenére, hogy a kódoló személyeket előzetesen kellő információval látjuk el a szövegelemek kategóriába sorolásával kapcsolatban. A tartalomelemzés folyamata és technikája egyben komoly *megbízhatósági* és *érvényességi* problémákat is felvet. A kódolás megbízhatósága és az értelmezési folyamat érvényessége a legtöbb kutatás-módszertani szakember számára azért kulcskérdés, mert e két mutató formái avatják a tartalomelemzést fajsúlyos, egzakt társadalomtudományi módszerré. Mivel azonban a tartalomelemzés olyan értelmezési folyamatokat is magában foglal, amelyek ellenállnak előzetesen megállapított normáknak, törvényszerűségeknek, és inkább a kutatói kreativitásra építenek, vannak olyan vélemények is, hogy a megbízhatósági és érvényességi mutatók szigorú betartása magának a módszernek a lényegét szorítja háttérbe. Noha a tartalomelemzés számos technikai megköttést tartalmaz, alkalmazásának megtervezése nem egy kizárólagos módon képzelhető el, hanem a vizsgálandó probléma ismeretében nagy mozgásteret biztosít a kutatónak. A tartalomelemzés technikájának ismerete és alkalmazása nem zárja ki azt sem, hogy olyan szövegértelmezési módnak tekintsük, amely vállalja esetlegességét és általánosító megállapításainak korlátozott érvényét, nem mondva ezzel le arról a feladatáról, hogy tudományosan értékelhető megállapításokra vezessen.

A tartalomelemzés neveléstörténeti alkalmazására mindössze néhány példát ismer a szakirodalom. Julia Wrigley egy kutatásban arra volt kíváncsi, hogy a csecsemők és kisgyermekek szellemi fejlődésének megítélésében milyen változások történtek 1900–1985 között az USA-ban. Forrásként népszerű sajtótermékek cikkeit használta. A tartalomelemzéshez a cikkeket egy folyóirat-index segítségével választották ki több mint 60 folyóiratból. Az így kiszemelt adatok képezték a kategorizálás alapjait. A kutató feltételezte, hogy a *kisgyermek, gondozás, higiénia, növekedés, fejlődés, bölcsődék, óvodák, szoptatás, kisgyermekek orvosi felügyelete* témakörökhöz tartozó cikkeket fogják a legmarkánsabban megjeleníteni a kisgyermekek kognitív képességeivel kapcsolatos attitűdbeli változásokat. Ennek alapján 1017 cikk került a mintába, és ezekből a kutató egy 73 tételből álló kategóriásort állított össze, amelyben a gyerek egészségével, társas kapcsolataival, erkölcsi fejlődésével, testi fejlődésével, az anya foglalkozásával, a gyermek napirendjével stb. kapcsolatos kategóriák kerültek kialakításra. Sajnos a tanulmány nem részletezi

módszertanilag a kategorizálás folyamatát. A kódolásról annyit tudunk meg, hogy két kódoló egymástól függetlenül mind a 1017 cikket besorolta valamelyik kategóriába. Volt olyan eset, hogy egy cikket több kategóriába is be lehetett sorolni, ami a kategóriarendszer „puhaságára” utal. A besorolásban mutatkozó egyetértés a két kódoló között 96%-os volt. Ez a látszólag magas érték a megbízhatóságnak nem egyértelmű mutatója. Látható tehát, hogy ez a vizsgálat meglehetősen szabadon alkalmazta azokat a technikai részfolyamatokat, amelyek a tartalomelemzés hagyományos kellékei. A továbbiakban kiderül azonban, hogy ez a vizsgálat következtetései szempontjából nem feltétlenül hiányosság, hiszen a megfogalmazott probléma, az annak feltárására megtervezett módszer és a kikövetkeztethető eredmények szerves láncolata nem indokol olyan egzaktságra törekvést, mint esetleg más célú tartalomelemzések esetében.

A vizsgálat *kvantifikálható* következtetéseket mutat fel. Ez már a tartalomelemzés értelmezésének fázisa. A tanulmány *minőségi* elemzéssel megpróbálja a számok mögötti lehetséges okokat is feltárni. Például a századelőn megjelent nagyszámú orvosi cikket azzal magyarázza, hogy a magas csecsemőhalandóság, a fertőző betegségek elterjedtsége, a nem megfelelő csecsemőtáplálás megkívánta, hogy a szülők figyelmét ezek felé a kérdések felé fordítsák. Ugyancsak minőségi elemzéssel mutatja ki a tanulmány, hogy a csecsemők szellemi fejlődésével kapcsolatos szakértői nézetek mennyiben változtak az évtizedek során (*Wrigley*, 1989).

A tartalomelemzés kvantitatív formáját használták német kutatók a 20. századi német neveléstudomány kutatási területeinek klasszifikálására. Az 1926–1955 között kiadott pedagógiai folyóiratokban megjelent cikkeket és a főiskolákon oktató pedagógiai tantárgyakat értékelték ki, 21 csoportba és az ezekhez kapcsolódó alcsoportokba osztva az adatokat. Az egyes kategóriába kerülő elemek gyakoriságát alapul véve további, kvalitatív elemzést végeztek pl. annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy a vizsgált időszakban a német neveléstudományt mennyiben jellemezte a folytonosság, illetve a változás (*Horn – Tenorth – Helm*, 1994).

Miként arra már a korábbi alfejezetben is utaltunk, a képi források felhasználása is a klasszikus forrásértelmezés kitágítását jelenti. Festmények, fényképek szisztematikus elemzése egyre terjed a neveléstörténetben. Immár klasszikus példának számít Philippe Ariès mentalitástörténeti munkája a kora újkori Franciaország gyermekfelfogásáról, amelyben korabeli festmények elemzésével próbálkozott (*Ariès*, 1987). Munkája aztán a festmények történeti elemzésével kapcsolatos kritikát is kiváltott és a képi források alkalmazásának, a festmények analízisének elméleti kérdéseit is felvetette (pl. *Hamel*, 1994).

A művészettörténészek már korábban rámutattak arra, hogy „a művészet a társadalom állapotának egyik legjobb szeizmográfja”, amely „nagy mélységben képes feltárni annak a rejtett tartalmait”, A képek vizsgálatára irányuló újabb neveléstörténeti vizsgálatok során is egyre gyakrabban alkalmazzák az *Erwin Panowsky* által kidolgozott ikonográfiai/ikonológiai vizsgálati szert. Az eljárás megmutatja, hogy a képzőművészeti alkotás nem a hagyományos értelemben vett „dokumentum”, hanem olyan „alkotás”, amely bizonyosfajta igazságot transzportál, a valóság, az ál-

mok, az illúziók imaginációjának történetét. A képek értelmezésére irányuló módszerének főbb lépéseit az alábbi ábra segítségével lehet összegezni:

Tárgya	Aktusa	Szükséges felkészültség	Korrektíós hagyomány
Természetes képtárgy Konvencionális kép- tárgy	Preikonográfikus leírás Ikonográfikus elemzés	Mindennapi tapasztalat Irodalmi források ismerete	A stílusok története A típusok története (ahogy témákat/fogal- makat/ /tárgyakkal/események- kel kifejeznek)
Belső jelentés, tartalom	Ikonológiai elemzés	Szintetikus intuíció (a hagyomány ismerete a személyiség viszony- latában)	Kultúrtörténet (az emberi elme törekvéscineinek kifejezése témákkal és fogalmak- kal)

Szőnyi, 1995, 96.

A neveléstörténész számára a képek különböző szinteken nyújtanak információt, és azok kontextusaiktól függően, eltérő elméleti megközelítéseket és interpretációkat igényelnek. Az első a „reális ismeret” szintje az adott képen ábrázolt tárgyakra vonatkozik, ezek adott korszakra vonatkozó kifejező ereje a kép kontextusával együtt elemezhető. A következő szint már nemcsak az ábrázoltakra, hanem a minőségre is vonatkozik, azaz az ábrázolás sajátosságaira, a stílusra, a formára és a szimbolikára is. A Panofsky által kifejlesztett ikonográfikus módszer és az általa használt források értékeléséhez, a kontextus, a szimbólumok, a jelentés a formai és stílusbeli jellegzetességek megértéséhez művészettörténeti tapasztalatokra van szükség. Ezeket a vizsgálatokat össze lehet kötni a képek és szimbólumok történelmi, szociális, politikai és vallási stb. funkcióinak tanulmányozásával, majd ezek a funkciók ismételt különböző elméleti kontextusban értelmezhetők a szemiotika, a pszichoanalízis, a szöveg, a kép felületi és mélystruktúrája valamint az általa közvetített mondanivaló szerint. A recepcióanalízis további segítséget nyújthat a kontextus, a funkció és a kép hatásának ellenőrzésében (lásd részletesen *Talkenberger*, 1997. 11–22).

Az ikonográfiai elemzés neveléstörténeti példái különböző módszertani kidolgozottságot mutatnak. Anita Schorsch 1979-ben megjelent munkája a gyermekkori társadalomtörténetével foglalkozik. Alcímként „illusztrált társadalomtörténet”-nek jelöli meg könyvét a szerző, de a képek szerepe itt több, mint pusztán illusztráció. A munka újdonságértéke az, hogy képi források alapján, azokból kiindulva igazolja, árnyalja más szerzők korábbi gyermekkori-történeti elemzéseiben megfogalmazott megállapításait (*Schorsch*, 1979).

A neveléstörténeti orientációjú ikonográfiai elemzések közül módszertanilag is kiemelkedő Ingrid Otto munkája, amely képes újságok, folyóiratok tükrében az 1865–1915 közötti német polgári nőnevelés kérdéseit vizsgálja (*Otto*, 1990). Bár az általa vizsgált újságok illusztrációinak elemzésekor Otto maga is Panofsky

módszerét követi, mégis képes arra, hogy a neveléstörténet nézőpontjából is érvényes kutatás-módszertani megközelítést alakítson ki. Nem kerüli el figyelmét, hogy minden kép saját korának perspektívái mellett a befogadó nézőpontjától sem függetleníthető. Igyekeznek az elemzett képeket az újságokban elfoglalt helyük szerint is csoportosítani, pl. önálló, híreket közlő kép, szöveges hírt illusztráló kép, szórakozást nyújtó sajtófotó, díszítő céllal készült kép. A képek szisztematikus gyűjtését pedagógiai (polgári leánynevelés) szempontok alapján végzi. A képek elemzése, tartalmi jegyeinek leírása meghatározása együtt jár a kép keletkezési körülményeinek feltárásával, a vonatkozó művelődési, nevelési problémák beazonosításával, hiszen csak a képre vonatkozó kontextus ismerete vezethet el a kép interpretációjához.

Otto vizsgálata tehát a következő módszertani állomásokat foglalta magában: (a) a kép fenomenológiai jelentésének megragadása és rövid leírása, (b) a művészek életére és a művekre vonatkozó adatok, információk, (c) a képek tartalmi jelentését feltáró kortárs írótól származó szövegek, (d) a kép interpretációjának különböző síkjai, pl. mint kommunikációs eszköznek milyen tartalmat tulajdonítottak neki az adott újságban, (e) a polgári leánynevelés történetéhez felhasznált sajtóképek történelmi összefüggéseinek keresése: polgári nőmozgalmak története, iskolatörténet stb. A vizsgálatnak ez a szerkezete Otto szerint lehetővé teszi a polgári leánynevelés különböző irányzatainak, elemeinek, megjelenési formáinak rekonstruálását. A képek mint pedagógiai források segítségével olyan tények válnak érthetővé, amelyek csak írott források alapján nem értelmezhetőek.

A képi források neveléstörténeti felhasználása terén jelentős a német Günter Erning munkássága, aki 1985-től a bambergi egyetemen archívumot állított fel az óvodai nevelés történetének képi forrásairól. A gyűjtemény folyamatosan bővül: kezdetben csak a németországi anyagot gyűjtötték, később a gyűjteménybe bekerültek más európai országok anyagai is. Az archívum fenntartása, az archiválás módjának kikristályosodása nemcsak a kisgyermeknevelés történetének tartalmi gazdagodását eredményezte, hanem a festmény, a fénykép mint forrás felhasználásának módja is előtérbe került.

A képi forrásokkal való foglalkozás felveti a mozgókép, a filmek neveléstörténeti szempontú elemzését is. A film mint neveléstörténeti forrás értelmezésének új távlataira kitűnő példa Sol Cohen elemzése a *Holt Költők Társasága* című filmről. Itt az „értelmezés értelmezésével” találkozunk, hiszen az a beszédmód, ahogy a film megjeleníti az ábrázolt időszak nevelési és értékrenddel kapcsolatos dilemmáit, Cohen írásában többszempontú elemzés tárgyává válik. Újabb és újabb dimenziókat fedez fel a filmben. Ezzel reményei szerint igazolja, hogy a filmben megjelenő fikció a neveléstörténész számára forrásként értékelhető, és nem elsősorban a múlt (egy időszak) reprezentációja, hanem annak rekonstrukciója (Cohen, 1999. 125–153).

Irodalom

- Anzenbacher, A. (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Herder.
- Ariès, Ph. (1987): A gyermek és a család az ancien regime korában. In *Gyermek, család, há-
lál*. Gondolat, Budapest, 9–317.
- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai
magaskultúrákban*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- Baumert, J. – Roeder, P. (1990): *Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutio-
nalisie- rung einer Referenzdisziplin*. Braunschweig.
- Baumert, J. – Roeder, P. (1994): „Stille Revolution”. *Zur empirischen Lage der Erziehungs-
wissenschaft*. Weinheim.
- Benner, D. (1973): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*.
Bibliographie Bildungsgeschichte (Hohengehren 1995 ff.).
- Botond A. (1991): *Pszichohistoria – avagy a lélek történetiségének tudománya*. Budapest,
Tankönyvkiadó.
- Boyd, W. – Rawson, W. (1965): *The Story of the New Education*. London.
- Böhm W. – D' Archais, G. F. (Hrsg. 1980): *Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20.
Jahrhundert*. Stuttgart.
- Böhm W. – D' Archais, G. F. (Hrsg. 1979): *Die italienische Pädagogik des 20. Jahrhun-
derts*. Stuttgart.
- Böhme, G. – Tenorth, H.-E. (1990): *Einführung in die Historische Pädagogik*. Darmstadt,
Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Böttcher, L. – Golz R. (Hrsg. 1995): *Reformpädagogik und pädagogische Reformen in
Mittel- und Osteuropa*. Münster.
- Brezinka, W. (1995): Die Geschichte des Faches Pädagogik an der österreichischen Univer-
sitäten von 1805–1970. *Paedagogica Historica*, XXXI, 407–447.
- Brubacher, J. S. (1962): *Modern Philosophies of education*. New York. Borrowaman, M. L.
(1956): *The Liberal and Technical in Teacher Education*. Westport.
- Burguière A. et al. (1996, eds): *Histoire de la famille*. I–IV. Paris, Armand Colin.
- Catteeuw, K. – Depaepe, M. – Simon, F. (1998): *Forschungsprojekt „Pädago- gisches
Gedächtnis Flanders”*. Internationale Schulbuchforschung, Heft 3. S. 313–325.
- Chemlik, P. (1978): *Armenerziehungs- und Rettungsanstalten*. Zürich. Peukert, D. J. K.
(1986): *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugend-
fürsorge von 1878 bis 1932*. Köln.
- Cohen, S. – Depaepe, M. (eds, 1996): History of Education in the Postmodern Era.
Paedagogica Historica, N.2. 297–450.
- Cohen, S. (1999): *Challenging orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*.
New York, Peter Lang.
- Compere, M.-M. (1995): *L' histor de L' education en Europe*. Bern, Berlin et al., Verlag
Peter Lang.
- Conze, W. (Hrsg. 1976): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart.
- Cremin, L. (1961): *The Transformation of the School: Progressivism in American Educa-
tion 1867–1957*. New York.
- Cremin, L. (1970): *American Education: The Colonial Experience 1607–1783*. New York.
- Cremin, L. (1980): *American Education: The National Experience 1783–1876*. New York.
- Cremin, L. (1988): *American Education: The Metropolitan Experience 1876–1980*. New
York.

- Danzelot, J. (1980): *Die Ordnung der Familie*. Frankfurt a. M.
- Dekker, R. (1996): Childhood in Dutch autobiographies, 1600–1850. Changing memory strategies. In Sturm, Johan – Dekker, Jeroen – Aldrich, Richard – Simon, Frank (eds): *Education and Cultural Transmission*. Gent, PH – Supplementary Series II. 65–76.
- DeMause, Lloyd (1975, ed.): *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York.
- Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890–1940*. Weinheim.
- Depaepe, M. – Simon, F. (1996): Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education? *Paedagogica Historica*, 32, vol. 2.
- Depaepe, M. – Simon, F. (1996): Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education? *Paedagogica Historica*, N. 2. 421–450.
- Depaepe, M. (1998): *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een van de pedagogische mentaliteit (1750–2000)*. Löwen-Amersfoort.
- Depaepe, M. – Henkens, B. (2000): *The Challenge of the Visual in the History of Education*. Gent, PH – Supplementary Series VI.
- Dilthey, W. (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Dressel, G. (1996): *Historische Anthropologie. Eine Einführung*. Wien – Köln – Weimar, Böhlau Verlag.
- Ehm, A. (1938): *L'éducation nouvelle*. Paris.
- Eigler, G. – Magce, G. (1992): *Die Entwicklung der empirischen Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten*. Weinheim.
- Eigler, G. – Magce, G. (1994): *Wissenschaftstheorie und erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis*. Weinheim.
- Elias, N.: *Über den Prozess der Zivilisation. Sozialgenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Basel, 1938. Magyarul: *A civilizáció folyamata*. Budapest, 1987.
- Erning, G. (1987): *Bilder aus dem Kindergarten. Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland*. Freiburg.
- Fend, H.: *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt a. M.
- Flandrin, J.-L. (1979): *Families in former times*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Foucault, M. (2000): *A szavak és dolgok*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Francois, E. (1983): Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29., 755–768..
- Gillis, J. R. (1980): *Geschichte der Jugend*. Weinheim/Basel.
- Gordon, P. – White, J. (1979): *Philosophers and Educational Reformers*. London.
- Gosden, P.h. (1972): *The Evolution of a Profession*. Oxford.
- Graham, P.: *Progressive Education. A History of the Progressive Education Association 1919–1955*. New York, 1967.
- Gyáni G. (1992): *Bérműhely és nyomortelep*. Budapest, Magvető.
- Gyáni G. (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- Halbwachs, M. (1985): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main.
- Hamel, R. (1994): The changing image of the child in Dutch and Flemish paintings: an empirical developmental investigation. *Swiss Journal of Psychology*, vol. 53, no. 1. 13–25.
- Hanawalt, B. (1986): *The Ties that Bound. Peasant Families in Medieval England*. Oxford University Press, Oxford.

- Hatos P. (1994): A „Nouvelle Histoire” kalandja. *Protestáns Szemle*, 2. sz. 126–134.
- Heinemann, M. (Hrsg. 1977): *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart.
- Heinemann, M. (Hrsg. 1985): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung*. Stuttgart.
- Herbst, J. (1989): *And Sadly Teach. Teacher Education and Professionalisation in American Culture*. Madison–London.
- Herrlitz, H. – G. (1996): *Kontinuität und Wandel der Erziehungswissenschaftlichen Lehr-gestalt*. Weinheim–Basel.
- Herrmann, U. (1977): *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Weinheim/Basel.
- Horn, K.-P. – Tenorth, E. – Helm, L. (1994): Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft in 20. Jahrhundert. In: Horn, K.-P. – Wigger, P. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 237–268.
- Iggers, G. G. (1988): *A német historizmus*. Budapest, Gondolat.
- Kapitány Á. – Kapitány G. (szerk., 1995): „Jelbeszéd az életünk.” *A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Budapest, Osiris-Századvég.
- Karády V. (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon 1867–1945*. Budapest, Replika.
- Katz, M. (1968): *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*. Cambridge, Mass.
- Keels, O. (1994): In the Beginning: Albert McKinley and the Founding of the ‘Social Studies’. *Social Studies*, 85 no. 5.
- Kiss B. (1995): Michel Foucault és a szimbolizáció. In: Kapitány Á. – Kapitány G. (szerk.): „Jelbeszéd az életünk.” *A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Budapest, Osiris-Századvég. 289–300.
- Klaniczay G. (1990): *A civilizáció peremén*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Klaßen T. F. – Skiera E. (1990): *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Hohengehren.
- Krippendorf, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest, 1995, Balassi Kiadó.
- Lathrop, R. et al. (1995): The Journal of Educational Research: A Historical Perspective. *Journal of Educational Research*, 88, no. 3.
- Lederer E. (1969): *A magyar polgári történetírás rövid története*. Budapest, Gondolat.
- Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris, 1925. *La mémoire collective*. 1950.
- Litt, Th. (1927): *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grund-problems*. Stuttgart.
- Lundgreen, P. (1980–1981): *Sozialgeschichte der deutschen Schule*. I–II. Göttingen.
- Lundgreen, P. – Kraul M. – Ditt K. (1988): *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhundert*. Göttingen.
- Lyotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Habermas, J. – Lyotard, J.-F. – Rorty, R.: *A posztmodern állapot*. Budapest, Századvég, 7–145.
- Martin, J. – Nietzsche, A. (1984): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Freiburg/München.
- Mannzmann, A. (Hrsg. 1983/84): *Geschichte der Unterrichtsfächer*. I–III. München.
- Mawdsley, E. – Munch, T. (1996): *Számítógép a történettudományban*. Budapest, Osiris.
- Médici, A. (1941): *L'Education nouvelle*. Paris.
- Mialaret, G. (1966): *L'Education nouvelle et monde moderne*. Paris.

- Müller, B. K. – Ringer F. K. – Simon, B. (1987): *The Rise of the Modern Educational System*. Cambridge/Paris.
- Nagy P. T. (1997): A „társadalom és művelődéstörténeti tanulmányok” újabb kötetéről a neveléstörténész szemével. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 325–336.
- Niedermüller P. (1995): A „szimbolikus” és kulturális elemzés: megjegyzések a szimbolikus antropológiáról. In: Kapitány Á. – Kapitány G. (szerk.): „*Jelbeszéd az életünk.*” A szimbolizáció története és kutatásnak módszerei. Budapest, Osiris-Századvég. 198–210.
- Oelkers J. (1989): *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München.
- Oelkers, J. (1989): *Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft in 19. Jahrhundert*. Darmstadt.
- Otto, I. (1990): *Bürgerliche Töchtererziehung im Spiegel illustrierter Zeitschriften von 1865–1915*. Hildesheim, Verlag August Lax.
- Petersen, P. (1926): *Die neuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar; Nohl, H. (1933): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main.
- Petrat, G. (1979): *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland*. München, uő: *Schulerziehung*. München, 1987.
- Plake, K. (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Münster/New York.
- Pollock, L. (1983): *Forgotten Children. Parent-Child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pollock, L. (1987): *A Lasting Relationship. Parents and Children over Three Centuries*. University Press of New England, Hanover.
- Pollock, L. (1996): Training a child in the way he/she should go. Cultural transmission and child-rearing within the home in England, circa 1550–1800. In: Sturm, J. et. al. (eds): *Education and Cultural Transmission*. Gent, 80–103.
- Powell, A. G. (1980): *The Uncertain Profession. Harvard and the Search for Educational authority*. Cambridge, Mass–London.
- Pöggeler, F. (1975): *Geschichte der Erwachsenen- bildung*. Stuttgart.
- Regener, F. (1910): *Das Prinzipien der Reformpädagogik-Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin.
- Ringer, F. K. (1979): *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington/London.
- Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Donauwörth.
- Röhrs, H. (1986): *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Düsseldorf.
- Röhrs, H. – Lenhart, V. (Hrsg. 1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main.
- Röhrs, H. (1977): *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hannover.
- Rössner, L. (1984): *Die Pädagogik der empirisch-utilitaristischen Philosophie Englands im 19. Jahrhundert*. Frankfurt am Main et al.
- Scheibe, W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung*.
- Schmitt, H. – Link, J.-W. – Tosch, F. (Hrsg. 1997): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Schorsch, A. (1979): *Images of Childhood. An illustrated social history*. Mayflower Books, New York.
- Schriewer, J. (1983): Pädagogik als ein deutsches Syndrom? *Zeitschrift für Pädagogik*, 359–389.

- Schriewer, J. et al. (Hrsg., 1993): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.
- Schriewer, J. et al. (1993): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt am Main.
- Schriewer, J. (1994): *Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichen-der Erziehungswissenschaft*. Berlin.
- Schwenk, B. (1977): Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. In: *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, 103–131.
- Scott, J. (1990): *Domination and the arts of resistance. Hidden transcripts*. New Haven – London.
- Sebők M. (2000): *Történeti antropológia. Módszertani írások és esettanulmányok*. Budapest. Replika Kör.
- Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg. 1996): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Bd. 1–2. Hohengehren.
- Shahar, S. (1992): *Childhood in the Middle Ages*. Routledge, London
- Silverman, D. (2000): *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Sage Publications.
- Simon, B.: *The Study of Education as a University subject in Britain*. London, 1994.
- Speck, J. (Hrsg. 1976): *Problemgeschichte der neuen Pädagogik*. 1–3. Bde. Stuttgart.
- Stewart, W. A. C. (1968): *The Educational Innovators. Vol. II.: Progressive Schools 1881–1967*. London, Merbourne, Toronto, New York.
- Sutyák T. (1998): Utószó. In: Foucault, Michel: *Az igazság és az igazságszolgáltatási formák*. Debrecen, Latin Betűk. 137–158.
- Szönyi G. E. (1995): Ikonográfia és hermeneutika. In: Kapitány Á. – Kapitány G. (szerk.): „Jelbeszéd az életünk.” *A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Budapest, Osiris-Századvég. 90–101.
- Talkenberger, H. (1997): Historische Erkenntniss durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt, H. – Link, J.-W. – Tosch, F. (Hrsg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrun, Klinkhardt, 11–26.
- Tenorth, H. – E. (1997): A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – a németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 111–125.
- Tenorth, H. – E. (1998): *A neveléstörténeti kutatás új perspektívái*. Az MTA pedagógiai Bizottság. Neveléstörténeti Albizottság 1998. június 2. ülésén elhangzott előadásának szövege. Budapest, Kézirat.
- Thomas, J. B. (ed. 1990): *British Universities and Teacher Education: a Century of Change*. London, Falmer.
- Tyach, D. – Cuban, L. (1995): *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge – London, 1995.
- Weinheim; Speck, J. (Hrsg. 1978): *Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts*. Bde. 1–2. Stuttgart.
- Willke, I. (1975): *Läroskolar i pedagogik vid europeiska universitet*. Stockholm.
- Wrigley, J. (1989): Do Young Children Need Intellectual Stimulation. Experts' Advice to Parents 1900–1985. *History of Education Quarterly*, vol. 29. no. 1. 41–75.
- Wulf, Ch. (Hrsg., 1997): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim/Basel, Beltz Verlag.
- Zedler, P. – König, E. (Hrsg. 1989): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim.
- Zilversmit, A. (1993): *Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960*. Chicago–London.

A GYERMEKKOR-TÖRTÉNETI KUTATÁSOK FŐBB TENDENCIÁI

Új tudományágak születése

A gyermekortörténet fiatal tudományág, születése a huszadik század hatvanas éveire datálható. Kialakulása és fejlődése ahhoz a – történetírásban lezajló – szélesebb folyamathoz köthető, amely az ember személyes kapcsolatrendszerének, gondolkodásmódjának és az ezzel összefüggő hétköznapi viselkedésének történetére irányította a kutatók figyelmét. Az újfajta történeti érdeklődés gyökerei mélyre nyúlnak vissza. A 19. századi német szellemtudományos ihletettségű történetírás képviselői – akiknek felfogására elementáris erővel hatottak a délnémet újkantiánus iskola képviselői, Windelband, Rickert, valamint Wilhelm Dilthey – a természettudományokban uralkodóvá váló pozitivisták módszereivel szemben a kritikai attitűd alkalmazását sürgették (*Németh és Szabolcs*, 2001). Windelband megkülönbözteti a „nomotetikus” és az „idiografikus” leképezést, vizsgálati módszert. Az előbbi a létre vonatkozik, ezért elemzést, kvantifikációt, megértést igényel, az utóbbi viszont a normákhoz kötődik, tehát megértést követel. Ennek az új szellemű megközelítési módnak köszönheti létét – egyebek között – Max Weber „megértő szociológia”-elmélete is (*Botond*, 1991, 30).

A gyökerek közé tartozik továbbá a 20. század harmincas éveiben megalakuló francia „Annales-kör” működése, melynek tagjai már egy újfajta, szintetizáló (gazdaság-, társadalom- és kultúrtörténeti irányultságú) történetírás iránt kötelezték el magukat (*Németh és Szabolcs*, 2001). Sokuk számára világossá vált, hogy tradicionális történetírás által elbeszélte „eseménytörténet” csak leegyszerűsítve és torzítva tükrözi vissza az emberi élet valódi történéseit. Eközben keveset mond az adott történeti kor hétköznapijainak szereplőiről, az életüket öröm és bánat között élő hús-vér emberekről. Az Annales-kör multidiszciplináris törekvései, valamint az időközben kibontakozó angolszász „new history” (az új „társadalomtudományos” – elsősorban szociológiai orientációjú történetírás) a hatvanas–hetvenes évekre egy új – egyre népszerűbbé váló – történetírói paradigma kialakulásához vezetett.

E folyamat során az újfajta kutatói érdeklődés új kutatási témákra irányult, amelyek mentén néhány évtized alatt új *társadalomtörténeti diszciplínák* születtek. Ezek közé tartozik – egyebek között – a *mentalitástörténet*, amelynek kutatása a hatvanas évektől vett nagy lendületet, mindenekelőtt *Norbert Elias* – 1939-ben írt – civilizációelmélete újrafelfedezésének és publikálásának köszönhetően. Elias hatal-

mas forrásanyagra támaszkodva, meggyőző erővel mutatja be azt a folyamatot, amelynek során az emberi primer szükségletek kielégítéséhez kapcsolódó szokások (pl. az étkezéshez kötődő magatartásformák) megváltoznak, fokozatosan társadalmi kontroll alá kerülnek.

Az új diszciplínák közé tartozik a *mikrohistoria* is, melynek egyik legjelentősebb képviselője *Carlo Ginsburg*, aki elmúlt korok embereinek hétköznapijait, szokásait, életkörülményeit vizsgálja. „Egyre inkább arra irányul a figyelmünk, amiről elődeink hallgattak” – írja *A sajt és a kukacok* c. könyvének előszavában. (A cím egy 16. századi itáliai molnár, Domenico Scandella sajátos kozmogóniai felfogására utal.) Az eretnek nézeteit fennen hangoztató – s ezért az inkvizíció figyelmét fátumszerűen magára irányító – molnár mikrokörnyezetének bemutatása során a korabeli falusi hétköznapi élet egész sor szokására, viselkedési formájára, attitűdjére derül fény. Az itáliai reformáció folyamatát Ginsburg sajátos szemszögből (mintegy „alulnézetből”) mutatja be, a hétköznapiok vallási küzdelmeit egy írni-olvasni tudó, ugyanakkor a tradicionális doktrinákban eleve kételkedő kismember nézőpontjából tárja föl.

A hétköznapi emberre és környezetére figyelő történetírás új diszciplínája a *család- és gyermekkortörténet* is. Az előbbi főleg a mikrokörnyezet szociális aspektusaira figyel, a szocializáció, a szerepsajátítás sajátos folyamatait kutatja a múltban, az utóbbi pedig elsősorban az egyes korok gyerekekkel kapcsolatos felfogását, gyerekek iránti attitűdjét vizsgálja. A gyerekkortörténet így több szállal kötődik újabb keletű történeti tudományághoz: a *mentalitástörténet*hez és a *pszichohistoriához* (Bontond, 1991).

A gyerekkortörténet bölcsőjénél

A gyerekkortörténet önálló tudományággá szerveződése nem ment zökkenők nélkül. A tudomány fejlődéstörténetéről szólva egy könyvet szokás kiemelni, amelynek megjelenése (1960) előtt rendszeres gyerekségtörténeti kutatásról nem beszélhetünk. *Philippe Ariès* *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (A gyermek és a családi élet az ancien régime korában) című könyve tehát alapvető fontosságú sajátosságos cezúra e diszciplína önmagára eszmélésének folyamatában. A kronológia mégis megköveteli, hogy Ariès megelőzően szót ejtsünk egy korábbi fontos műről, mely több szempontból is megelőlegzi a francia történész téziseit. Jan *Hendrik van den Berg* *Metabetica* című könyvéről van szó (Berg, 1956). Ez a könyv szinte teljesen kívül maradt a témával foglalkozók érdeklődési körén, noha Berg történeti elemzéseinek pontosságával és következtetései határozottságával több esetben tútesz Ariès művén. A holland szerző arra utal, hogy Rousseau előtt senki sem írt a felnőtté válás folyamatáról. A gyermek csak az ipari fejlődés évszázadaiban vált igazán gyermekivé. Nem a gyermek és a felnőtt változott meg ekkor, hanem az egymáshoz való viszonyuk alakult át. A 18. századtól kezdve a felnőtté válás társuló szerepek egyre összetettebbé, a gyerekek számára egyre átláthatatlanabbá váltak. A gyerekkor így egyre jobban kitolódott, a gyermekek tovább megőrizték

gyermekies vonásaikat. Túl „gyermekiesnek” bizonyultak az olyan – felnőttek által létesített – intézményekben is, mint az iskola. Elmúltak azok idők, amikor a felnőtt létbe való átmenet magától értetődő folyamatként zajlott le. Az újkor megfosztotta a gyermekeket a felnőtté váló természetes belenövéstől, s egyben megkövetelte a gyerekkor sajátosságai iránti fokozott figyelmet, a gyermekiség megértését. Ebből az egyre jobban sürgető igényből végül új tudomány született, a gyermekpszichológia: „Amikor Ellen Key 1901-ben felkiáltott, hogy kitört a gyermek évszázada, minden gyermek felsóhajthatott volna, hogy végre akad valaki, aki törődik velük; mert felfigyel arra a szomorú állapotra, amelybe a felnőtté válás egyre bonyolultabbá válása miatt került gyermek és felnőtt egyaránt” (Berg, 1956, 98).

Noha Berg elemzése kronológiailag megelőzte, a köztudat mégis Philippe Ariès könyvének megjelenéséhez köti a gyerekkortörténet születésének dátumát.

Ariès életútja ellentmondások sorozatát tartalmazza. (A paradoxonok sokasága talán leginkább Rousseau-hoz teszi hasonlatossá.) Egyik életrajzírója a „francia történetírás utolsó dilettánsa”-ként aposztrofálja (Szapor, 1987), aki befejezetlen egyetemi történelem-tanulmányai ellenére könyveivel kutatók sokaságát ösztönözte vitára. Politikai hitvallása a tradíciókhoz köti, mégis élete végén hatvannyolc mozgalmainak cszméivel érez rokonságot. Történelem-tanulmányai ellenére, egy rövid tanári pályafutás után hivatalnokként helyezkedik el. (A francia gyarmatok mezőgazdasági fejlődését elősegítő kutatóintézet dokumentációjának lett a vezetője.) Igazi „vasárnapi történelem” – ahogy barátai nevezik. Szakmai kapcsolatok híján egyedül tájékozódik, saját maga alakítja ki kutatási módszereit. 1948-ban jelenik meg „Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant vi deputis le XVIIIe siècle” (A francia népesség és az élettel szembeni magatartásának története a 18. századtól) című könyve, amely sok tekintetben megelőlegezi későbbi nagy műveit (Szapor, 1987).

Ariès gyerekkorról szóló könyvében a következő téziseket fogalmazza meg: 1. A középkori ember nem rendelkezett egyértelműen körülírható gyerekkor-felfogással, nem volt jellemző rá a gyermeki sajátosságok iránti érzékenység. A gyermek attól kezdve, hogy megélt anyja vagy dajkája gondoskodása nélkül, már a felnőttek társadalmának részévé vált. 2. A gyerekkor mint elkülönített életszakasz fogalma – és az ezzel kapcsolatos reflexió – a polgárosodás kezdetétől jelenik meg. Ettől kezdve azonban a gyermekek korábbi korlátlan szabadsága megszűnt. A család és az iskola egyre hevesebben törekedett nevelés útján való formálásukra. Ariès téziseinek igazolására mentalitástörténeti, művészettörténeti, divat- és játéktörténeti elemzéseket végez.

Tételének megfogalmazásakor a francia történelem-tudós a középkori mentalitás vizsgálatából indul ki. A differenciált gyerekkor-felfogás hiányát igyekszik illusztrálni, amikor az életkorok megjelölésével kapcsolatos sajátos középkori szokásokat elemzi. Utal arra a sajátos gyakorlatra, miszerint az életkorra vonatkozó kérdésre az egyének sokszor csak bizonytalan választ adtak, s ez a hezitáló tartózkodás később valamiféle illemszabállyá vált (Hány éves ön? – Tizenhárom, ahogy anyámtól hallottam) (Ariès, 1987, 14).

Noha számtalan traktátus foglalkozik a különböző életkorokkal (mint például kisdedkor, gyermekkor, fiatalkor, ifjúkor és öregkor), ezeknek a kategóriáknak a használata a legkevésbé sem következetes. A terminológiai esetlegesség éppúgy érvényes a latin nyelven írt értekezések esetében, mint a nemzeti nyelvű szövegekben. Általában a függőségben levő személyeket (mint például szolgákat, lakájokat, mesterlegényeket, katonákat) neveztek gyermeknek, fiúnak. A középkorban tehát az elkülönült életkori szakaszokról alkotott felfogás még nem alakult ki, ez a későbbi korok terméke. (Ugyanakkor máig élő szóhasználat őrzi a régi gyakorlatot: „Gyerünk gyerekek! – ma is buzdíthatja így a mester a legényeit, főnök a beosztottjait.)

Ariès szerint a középkori mentalitás – a maival szemben – nem úgy tekintett a gyerekekre, mint sajátos értékekkel rendelkező lényre, aki már magában hordoz egy jövődő felnőtt embert (*Ariès*, 1987, 43). Az igen magas gyermekhalandóság valamiféle távolságtartó közönnyel vértette fel a szülőket. *Montaigne*-t idézi, aki „két vagy három gyermeket veszített el a bölcsőből nem sajnálat, de harag nélkül” (*Ariès*, 1987, 170).

Sokat idézik Arièsnek azt a megállapítását, mely szerint a középkori festészet mintegy a tizenkettedik századig nem ismerte a gyermekábrázolást. Egy Ottó-korabeli miniatúrára hivatkozik a tizenegyedik századból, amelyen az evangéliumi jelenet látható: Jézus a kisdedeket hívja magához. A képen nyolc kisebb méretű, de felnőtt férfit ábrázol a művész, akik híjával vannak minden gyermekies vonásnak. Ariès levonja a következtetést: a tizenegyedik–tizenkettedik század emberében fel sem merült a gyermekkor ábrázolásának szükségessége (*Ariès*, 1987, 37).

A tizenharmadik századtól kezdve alakul ki a gyerekábrázolás a középkori egyházi ikonográfiában. Egyre gyakrabban ábrázolnak angyalokat fiatal fiúk képében, megjelenik a gyermek Jézus a Szűz gyermekeként, majd a tizenötödik–tizenhatodik századtól kezdve már a világi zsáner-festészetben is helyet kapnak a gyermekek: előbb családi körben, játszópajtásaik között, majd később a portréfestészetben.

A gyermekmotívum megjelenése a festészetben egy lassú folyamat kezdetét jelzi: noha a demográfiai viszonyok alig változtak a tizenharmadik és a tizenhetedik század között, és a gyermekhalandóság továbbra is nagyon magas volt, mégis kialakulóban volt egy újfajta érzékenység, „a gyermeki személyiség iránti megnövekedett figyelem”. Ariès e folyamat mélyén a keresztényi erkölcsök térhódítását sejtí.

Noha a gyermekkorral kapcsolatos archaikus távolságtartó attitűd („a kicsi nem számít”) az újkorban is tovább él, a tizenhatodik–tizenhetedik századtól kezdve mégis egyre több jele figyelhető meg a „gyermekkor új felfogásának”. Az új felfogás elterjedése több új szokásban testesül meg:

A kisgyermek egyre gyakrabban válik – naivsága, kedvessége révén – a felnőttek számára multság, felüdülés forrásává. Előbb az előkelők, majd az alsóbb osztályokból kikerülő szülők egyre gyakrabban kényeztették kisgyermeküket. A moralista szerzők többsége – így például *Montaigne* – egyre ingerültebben reagál a majomszeretet megnyilvánulásaira: „Nem tudom megérteni azt az érzelmet, amivel megcsókolják az alig született gyermeket, egy lélek, ami még nem mozdul, egy testecske, amelynek alakja sincs...” – panaszkodik a francia moralista (*Ariès*, 1987,

173). Az új keletű kényeztető-babusgató magatartással tehát jól megfért a hagyományos távolságtartó attitűd.

Az újkor tehát felfedezi a gyermeknek a felnőttől eltérő sajátosságait. A moralisták azt sugallják a szülőknek, hogy gyermekük ártatlan, „törékeny és veszélyeztetett” teremtmény (Ariès), aki nevelésre szorul. Ez kétféle törekvés megerősödéséhez vezet. Egyfelől a szülők egyre inkább szeretnék megóvni esendő gyermekeiket az élet szennyos oldalától. Így – Ariès szavaival élve – „konzerválják a gyermekkort”. Másfelől viszont – fel kívánván vértetni őket az élet veszélyeivel szemben – tudatosan és egyre következetesebben fejlesztik erkölcsét, jellemét. A gyermek értelmére hivatkozva követnek el mindent, hogy a kívánatos viselkedési szabályokat minél hamarabb elsajátítsa, s mihamarább felnőttként tudjon élni. Megszületik a gyermekek számára írt illemtankönyv műfaja. A „jól nevelt gyermek” ideáljának a megjelenésével viszont az újkor – a gyerekkor konzerválása mellett – egyben „öregíti” is a gyermeket.

Egy további új szokás megjelenése az egyre terjedő és egyre tömegesebbé váló intézményes oktatással kapcsolatos. A középkori iskolák (klerikusképző intézmények) nem különítették el a tanulókat életkoruk szerint. [Robert of Salisbury szavai szerint: „Láttam diákokat az iskolában. Számuk nagy. Látok közöttük különböző korú férfiakat: pueros, adolescentes, juvenes, senes” (Ariès, 1987, 182).] A korok keveredése később megszűnik, s ez párhuzamba állítható egy új intézmény, a kollégium (internátussal együtt működő latin iskola) megjelenésével. A kollégiumokban először a latin nyelv alapjaival ismerkedő fiatal gyerekeket különítették el, miközben viselkedésüket egyre szorosabb ellenőrzés alá vették. Később a magasabb tudományokkal foglalkozók számára is külön osztályokat szerveznek. Eközben eleinte a tudásban való előmenetel szintje szerint alakították ki a csoportokat, majd fokozatosan kialakult az életkorok szerinti differenciálás is, amely azonban hosszú időn keresztül esetleges maradt. (A mai értelemben vett évfolyamosztály mint iskolai keret csak a tizenkilencedik századra lett általánosan elfogadott.) Ezzel párhuzamosan a korábbi összevisszasággal párosuló szabadságot felváltotta egy újfajta zárt, szinte állandó kontroll alatt álló iskolai életforma, amely a gyerekeket kiszakította az iskolán kívüli életből. A gyerekek iskolai életét egyre több (és egyre szigorúbb) szabály határozta meg, egyre gyakrabban büntették a vétkeket testi fenyítéssel. A verés, amely kezdetben csak a kicsikre korlátozódott, egy idő után az egész diákságra kiterjedt. A korábbi parttalan szabadságot a szigorú alávetettség váltotta fel.

Ariès mellett és ellen

Ariès tézisei a kötet megjelenése után egy ideig kevés visszhangot váltottak ki az európai szakmai körökben. Nem így a tengerentúl. Amerikai történészek körében követőinek jelentős tábor alakult ki. Egyesek (mint például Lawrence Stone) elemzéseinek az értékeit emelték ki, mások (köztük Urban T. Holmes) korrekciónak vetették alá állításait, ismét mások pedig (David Hunt) újraelemzték forrásait, mó-

dosították következtetéseit. Követői közül *Edward Shorter* még tovább ment az Ariès által felfedezett ösvényen – de közben le is tért az általa felfedezett útról. Szerinte a gyöngédség és a szeretetteljes kötődés a gyermekhez csak a mai normális szülő-gyermek kapcsolat jellemzője. Korábban (egészen a huszadik századig) hagyományosan hétköznapi jelenség volt az anyai szeretet hiánya. *Shorter* itt volta-képpen abszurd módon megfordítja Ariès állítását, mely szerint a középkori csecsemőkkel szembeni érzelmi tartózkodás oka a magas mortalitásban kereshető. Az amerikai kutató véleménye szerint a középkorban éppen ez az érzelmi és fizikai elhanyagolás vezetett a kiugróan magas csecsemőhalandósághoz. „A tradicionális anyai attitűdöt érdektelenség jellemezte az élő gyermek iránt, és apátia a gyermek halála esetén” – írja *Shorter* (*Shorter*, 1977, 256).

Hevesen vitatja Ariès álláspontját *Linda Pollock*, aki a szülő-gyermek kapcsolatot vizsgálja 1500 és 1900 között (*Pollock*, 1983). „Elfelejtett gyermekkor” című könyvében angol és amerikai szülők naplóit és levelezését elemezve rámutat, hogy a szülők gyerekeik iránti attitűdjei és magatartásformái sokkal kevésbé térnek el az egyes történelmi korokban, mint azt Ariès feltételezte. Az általa vizsgált gazdag primer forrásanyag tanúsága szerint igen kevés változás zajlott le a szülői gondoskodás és a gyermekek életmódja terén a tizenhatodik–tizenkilencedik század között. A szülő-gyermek kapcsolat egyáltalán nem volt formális: a szülők figyelemmel kísérték gyermekük fejlődését, örömeiket lelték bennük, s iszonyú kínokat álltak ki haláluk esetén (*Pollock*, 1983, 268). *Pollock* – elfogadva a szociobiológia alapállítását – történelmi távlatokra is kiterjeszti a tételt, miszerint minden gyermek védtelenül és kiszolgáltatva jön a világra, s rászorul szülei segítségére ahhoz, hogy a társadalomba betagozódjék. A szülők számára pedig gyermekeik olyan lényt testesítenek meg, aki gyöngédségével és kiszolgáltatottságával igényli az ő segítségüket, felügyeletüket és nevelésüket ahhoz, hogy boldogulni tudjon az emberek között (*Pollock*, 1983, 38). A szülők és gyermekeik egymás iránti kötődése tehát nem történelmi, hanem biológiai kategória.

Pollock álláspontját több más kutatás is alátámasztja. *Emmanuel Le Roy Ladurie* egy délfrancia falu hétköznapijait vizsgálta 1294–1324 között. Forrásanyagát az inkvizíció jegyzőkönyvei jelentették. A korabeli egyházmegye püspökében ugyanis felmerült a gyanú, hogy *Montaillou*-ban felütötte a fejét a kathar eretnokség. A vallások közben fény derült a falu lakóinak szinte teljes privát életére, kapcsolataira, gyereknevelési szokásaira. Ennek alapján állítható, hogy *Montaillou*-ban az édesanyák gyengéd érzelmeket tápláltak gyermekeik iránt: csecsemőiket maguk szoptatták, nem adták dajkához őket, szinte állandó fizikai kontaktusban éltek velük. Fájdalmas volt számukra az elválás, ha el kellett szakadniuk gyermeküktől, a kicsi halála esetén pedig szörnyű fájdalmat éltek át. *Ladurie* mikrohistóriai kutatásai tehát egyértelműen ellenpontozzák Ariès tézisének, miszerint a gyermekkor-felfogás hiányzott a középkorban (*Ladurie*, 1997).

Ugyancsak Ariès felfogásának igaza ellen szólnak *Shulamith Shahar* – szintén középkori gyermekségre vonatkozó – kutatásai. A gyermekek a középkorban (*Childhood in the Middle Ages*) című könyvében a virágzó és a késő középkor századai-

nak gyermekképét vizsgálja. Tüzetesen bemutatja a középkor családtervezési, gyermekgondozási és nevelési sajátosságait. Egyedülállóan gazdag forrásanyaggal dolgozik, amely felöleli a levéltári anyagokat, periratokat és halottkemi jelentéseket, korabeli magánlevelezést és más irodalmi emlékeket. Aprólékosan vizsgálja a csecsemőhalandóság, a gyermekgyilkosság, a kitevés, a rendkívül gyakori gyermekbalesetek okait és körülményeit. Shahar Ariès téziséét cáfolva azt az álláspontot képviseli, hogy nemcsak a gyerekkor koncepciója létezett már a középkorban is, de az is bizonyítható, hogy a szülők kötődtek gyermekeikhez.

Ariès téziseivel vitatkozva dolgozta ki saját „pszichogenetikus” gyerekkor-történeti fejlődésmodelljét az amerikai pszichohistoria meghatározó egyénisége: *Lloyd deMause*. „A gyerekkor története” (*The History of Childhood*) című tanulmánykötete 1974-ben jelent meg. A könyv bevezető tanulmányában deMause szívbemarkoló sorokkal ecseteli a régi gyermekek szenvedéseit: „A gyerekkor története rémálom, amelyből most kezdünk felébredni. Minél jobban visszafelé haladunk a történelmi korokban, annál több jelét találjuk a gyerekek elhanyagolásának... és annál nagyobb a valószínűsége, hogy a gyerekeket megölték, kitették, kínozták, vagy szexuálisan bántalmazták” (*deMause*, 1977, 12). (Nem véletlen, hogy a könyv német fordítása a következő, igen kifejező címmel jelent meg 1977-ben: „Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit” – azaz: Halljátok a gyermekek sírását? A gyerekkor pszichogenetikus története.)

Az egyes történeti korok gyermekfelfogását elemző tanulmánykötet bevezetőjében deMause egy lassú, de következetes fejlődési folyamatot vázol fel, amely szerint a gyerekkor története a felnőtt és a gyermek egyre szorosabb közeledése egymáshoz. A történeti korokon átívelő fejlődés következtében általános javulás következett be a gyermekekkel való bánásmódban, mivel a szülők egyre alkalmasabbakká válnak rá, hogy megfelelően reagáljanak gyermekeik szükségleteire (*Vajda*, 1997, 290–291).

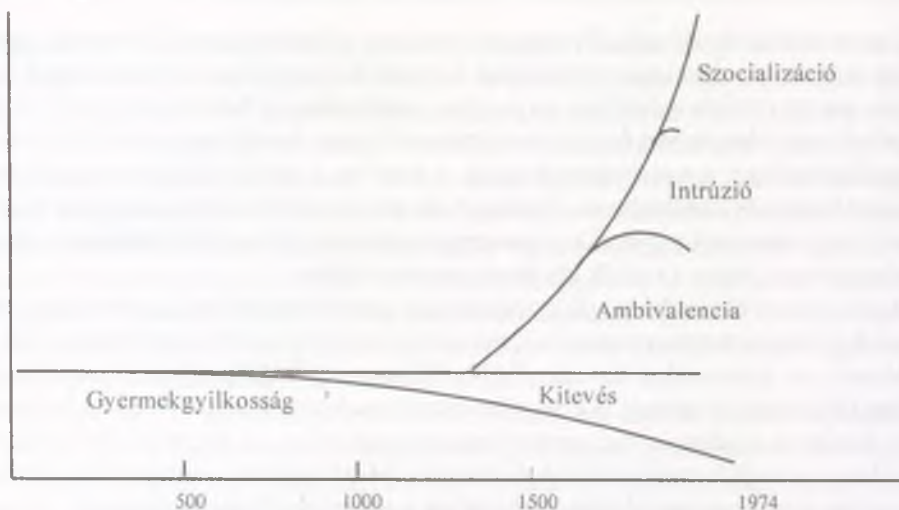
DeMause alapvetően mélylélektani ihletettséggű elmélete szerint három olyan alapvető reakciótypus létezett a történelem folyamán, amellyel a szülők gyerekeikkel kapcsolatos attitűdje leírható:

1. *Projektív (kivetítő) reakció (projective reaction)*: Az anyák saját tudatalatti-jukból táplálkozó félelmeiket, szorongásaikat vetítik újszülött gyermekükre.

2. *Fordított reakció (reversal reaction)*: A gyerek ekkor sajátos „felnőtt-alaként” szerepel, olyan figuraként, aki a szülők saját gyerekkorában fontos szerepet játszott.

3. *Empatikus reakció (emphatic reaction)*: A szülők ebben az esetben az empátia révén „belehelyezkednek” gyermekük szükségleteibe, és megkísérlik kielégíteni azokat (*deMause*, 1977, 20).

Az amerikai pszichohistorikus teóriájának legismertebb eleme a szülő-gyermek kapcsolat fejlődését szemléltető ábra. Ezen az egyes történeti korszakokra vetíti ki a három alapvető reakciótypust úgy, hogy azok mindegyike domináns módon meghatározza az egyes időszakokat:



1. ábra: A szülő-gyermek kapcsolat evolúciója. [deMause (1977) nyomán.]

Az ábrán bemutatott fejlődés a gyermekek meggyilkolásától az elfogadó, támogató attitűd térhódításáig terjed, ennek egyes lépcsőfokai a következők:

1. *Gyermekgyilkosság* (Az antikvitástól kb. Kr. u. 4. századig terjedő időszak): A szülők gyakran úgy szabadulnak meg a gyerekeikkel szembeni gondozási kötelességüktől, hogy a tudatalattijukból származó szorongásaikat és félelmeiket vetítik ki rájuk. Gyakori a gyermekgyilkosság, a kisdedek szakrális áldozatként való meggyilkolása. (Ilyen áldozat bemutatására került sor Karthagóban Kr. e. 210-ben, amikor a város falai alatt álló ellenséges hadaktól való megmenekülés reményében, az istenek engesztelésére 200 nemesi származású kisgyermeket áldoztak fel.) Emellett gyakori volt a gyermekekkel szembeni szexuális visszaélés, ez – deMause szavaival élve – a „fordított reakció” meglétére utal a szülő-gyermek kapcsolatban.

2. *Kitevés* (negyedik–tizenharmadik század): Miután a szülők felfedezték, hogy gyermekeik saját lélekkel megáldott teremtmények, csak úgy szabadulhattak meg saját kínzó projekcióiktól, hogy gyermekeiktől megszabadultak: szoptatós dajkához adták, kolostorba küldték, nevelőszülők gondjaira bízta, szolgának adták, szélsőséges esetben – főleg a leányanyák – elhagyták („kitevés”, depositio). A gyerek gyakran mint a gonosz megtestesülése jelent meg szülők tudatában, mindennapos volt a gyerekek verése.

3. *Ambivalencia* (tizennegyedik–tizenhetedik század): Mivel még él a hiedelem, hogy a gyermek lelke a szülők kivetített bűnös tudattartalmainak „lerakódóhelye”, a szülők egyre nagyobb gondot kezdtek fordítani gyerekeik nevelésére, testük és lelkük alakítására. Ugy tekintettek a gyerek testére és lelkére, mint alakítható (és alakítandó) viasztömbre. A tizennegyedik századtól kezdve egyre gyakrabban jelennek meg gyermekek neveléséhez, „vezetéséhez” tanácsokkal szolgáló útmutató könyvek (regimen). Ezzel párhuzamosan – a moralista szerzők és egyes vallási irányza-

tok hatására – a tizenhetedik századra megszületik az „ártatlan gyermek” mítosza is. E két tendencia ütközőpontján a szülő-gyermek kapcsolatra távolságtartás és a kötődés ambivalenciája lesz jellemző.

4. *Intrúzió* (behatolás, birtokbavétel) (tizennyolcadik század): DeMause szerint ekkor már vége a szülői félelmek projiciálásának, akik ettől fogva arra töreksznek, hogy minél közelebb kerüljenek gyermekeikhez, s birtokba vegyék lelkük legmélyebb rétegeit is. A szülői kontroll egyre áthatóbb lesz, a gyerekeket korán engedelmességre szoktatják, de már nem verik őket öncélú rendszerességgel. Erre a korszakra a gyermekgyógyászat fejlődése jellemző, ami a tizennyolcadik századra a gyermekhalandóság csökkenését eredményezte.

5. *Szocializáció* (tizenkilencedik–huszadik század közepe): Ekkorra már nem a gyerek akarátának minden áron való megtörése a cél, hanem az, hogy önként alávesse magát az együttélés normáinak, zökkenőmentesen beilleszkedjék a társadalomba. A tizenkilencedik században már az apák sem „alkalmi vendégek” a gyermeknevelés terén, egyre többször kapcsolódnak be fiaik és lányaik nevelésébe.

6. *Támogatás, empátia* (1950-től): A támogató szülői attitűd azon a felismerésen alapul, hogy a gyerekek mindig jobban tudják szüleiknél, hogy mire van szükségük fejlődésük egy-egy szakaszában. Ez a gyermekközpontú nevelés korszakának kezdete. A szülők behelyezkednek gyermekük lelkiállapotába, hogy megérthessék őket, és kielégíthessék szükségleteiket. A fegyelmezésre és a szokások alakítására irányuló törekvések ekkor már hiányoznak a nevelői gyakorlatból. Sok időre, nagy energiabefektetésre és fejlett toleranciaérzékre van szükség ahhoz, hogy a szülők segítsenek gyermekeiknek abban, hogy azok elérhessék saját céljaikat. DeMause szavai szerint „mindaddig kevés szülő vállalkozott arra, hogy gyermekét következetesen ilyen módon nevelje” (DeMause, 1977, 85). (A támogató szülői attitűd elterjedésében a huszadik századi reformpedagógiai és alternatív pedagógiai törekvések mellett igen nagy szerepet játszottak az új szellemben írt nevelési tanácsadók, mindenekelőtt *Benjamin Spock* „Csecsemőgondozás és gyermeknevelés” című könyve. Spock, 1945)

DeMause pszichogenetikai fejlődésmoделljé hamarosan a szakmai viták kereszt-tüzébe került. Sokan támadják pszichoanalitikus szemléletmódja miatt, hogy az emberi ösztönéletet helyezi az anya-gyermek kapcsolat középpontjába. Nem tagadható ugyanakkor érdeme, mivel felfedezi, hogy az emberi pszichének önálló fejlődéstörténete van, amely összefüggésbe hozható a gyerekről kialakított kép történeti fejlődésével (Vajda, 1997, 291). Ugyanakkor jól látható, hogy az általa kidolgozott fejlődési modell érvényességét bizonyítandó nem riad vissza attól sem, hogy történeti tényekkel önkényesen bánjék. Elemzése sokszor felszínese, némelykor hatásvadász eszközöktől sem riad vissza, hogy a gyerekekkel kapcsolatos abúzus rettenetét érzékeltesse. Figyelemre méltó az a diszkrépancia, amely az általa szerkesztett (s fentebb idézett) kötet bevezető tanulmánya és az egyes történeti korok gyermekimázsát bemutató értekezések között fennáll: DeMause nagyvonalú teóriáját társ-szerzői több esetben nem igazolják. Egyik német kritikusa pedig egyenesen a gyerekattitűd fejlődésbe vetett túlzott hitét veti szemére. DeMause erőfeszítéseit „a

megerthetetlen jelenségek megragadására irányuló naiv törekvés”-nek tartja, amelynek révén az amerikai pszichológus mindenáron „használati utasítást” keres egyre inkább áttekinthetlenné, kezelhetlenné váló korban (Arnold, 1980, 14).

DeMause kísérlete a gyermekfelfogás fejlődési vonulatának érzékeltetésére mindenestre tanulságos. Könyvei, pszichohistóriai tárgyú publikációi ösztönzően hatnak a gyermekkor-történeti kutatásokra. Az általa kiváltott hatás éppolyan elementáris erejű, mint az Ariès-kötet. DeMause fejlődésemélete – hiába tagadja szerzője – mégis több ponton közös Ariès felfogásával. Ha összefoglaljuk a két gyermekkor-konceptió jellegzetes jegyeit, a hasonló és eltérő vonások jól szembeötlenek:

Közös vonás kettejük felfogása között, hogy mindketten úgy vélik: a szülők és gyermekek közötti kötődés történeti fejlődési folyamat eredménye. Az újkor előtt a szülők kevésbé érezték magukhoz közelinek a gyermekeiket, mint attól fogva.

Eltérően ítélik meg viszont a középkori (és azt megelőző) korok gyermekképét. Ariès úgy látja, hogy a középkori felnőttek nem ismerték fel a gyermekkor sajátosságait. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a gyerekeket elhanyagolták, elhagyták vagy megvetették volna (Ariès, 1987, 169). Sőt a gyermekek bizonyos értelemben boldogabbak voltak az „ancien régime” korszakában, mint később. Ahogyan maga DeMause is rámutat kettejük felfogásának különbségére: Ariès úgy véli, hogy „a gyermek a tradicionális társadalmakban boldogabb volt, mert szabadsága birtokában szabadon érintkezhetett különböző osztályokba tartozó és különböző életkorú emberekkel. Az újkor kezdetekor egy új állapot jött létre, a gyermekkor”, amely elrabolja a gyermekek eredendő szabadságát, és megismerteti őket a család zsarnokságával, a vesszővel és a karcserrel (deMause, 1977, 18). DeMause viszont tagadja az újkor előtti gyermekek idilli szabadságát. Ahogyan azt pszichogenikus fejlődést bemutató modelljén is láttuk, szerinte az újkor előtti gyermek fizikailag kiszolgáltatott, alávetett helyzetben volt, gyakoriak voltak a vele szemben elkövetett visszaélések. A gyermekkor története – e felfogás szerint – a szülő és a gyerek lelki közeledésének története.

Egyező vonás e két modell közt továbbá az, hogy mindketten úgy látják: a gyermekkor átalakulása az újkor hajnalán nem egy csapásra ment végbe. DeMause az ambivalencia korszakának nevezi a tizenegyedikétől a tizenhetedik századig terjedő időszakot, amelyben a szülő és gyermek közötti új keletű kötődés érzelme mellett a hagyományos távolságtartás egyaránt jellemző. Ariès hasonlóan fogalmaz, amikor gyermekükben örömeiket lelő újkori szülők ingadozó attitűdjéről szólva úgy fogalmaz, hogy a gyermekek iránti vonzalom „egy bizonyos közömbösséggel, vagy inkább a hagyományos közömbösséggel” párosul (Ariès, 1987, 172). (Egyik példája egy nagyszülőről szól, aki unokája halálhírének hallatán „nagyon bánatos lett, és azt mondta, soha nem lesz már ilyen szép unokája”.)

Eltérő az újkor és az utána következő történeti korok gyerekattitűdjének a megítélése is kettejük között. DeMause fejlődésről beszél, amely az elutasítástól az empatikus, elfogadó szülő-gyerek kapcsolatig ível. Ariès híres gyermekkönyvében nem foglalkozik a tizenharmadik századot követő korszakokkal. Egy másik írásában viszont, amelyben a demográfiai változásokból kiindulva a jelenkorig folytatja

az elemzést, a gyerekkor szerepének csökkenését diagnosztizálja. (E tanulmányra a következőkben még visszatérünk.)

A gyerekkortörténet-írás klasszikusai, mint Ariès és deMause viszonylag kevés figyelmet fordítanak a tizennyolcadik–tizenkilencedik századi gyermekattitűd alakulására. Mindenesetre tanulságos Ariès okfejtése arról, ahogyan az újkori szülők egyre nagyobb gondot fordítanak gyermekeik életre való felkészítésére. Ennek a felkészítésnek a színtere pedig egyre inkább az iskola lesz. Az iskola azonban kiragadja a gyermeket saját világából, s helyette egy pedáns fegyelemre épülő zárt világba veti. Éppígy alakul át a szülők korábbi közömbössége egy újfajta „kínzó szeretetté”, a gyerek minden-áron-való nevelésében, felnőtt-életre való felkészítésében ölt testet. A szülők és az iskola megnövekedett nevelői aspirációit jól érzékelteti deMause is, amikor a gyerek lelkébe való erőszakos behatolást, az „intrúzió”-t ecsegteli. De idesorolható a következő időszak is, a tizenkilencedik század, amely továbbra is a szocializációban, a gyermek társadalomba való beillesztésében látja a szülők és az iskola fő célját.

Hogy az intruzív és szocializációs hatások mennyire fonák és manipulatív módon jelentkeznek a tizennyolcadik–tizenkilencedik században, azt a gyerekkortörténeten és a pedagógia történetén belül egy újabb irányzat, a „fekete pedagógia” történetével foglalkozó kutatások igazolják. A fekete pedagógia legismertebb képviselője *Katharina Rutschky* német pedagógiatörténész és *Alice Miller* svájci pszichológus (*Miller*, 1980). *Rutschky* híres könyvében (*Schwarze Pädagogik*, 1977) a „felvilágosult” polgári pedagógia több jelentős képviselőinek eredeti szövegeit közli és elemzi, és ezeken a forrásokon keresztül mutatja be a tizennyolcadik–tizenkilencedik század gyermekfölfogásának antihumánus jellemzőit, az ésszerűnek kikiáltott pedagógiai eljárások visszasságait. A forrásszövegeket különböző címek alatt gyűjti csokorba (mint például „Pedagógiai iniciáció”, „A gyermek pedagógiai úton való előállítása”, „Felkészítés a katasztrófára”, „A szadizmus racionalizálása”), és meggyőző erővel mutatja be, hogy mennyire képmutató és hamis az a nevelő szándék, amely ezekből a szemelvényekből elősejlik. Nevelésre voltaképpen nem is a gyermeknek van szüksége. A felnőtt nevelő követeli, hogy nevelhessen, aki ilyen módon akarja kiélni elfojtott gyermekellenes ösztöneit. (A gyermek pedagógiai úton való előállítása című fejezetben összegyűjtött forrásokból például kitűnik, hogy ezek a szerzők a gyerekkort valamiféle betegséggként kezelik, amelyből a gyerekek mielőbb ki kell gyógyítani. Az iskolába lépő gyerek csak teljesen tudatlan lehet. Az iskolai nevelés egyre jobban kiterjeszkedik, s egyre jobban ellenőrzése alá vonja a gyermek teljes életét.)

Újabban a „fekete pedagógia” kutatói a pedagógiai gondolkodás történetének klasszikus tekintélyeit is kikezdi. „A gyermek-alattvaló” (*Untertan Kind*, 1987) című könyv szerzője, *Carl-Heinz Mallet* például – többek között – *Francke*, *Rousseau* és *Pestalozzi* életrajzát és pedagógiai írásait újrazivizsgálva és -értelmezve jut meglepő következtetésekre. *Francke* nevelőintézetében a verés és az állandó kontroll a hétköznapi élet része volt, *Rousseau* manipulált helyzeteket teremt növendékének, aki így egy-egy színjáték beavatatlan szereplőjévé válik, *Pestalozzi* saját

gyermekét embertelen módon nevelte, az általa alapított intézetek a vezető alkalmatlansága miatt mentek csődbe (*Mallet*, 1987). Ez csupán néhány kiragadott példa. Mallet vitathatatlan túlzásai mellett könyve mindenképpen figyelemfelhívó jellegű: a pedagógia, a nevelés történetének nagyjait is újra kellene értelmezni, lehántani róluk az évszázadok alatt rájuk tapadt mítoszokat, félrevezető címkéket.

Izgalmas kérdés lehet az is, hogy vajon hogyan látják a mai gyerek helyzetét a gyerekkor történetével foglalkozó kutatók. DeMause 1950-ig terjedő elemzéseit egyik követője, *Otto Hansmann* folytatja, és két újabb szakasszal toldja meg a pszichogenikus modell lépcsőit (*Hansmann*, 1995):

A változó gyerekkor (kb. 1960-tól): Fogyasztó gyerekek: a gyerek ekkortól már a konzum-, szabadidő- és szórakoztatóipar céltáblája. Gyökeres változások zajlanak le a hagyományos életmódban (időbeosztás, lakóterek, étkezési szokások stb.).

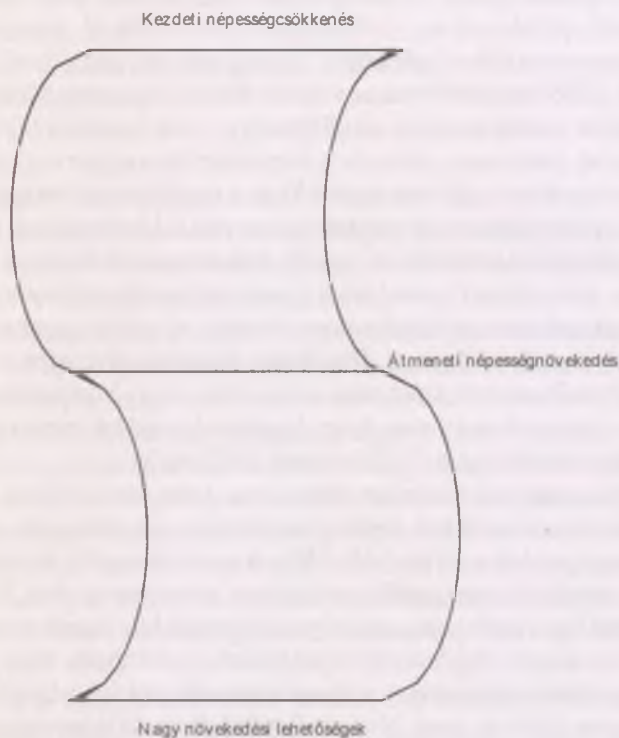
Az elveszett gyerekkor (kb. 1980-tól): A gyerekkor krízise: a gyerekkor eltűnik, a család összeomlik, a tömegkommunikációs eszközök radikálisan átforgalmazzák a hagyományos értelemben vett gyerekkort (*Hansmann*, 1995, 126).

Nemcsak Hansmann figyelme fordult e máig ívelő fejlődési vonulat utolsó szakaszai felé. Több újabb keletű könyv foglalkozik ezzel a témával. A gyerekkor átalakulását, eltűnését diagnosztizálja többek között Marie Winn (*Children without Childhood*, 1981 – Gyermek a gyerekkor nélkül, 1990) és Neil Postman (*The Disappearance of Childhood*, 1982). Mindkét kötet igen lehangoló képet fest a gyerekkor kiüresedéséről, a gyermekek lelkét fenyegető hatásokról. Winn szerint például a szülők félelmei közt szerepel a „tizenéves farkasember” mítosza – azaz egyre jobban tartanak gyermekük kamaszkori fékezhetetlen indulataitól. Az amerikai szerző riasztó látetelet ad a hatvanas évek Amerikájában lezajló mentalitásbeli változásokról. A gyerekek túl hamar szembesülnek a felnőttek világának lelket torzító hatásaival, így ők maguk is szinte egy csapásra veszítik el gyermekies vonásaikat, s átmenet nélkül felnőtté válnak. Winn az „új középkor” eljövételéről beszél, amikor riasztó párhuzamot fedez fel, az Ariès által ábrázolt középkori gyermekfelfogás és az új gyerekkor egyre ridegebb, agresszív módon felnőtt magatartásformái között (*Winn*, 1990, 272).

Történeti demográfia és gyerekkortörténet

Fentebb már történt említés Ariès újabb keletű tanulmányáról, amelyben demográfiai folyamatok elemzése révén diagnosztizálja a mai gyerekkor negatív irányú változását. A történeti demográfiai folyamatok összekapcsolása a mentalításban, az ember- és gyermekfelfogásban lezajló változásokkal nem új keletű törekvés. Noha nem tartozik a szorosan vett gyerekkor-történeti szakirodalom körébe, ilyen irányú rendszeralkotó kísérlete miatt mégis érdemes megemlíteni *David Riesmann* könyvét, mely „A magányos tömeg” címmel jelent meg (*The Lonely Crowd*, 1961 – Magányos tömeg, 1968). Riesmann a nyugati országok demográfiai változásainak történetét vizsgálva egy „S alakú” görbéhez hasonlítja a változások tendenciáit.

Ennek alapjául szolgáló horizontális vonalszakasz azt az időszakot jelöli, amikor a népesség nem növekszik, a születések és halálozások száma igen magas, de megközelítően egyenlő. Az ilyen helyzetben levő társadalmakra a „*nagy növekedési lehetőségek*” jellemzőek, mert ha a magas mortalitást valamilyen tényező (pl. az élelmiszer-termelés növekedése, új gyógyászati eljárások stb.) csökkenti, akkor a népesség száma robbanásszerűen növekedhet. Riesmann szerint ez az időszak Európa nyugati felén a tizenhetedik századig terjed. Az „S” görbe felfelé ívelő vertikális szakasza a lökésszerű népességnövekedés időszakát jelzi. A demográfiai szakirodalom ezt nevezi az „*átmeneti népességnövekedés*” periódusának, amelyben a születések száma növekszik, a halálozás pedig csökken. Ez a korszak a tizenkilencedik századig tart. Ezt követően – az „S” görbe felső horizontális szakaszán – mind a születés, mind a halálozás arányszáma alacsony, így ezek a társadalmak fokozatosan elöregszenek. Ezt a máig ívelő szakaszt nevezi Riesmann „*kezdeti népességcsökkenés*” periódusának (Riesmann, 1983, 65–66).



Riesmann szerint az egymást követő három korszak emberképe és mentalitása is különböző. Az első szakaszban (nagy növekedési lehetőségek szakasza) az emberek szeretnek a hagyományok szerint élni. Ez a „*tradíciótól irányított*” embertípus. A második, nagy népességnövekedéssel járó periódusban az emberek társadalmi karaktere a kicsi gyermekkorban beléjük plántált célok és értékek szerint alakul. Őket

nevezi Riesmann „*belülről irányított*” embereknek. A harmadik szakasz kezdeti népességcsökkenése olyan embertípust termel ki, amely a korábbiaknál jóval érzékenyebb a többi ember igényeivel, elvárásaival szemben. Az ilyen, szociálisan érzékeny embereket nevezik „*kívülről irányított*”-nak.

Riesmann e három embertípus szülői attitűdjeit és gyermekfelfogását is elemzi – ezek a fejtegetések kötődnek eredeti témánkhoz. A *tradícióktól* irányított időszakban a gyermekek nagyon hamar éretté válnak a felnőtt szerepre. A társadalmi mobilitás igen alacsony, a szülők arra nevelik gyermekeiket, hogy őket kövessék. A gyermekek lelkének formálódását az egész kiterjedt család és az azt magukba foglaló tágabb közösségek végzik. A gyerek élete során olyan problémákkal szembesül, amelyek megoldására otthon már látott példát. A *belülről irányított* korszak gyermeke viszont már egyre kevésbé tekintheti modellnek szülei szerepét. Új célok születnek. A szülők már nem tudhatják pontosan, milyen életforma vár gyerekeikre. Arra azonban ügyelnek, hogy gyermekeik alkalmazkodását ne bízzák a véletlenre. Különösen a protestáns szülők tartják létfontosságú célnak, hogy oktatással-neveléssel gyermekeik lelkébe olyan „iránytűket” helyezzenek el, amelyek révén azok egy előre pontosan nem látható cél felé is „nyílegyenesen elrepülnek”. Ugyanakkor az ilyen puritán szülői attitűdből szinte teljesen hiányzik az engedékenység és az oldottság. (A puritán szülők nevelési attitűdjeiről és szokásairól érzékletes képet rajzol Max Weber A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme című könyvében. Weber, 1982.) A *kívülről irányított* korszakban a tradicionális tekintélyek érvényét már kikezdték a változások. A társadalmi viszonyok túl bonyolultak már, a sok változás gyors alkalmazkodást kíván. A szülők már nem rendelkeznek kikezdhettelenül biztos etikai „iránytűkkel”, amelyeket gyerekeik kezébe adhatnának. Legfeljebb tanácsot adhatnak nekik az egyéni érvényesüléshez. A szülők igyekeznek elfogadni gyermekeiket olyannak, amilyenek. Riesmann szavaival élve ezek a szülők „gyermekeik lelkébe radart szerelnek fel, nem arra a célra, hogy viselkedésüket meghatározott irányba vezesse, hanem arra, hogy kipuhatolja mások cselekvéseit, különösen a szimbolikus cselekvéseket” (Riesmann, 1983, 113).

Mindezek után most már érdemes visszatérni Ariès fent említett tanulmányára, amely a nyugati társadalmakban bekövetkező népességcsökkenés okait és következményeit vizsgálja (Ariès, 1980, 645–650). A tizenkilencedik és huszadik századi fejlett nyugati országok demográfiai viszonyait szemügyre véve feltűnő, hogy a „kis család” modellje – különösen a középosztályon belül – egyre népszerűbbé vált. Különösen a kontraceptív módszerek terjedésének köszönhető, hogy ezekben a társadalmakban a születések száma – a tizenkilencedik század végétől kezdődően – egyre csökken. Az 1930-as évek Nyugat-Európájában általánossá vált a „kis család”.¹ A születési ráta közel százszázalékos csökkenésének folyamatát új jelenség akasztotta meg az 1940-es és 1950-es években: az ún. „baby-boom”. A szülési kedv

¹ Neil Postman idézett könyvében utal arra, hogy ez a jelenség az Amerikai Egyesült Államokban is lezajlott. 1930-ban egy családban átlagosan 4,1 személy élt, a könyv írásakor (1982) már csak 2,8 (Postman, 1999, 138).

fellendülése főleg a közép- és felső osztályokban volt tapasztalható, az alsóbb rétegek körében ezzel szemben továbbra is alacsony volt a születések aránya. Így ezekben az évtizedekben egy sajátos „U” alakú görbe jellemezte a születésszám és a társadalmi státus közötti összefüggést. A második világháború utáni fellendülés idején a fejlett társadalmakban felértékelődött a család, az emberek egyre a meghitt családi körben keresték személyes boldogságukat. A gyermekvállalás is bekerült a legfontosabb értékek körébe. A gyermek mint „király” a családon belül joggal érezhette, hogy vágytak rá, hogy fontos a szüleinek. Később azonban a legfiatalabb anyák ebben a generációban már túlzott tehernek érezték a sorozatos gyermekszülést és a háziasszonyi szerepet. Elkezdődött a „tabletta”, a fogamzásgátlás korszaka. Így azután a „baby-boom” rövid közjátéka után ismét folytatódott az 1930-as években megszakadt folyamat, amely a születések számának további csökkenésében öltött testet. Ariès felsorolja azokat az okokat, amelyeket a közhiedelem gyermekvállalási kedv csökkenése okaiként tart számon: 1. a hedonizmus, a kötelezettségek nélküli élvezetek iránti igényt, 2. az egyéniség kibontakozása és „virágzása”, amely a nőket visszatartja attól, hogy a gyermeknevelésre fordítsák életük jó részét, 3. a bizonytalan jövőtől való félelem, amely leginkább az atomháború rémképében ölt testet.

Ariès ezeket az okokat nem tartja kielégítő magyarázatnak. Úgy véli, hogy mélyebb összefüggés tapintható ki a *születési ráta* hosszabb időszakra kiterjedő mintája és a *gyermek iránti attitűd* között. A születési ráta csökkenésének azt a folyamatát, amely a tizenkilencedik század végén kezdődött, és az 1930-as évekig tartott, a gyermekbe való mérhetetlenül nagyarányú érzelmi és pénzügyi befektetés váltotta ki. A születési arányszám jelenlegi csökkenését viszont pont az ellenkező attitűd érvényesülése okozta. A „gyerek-királyok” korszaka elmúlt. A jelenlegi szülők életében a gyermekek már kisebb szerephez jutnak, mint elődeikében. Régebben a bizonytalanabb fogamzásgátlási módszerek mellett, ha bekövetkezett a terhesség, a szülők általában elfogadták a gyermeket. Ma már – jóval biztosabb fogamzásgátlási eljárások alkalmazásakor – egy mégis bekövetkező nemkívánatos terhességet már nem tolerálnak, s az abortuszt választják. Az új jelenség tehát a nem kívánt gyermek elutasítása. Ennek pedig az új kontraceptívumok alkalmazásánál mélyebb okai vannak. A gyermek vállalása már nem csupán az egyedüli lehetőség egy fiatal pár jövőre vonatkozó terveiben, hanem csupán egy a lehetőségek közül. Ez a döntő különbség a száz esztendővel korábbi felfogáshoz képest (Ariès, 1980, 649–650).

Arièsnek ez a magyarázata több ponton összecseng azzal az értelmezéssel, amelyet – többek között – Winn és Postman nyújt az „elveszett gyermekkor”-ról. Véleményük szerint a fejlett országokban a szülők nagy része egyre kevesebb időt fordít gyermekei nevelésére. Helyüket a kortárs csoportok és a tömegkommunikációs eszközök (elsősorban a televízió) veszik át. Ezek azonban nem a gyermeki értékek megőrzésére és fejlesztésére törekszenek, hanem egy koravén, felnőtt modell súlykolásával deformálják a képernyő előtt egyre több időt töltő gyerekek lelkét.

Gyermekkortörténet Magyarországon

Évtizedek óta konjunktúra tapasztalható a gyermekkor történetével foglalkozó kutatások terén Nyugat-Európában és a tengeren túl. Postman az 1971 és 1976 közötti időszakról szólva az Egyesült Államokban megjelent 900 gyermekkor- és családtörténeti publikációról tesz említést. Az 1978-ban lezárt német „Gyermekkor-, ifjúkor- és családtörténeti bibliográfiá”-ban 2500 német nyelvterületről származó cím szerepel (Lenzen, 1985, 11).

A témába vágó magyar kutatások jelentős fáziskéséssel indultak az 1990-es évek elején. Az első publikációk a gyermek- és családtörténeti kutatások helyzetével, a legfontosabb alpművekkel, a főbb irányzatokkal ismertették meg az olvasókat (Szabolcs, 1990). Napvilágot láttak olyan esszék is, amelyek egy-egy gyermekkor-történeti motívum („fekete pedagógia”, gyerekekkel kapcsolatos visszaélések stb.) történeti jellegű áttekintését nyújtották (Vincze, 1991). Jelentős publikáció a magyar gyerekségtörténeti irodalomban Szabolcs Éva munkája, aki elsőként vállalkozott a gyermekkép történeti változásainak átfogó elemzésére, és a dualizmus korabeli magyar pedagógiai folyóiratokban megjelenő gyermekfelfogás rekonstruálására (Szabolcs, 1995). Később tanulságos elemzésben bizonyítja azt, hogy a magyar neveléstörténeti szakirodalomban mennyire esetleges még a gyermekségtörténeti szempont érvényesítése (Szabolcs, 1998); később már azt regisztrálhatja, hogy a pedagógiatörténet túljutott a gyerekségtörténettel való ismerkedés fázisán (Szabolcs, 2000). Ugyancsak ő publikált először egy új metodika, a tartalomelemzés gyermekortörténeti alkalmazásáról. Az új eljárást a magyar pedagógiai sajtó egy adott időbeli metszetét (1868–1890) elemezve próbálta ki (Szabolcs, 1999). Fontos esemény a diszciplína magyar fejlődéstörténetében a Péter Katalin által szerkesztett kötet megjelenése (1996), amelyben a kora újkori magyar arisztokrácia gyermekattitűdjét, gyermeknevelési szokásait mutatják be a szerzők. Az elemzések meglehetősen módon ellenpontosítják például a deMause-féle fejlődésmodell alapján elvárható attitűdöket, nevezetesen az ambivalens szülő-gyermek kapcsolatot. A magyar főúri szülők – e kötet tanúsága szerint – elemi erővel kötődtek gyermekeikhez, hétköznapi jelenség volt a szeretetteljes szülő-gyermek viszony (Péter, 1996). (A deMause-sémához képest atipikusnak mondható helyzetet jellemzi például, hogy bár a legtöbb szülő fiút várt, éppúgy örültek a lányok születésének is. Illetve idesorolható az a gyakorlat is, hogy a távol levő apák gyakran leveleztek gyermekeikkel, és sohasem tértek haza üres kézzel. És még folytathatnánk a sort...)

A gyermekortörténet tudományán belüli vitákat, az egymással szemben álló irányzatokat érdekes, pszichológiai szempontú megközelítésben elemzi Vajda Zsuzsanna (Vajda, 1997). Egy későbbi tanulmányában történeti korokon átívelő vizsgálódás tárgyává teszi a gyermekkép alakulását (Vajda, 2000). Több gyermekortörténeti témájú tanulmányt publikált és szöveggyűjteményt szerkesztett Kéri Katalin is, amelyek között különösen újszerű az Európán kívüli kultúrák gyermekképének történetével foglalkozó tanulmánykötet (Kéri, 1997). Boreczky Ágnes történeti szociológiai oldalról közelít a gyermekség-tematikához tanulságos írásaiban

(Boreczky, 1997, Boreczky, 2000). A magyar néprajz kutatóinak publikációi számos esetben a gyermekkortörténet számára is fontos hozadékot jelentenek (pl.: Csete, 1993, Vasas, 1993). E sorok írója pedig elsősorban a tizenkilencedik. és huszadik századi magyar pedagógia tankönyvekből kibontható gyermekkép sajátosságai és a családi nevelésbe bekapcsolódó tizenkilencedik századi apák gyermek-attitűdje iránt érdeklődik (Pukánszky, 1999a, Pukánszky, 1999b).

E vázlatos áttekintésből is kitűnik, hogy a magyar gyermekkor-történeti kutatások és publikációk terén jelentős feladatok állnak még előttünk. Érdemes lenne bővíteni a kutatások tematikáját és időintervallumát. A tizennyolcadik tizenkilencedik és huszadik századi magyar gyermekkép feltárása még csak kezdeti stádiumban van. Tanulságos elemzéseket lehetne végezni a magyar iskola történetének gyermekkor-történeti rekvizitumai (pl. iskolai viseletek, gyermekek használati tárgyai stb.) kapcsán. Külön téma lehetne az egyes korokban használt iskolai tankönyvekből kibontható gyermekkép elemzése. Újra lehetne olvasni a magyar pedagógia klasszikusait, s közben vizsgálni a gyermekről, gyermekorról kialakított felfogásukat. Érdemes lenne feldolgozni a magyar illemtankönyv-irodalmat is. Tanulságos források lehetnek az irodalomban publikált naplók, memoárok, levelezések. Érdekes elemzések kínálkoznának a kutatók számára a magyar festők gyermek-témájú képeivel kapcsolatban. Feltáratlan még a prózai és költői művek gyerek-tematikája is. Az újabb művészeti ágak közül a film is bekerülhetne a vizsgálódások körébe... A kezdetek tehát biztatóak, a folytatás a kutatókon múlik!

IRODALOM

- Ariès, Philippe (1960): *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil, Paris, 1960. Magyarul a *Gyermek, család, halál* című kötetben. Gondolat, Budapest, 1987.
- Arnold, Klaus (1980): *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Berg, van den – Jan Hendrik (1956): *Metabletica of Leer der veranderigen. Beginselen van een historische psychologie*. Nijkerk, (Metabletica, az ember átváltozása. Egy történeti pszichológia alapvonalai.)
- Boreczky Ágnes (1997): A gyermekkor változó színterei. In Németh András: *Nevelés, gyermek, iskola* és Boreczky Ágnes: *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Kiadó, 1997.
- Boreczky Ágnes (2000): *Magyarországi családváltozatok 1910–1990*. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszékének Közleményei, Budapest.
- Botond Ágnes (1991): *Pszichohistória – avagy a lélek történetiségének tudománya*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csete Balázs: (1993): *A jászkiséri gyermek élete a születéstől a házasságig*. Szolnok, Jász-Nagykun-Szolnok megyei Múzeumok Igazgatósága.
- DeMause, Lloyd (1974): The Evolution of Childhood. In deMause (ed): *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York. Németül: *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1980.

- Magyarul in Vajda Zsuzsanna-Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény.* Eötvös József Kiadó, Budapest, 1998.
- Elias, Norbert (1982): *Über den Prozess der Zivilisation I–II.* Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt (Main). Magyarul: *A civilizáció folyamata.* Gondolat, Budapest, 1987.
- Ginzburg, Carlo (1976): *Il formaggio e i vermi.* Giulio Einaudi, Torino. Magyarul: *A sajt és a kukacok.* Európa Könyvkiadó, Budapest, 1991.
- Hansmann, Otto (1995): *Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Holmes – Urban – Tigner (1968/69): *Medieval Children.* *Journal of Social History*, 2. 164–172. p.
- Hunt, David (1970): *Parents and Children in History. The Psychology of Family Life in Early Modern France.* New York.
- Kéri Katalin (szerk.) (1997): *Távolsági tájak, ismeretlen gyermekek.* Janus Pannonius Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, Pécs.
- Ladurie, Emmanuel La Roy (1994): *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324.* Éditions Gallimard, Paris, 1994. Magyarul: *Montaillou, egy okszitán falu életrajza.* Osiris, Budapest, 1997.
- Lenzen Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit.* Rowolts Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Mallet, Carl-Heinz (1987): *Untertan Kind.* Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin.
- Miller, Alice (1980): *Am Anfang war Erziehung.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Németh András – Szabolcs Éva (2001): *A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei.* In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Osiris, Budapest.
- Péter Katalin (1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon.* Budapest.
- Pollock, Linda (1983): *Forgotten Children. Parent-child relations from 1500 to 1900.* Cambridge University Press, London, New York.
- Postman, Neil (1982): *The Disappearance of Childhood.* Delacorte Press, New York. Németül: *Das Verschwinden der Kindheit.* Fischer Taschenbuch Verlag, 1999.
- Pukánszky Béla (1999a): „Utazás a szobában” – Gyermeküket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, 1. szám, 97–106. p.
- Pukánszky Béla (1999b): *Gyermeknevelési elképzelések a 19. században.* *Műhely*, 5–6. szám, 169–174. p.
- Pukánszky Béla (szerk.) (2000): *A gyermek évszázada.* Osiris, Budapest.
- Riesmann, David (1961): *The Lonely Crowd.* Magyarul: *A magányos tömeg.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1968, harmadik kiadás: 1983.
- Rutschky, Katarina (1977): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung.* Ullstein Sachbuch, Frankfurt (Main).
- Shahar, Shulamith (1990): *Childhood in the Middle Ages.* Routledge, London. Magyarul: *Gyermekek a középkorban.* Osiris, Budapest, 2000.
- Shorter, Edward (1977): *Die Geburt der modernen Familie, Reinbek.* 196–234. p.
- Spock, Benjamin (1945): *Common Sense Book of Baby and Child Care.* Duell Sloan, New York.
- Stone, Lawrence (1974): *The Massacre of the Innocents.* *New York Review of Books*, 21, 25–31. p.
- Szabolcs Éva (2000): *Neveléstörténet és gyermekkortörténet.* In Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada.* Osiris, Budapest, 66–76. p.

- Szabolcs Éva (1991): A család- és gyermekkortörténeti kutatások újabb fejleményei. *Magyar Pedagógia*, 90. 3–4. sz. 170–184. p.
- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE, Budapest.
- Szabolcs Éva (1998) Gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 253–260.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szapor Judit (1987): Egy vasárnapi történész: Philippe Ariès (1914–1984): In Philippe Ariès: *Gyermek, család halál*. Gondolat, Budapest. 415–420. p.
- Vajda Zsuzsanna (1997): Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia*, 3. szám, 285–300. p.
- Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1998): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2000): Gyermekfelfogás és gyermekkor a történelemben. In Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 80–101. p.
- Vasas Samu (1993): *A kalotaszegi gyermek. A személyiségfejlődés népi hagyományai Kalotaszegen*. Kráter Kiadó, Budapest.
- Vincze László (1991): A fekete pedagógia története. Appendix neveléstörténeti munkákhoz. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 195–214. p.
- Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat, Budapest.
- Winn, Marie (1981): *Children without Childhood*. Panthon Books, New York. Magyarul: *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Gondolat, Budapest, 1990.

Kozma Tamás

KÖZÖSSÉGI ELSZÁMOLTATÁS AZ OKTATÁSBAN

Az elszámoltathatóság (*accountability*) oktatásügyi-pedagógiai műveltségünkben máig hiányzik. S ha mégis emlegetjük, korunk szellemében a minőségbiztosítással azonosítjuk, mint annak része vagy eljárása. Ebben a tanulmányban arról számolunk be, *hogyan vált az oktatás közösségi elszámoltatása politikai mozgalomból oktatásügyi-pedagógiai technikává*; és milyen vonatkozásai tárhatók föl az oktatáspolitikai-történeti összehasonlítások segítségével. Tanulmányunk ilyenformán nem szabványos beszámoló valamely kutatási irány helyzetéről az ezredfordulón; inkább összehasonlító politikatörténeti jellegű. Az elszámoltathatóságot úgy fogjuk föl, mint az oktatásügy ellenőrzéséért folytatott küzdelmet és az ehhez alkalmazott eljárásokat.

A szakirodalom. A szakirodalom áttekintése azonban korántsem egyszerű. Egyrészt mert az *accountability* olyan kifejezés, amelyhez a legkülönbözőbb fogalmakat szokás társítani. Így azon a felületen, amelyet a korszerű információtechnológia kínál, az *accountability* szinte értelmezhetetlenné válik. Másrészt sajnálattal állapítjuk meg – egybehangzóan számos külföldi kollégával (*Macpherson*, 1995, 1998, *Lashway*, 1999, *Ahearn*, 2000) –, hogy az elszámoltathatósággal kapcsolatos modern irodalom túlnyomó része magának a problémának az értelmezéséhez szűkegtelen és alkalmatlan. Ha rendet akarunk teremteni az *accountability*ről szóló (elsősorban amerikai) olvasmányainkban, akkor *Macpherson* (1995, 1996, 1998) áttekintései ajánlhatók. Hasonlóan – jóllehet kisebb igénnyel – áttekintést készített az *accountability*ről szóló viták állásáról *Lashway* (1999), *Ahearn* (2000), *Linn* (1998, 2000), illetve egy speciális területen (pedagógus, pedagógus autonómia) *Littleton* (2000) is. *Leithwood* (2000, 2001) két szintézise a brit-kontinentális szálát ragadja meg és fejti tovább.

Az irodalom túlnyomó része technikai. Az elszámoltathatóságról mint eljárásról, technikáról, illetve mint az intézmények – vagy egy-egy rendszer – értékelésének korszerű módszereiről szólnak. Különösen is kiemeljük belőlük azokat az amerikai összefoglalókat, amelyek egy vagy több állam elszámoltatási rendszerét vetik egybe. Az utóbbi években különösen növekvő mennyiségű irodalommal találkozunk a felsőoktatás területén. Az amerikai felsőoktatásban ma (a kilencvenes és a tízes évek fordulója) a felsőoktatás állami szintű elszámoltatásán vitatkoznak. Az irodalom másik, kisebb csoportja kritikai. Ezek a szerzők rendszerint a folyó gyakorlatot

bírálják (az „új elszámoltathatóság” mozgalom), de egyik-másik az elszámoltatás elvi kérdéseit is fölveti (főleg a pedagógusképzéssel foglalkozók). Az áttekinthetlenné duzzadt irodalomból kiemeljük azokat, amelyeknek az elolvasása talán a legtöbb tanulsággal járt.

Az egyik *Sibley* (1977) cikke *Knowles* nagy, de nálunk keveset használt felsőoktatási enciklopédiájából. *Sibley* az *accountability*-vitát már a hetvenes évek második felében egyértelműen azokhoz a politikai mozgalmakhoz köti, amelyek a hatvanas és hetvenes évek fordulóján lángoltak föl, és amelyek – bár az oktatáshoz kapcsolódtak, és annak ürügyén fogalmazódtak meg – Amerika, később Nyugat-Európa politikai küzdelmeihez kapcsolódtak. *Sibley* reprezentatív irodalmat sorol föl, amelyben helyet kapnak a hatvanas évek olyan politikai gondolkodói is, mint pl. az egykor divatos és sokat idézett *Etzioni* (1975) (munkássága Magyarországon csaknem ismeretlen maradt). A további összefoglalók (*Hüfner*, 1991, *Sizer*, 1992) látnivalóan visszatérnek *Sibley* cikkéhez, még ha nem hivatkoznak is rá. *Sibley* felsőoktatási mondanivalója (*multiversities* stb.) mára talán elavult, illetve európai összefüggésekben nem föltétlenül aktuális. Politikai vonatkozásai azonban történeti jelentőségűvé váltak.

A másik *Neave* (1985) összefoglalója *Postlethwaite* és *Husen* nemzetközi oktatásügyi enciklopédiájában (jelen tanulmányhoz az 1985-ös, sajnos, néhány szócikében hibás, másutt mára elavult kiadást használtuk). Ez az összefoglaló részben azért mond sokat a magyarországi olvasónak, mert szerzője egyszerre két kultúrában (brit és francia) is otthonosan mozog, amellet természetes közegeként ismeri a kötelező oktatást éppen úgy, mint a kontinentális felsőoktatást. S részben azért is sokat mondó, mert a szerző nemcsak kiemelkedő összehasonlító (felsőoktatási) szakértő, hanem az általa alternatívnak bemutatott mozgalmakat egykor résztvevőként is megismerhette. A cikk jó összehasonlításokat közöl az amerikai és az európai rendszerek elszámoltathatóságáról, kiemelve a brit és a német elmélet és gyakorlat közvetítő jellegét. *Kogant* (1970), *Bechert* (*Becher* et al. 1981) és *Broadfoot* (1981) idézve leírja az eltérő érdekcsoportokat, amint az elszámoltatást oktatáspolitikai programjukba iktatják, majd azt a folyamatot, amelynek során ezek az oktatáspolitikai viták technikai kérdésekké válnak, s végül beiktatódnak az oktatásirányítás mindennapjaiba. Miközben technikailag pontos és hasznos információk nyerhetők ebből a cikkből (az 1980-as évek közepének megfelelően), *Neave* maga nem adja föl az *accountability* eredendő oktatáspolitikai vonatkozásait. Az elszámoltatás technikáit ezért aszerint értékeli, hogy vajon hozzásegítenek-e az oktatáspolitikai alapkérdés (hatalommegosztás az oktatásirányításban) megválaszolásához. S bár a mai olvasónak ez a cikk tipikusan a hetvenes és nyolcvanas évek fordulóját idézi föl, nemcsak történeti, hanem informatív jelentősége is kiemelkedő.

Előzetes összefoglalás. Tanulmányunk során azt találtuk, hogy az elszámoltathatóság az iskolai teljesményértékelés modern fejleménye; vele és általa nem elsősorban a tanulót, hanem a tanárt értéklik. Az elszámoltathatóságot övező politikai viták legfontosabb kérdése pedig ma talán az, van-e szükség és lehetőség arra, hogy az oktatás mint közszféra területén a piaci szférától eltérő ellenőrzést alakítsunk ki.

Az iskolai elszámoltathatóság értelmezései

Az elszámoltathatóságot (*accountability*) – felelősségre vonhatóság vagy számonkérhetőség (az Országos Pedagógiai Könyvtár magyarításában „felelősségközpontú oktatáspolitikai v. oktatásirányítás”) – a jellegzetes irodalom módszerek, eljárások tünteti föl (pl. *Ysseldike*, 1994, *Rahn*, 1999, *Ley*, 1999 etc.). Wagner (1995) szerint az iskola elszámoltathatósága során a következő kérdésekre kell válaszolni: milyen szintű (mélységű, részletességű) beszámolót kell készítsen az iskola; ki kinek számol be vagy el; ki vagy kik kéri számon az iskolát (oktatásügyet); miről kell szólnon ez az elszámolás; és mi lesz a következménye a beszámoltatásnak.

Az *elszámoltatás mélysége*, A beszámolás/elszámoltatás szellemében az iskola hírlevelet készíthet, amelyben közli a szülőkkel, a gyerekekkel, a helyi társadalommal, nem utolsósorban pedig a főntartóval a „műsortervét”, vagyis hogy mit mikor kiknek rendez. Ezt szokás a számadás leíró szintjének nevezni. Ha ehhez azt is hozzáteszi, hogy mit miért rendez vagy szervez, milyen forrást használ föl, kiknek köszöni az ötletet vagy a támogatást, akkor az iskolai beszámoló értelmező, magyarázó résszel egészül ki. És ha ehhez azt is hozzáfűzi, hogy ezeket a tevékenységeket hogyan, melyek közül választották ki, és miért tartják őket a leginkább megfelelőeknek, akkor az iskolai beszámoló értékelő, érvelő dokumentummá válik. Az iskolai elszámolás mélysége, részletezettsége tehát – e megkülönböztetések szerint – *leíró* dokumentumból *magyarázó*, illetve *értékelő-önértékelő* dokumentummá mélyülhet.

Ki kinek számol be? Ez a felelősség kérdése: *ki felel kinek*. Személyesen felelünk – Wagner (1995) szerint – azért, ami a saját cselekedetünkből következik (a tanár például felel tanítványaiért a tanítási szünetben, de nem felel az iskolán kívül stb.). Igaz ez fordított értelemben is: ha, mondjuk, a tanár elmulaszt megtenni valamit (de nem felelünk azért, amit nem állhatott hatalmunkban megtenni vagy megfékezni). A személyes felelősség esetenként kölcsönös felelősséggé bővül: a tanulói teljesítményekért tanár és szülő kölcsönösen felel. A felelősség azonban nemcsak személyes lehet – amire az imént példákat hoztunk –, hanem ún. elvárható felelősség is. Vagyis olyan viselkedés, amely elvárható attól, aki valamilyen pozíciót betölt („pedagógushoz/közalkalmazotthoz méltó” magatartás). Ezek azok a cselekedetek, tennivalók, föladatak, amelyeket végre lehet hajtani, be lehet tölteni, bár nincsenek ok-okozati kapcsolatban iskolai eredményekkel.

Miért felel az iskola? Az iskola általában a tanulók „iskolai előmenetelért” felel. Kevésbé bürokratikusán azért, *hogyan fejlődtek a gyerekek* egyik vagy másik iskolában, de legalábbis azért, *ahogyan ott viselkednek, és ahogyan ott érzik magukat*. És még sok másért, így például: az intézmény hatékonyságáért, a benne érvényesülő szaktudásért és szakértelemért – vagyis hogy milyen képzetek ott a tanárok –, a társadalmi normák betartásáért, a főntartóval szembeni lojalitásért és az elvárt kötelességek teljesítéséért, az iskolai menedzsment eredményességéért és így tovább.

Mi következik az elszámolásból? Ha az elszámolás önkéntes – vagyis ha a tanár, az igazgató maga kezdeményezi –, akkor növeli a szülők és a fiatalok bekapcsolódá-

sát az iskola programjaiba, azok kidolgozásába. Ezzel az iskola csökkenti, mert megosztja a saját felelősségét, és előre befolyásolja, meghatározhatja az utólagos számonkéréseket. Van olyan beszámolás is, ami kötelező ugyan, még sincs következménye (legföljebb ha elmulasztják). Ilyenek például a kötelezően megjelentetett iskolai évkönyvek, ilyen a középiskolák eredményességi rangsorai a felsőoktatási felvételik tükrében. Föltétlenül elszámoltatható az iskola azokban az esetekben, amikor beszámolójának közvetlenül érzékelhető következményei vannak (pl. a főntartója többet vagy kevesebbet fizet).

Az elszámoltathatóság mint (politikai) mozgalom. Valójában azonban az elszámoltathatóság politikai kifejezés. Arra utal, hogy valaki hatalmat gyakorol a másik fölött; ellenőrzi mások tevékenységét. Helyesen jegyzi meg *Eraut* (1985): „Az elszámoltathatóság vitatott fogalom; aki meghatározza, politikai álláspontot fogalmaz meg.” *Neave* (1985) így ír:

(Az elszámoltathatóság) „annak a vitának az oktatásügyi vetülete, amely a társadalom más szektorában már lefolyt. Ebben az értelemben politikai kérdés, amelyet – technikai vonatkozásai ellenére – csak politikailag lehet jól megválaszolni. A vita ugyanis egyrészt arról szól, hogy van-e helyük azoknak az érdekcsoportoknak, amelyek a politikai szférában akarnak föllépni, de nem kapnak szót a hagyományos politikai fórumokon. Másrészt azokról az erőforrásokról folyik – emberi, pénzügyi és anyagi erőforrásokról egyaránt –, amelyeknek az elosztása a modern állam legfontosabb feladata. Mert az elszámoltathatóság – akár az oktatásról, akár általánosságban – azoknak a felelősségéről szól, akik közreműködnek az erőforrások elosztásában. Ha pedig ez a helyzet, akkor az oktatásügy elszámoltathatóságáról szóló szűkebb vita – a mérőeszközökről, amelyeknek az a célja, hogy jobb áttekintést adjanak az oktatás folyamatáról és eredményéről – nem képes megválaszolni az alapvető kérdést, hogy ki kinek miért felelős.”

Az elszámoltatási törekvések eredete

A hatvanas évek. Az elszámoltatás – mint a felelősségre vonás szinonimája – ezt a politikai értelmet az oktatásban valamikor az 1960-as években öltötte föl. Jól követhető a jelentésváltozás *Terny* és *Hussain* (1977) cikkében. A szakmai terminusokban ott rejlik a felelősségre vonhatóság és a számonkérhetőség. A műszavak azonban elrejtik a kérdés politikai súlyát, hogy ti. itt a hatalomgyakorlás egy (technikai) formájával áll szemben az oktatás. A szerzők az oktatásügyben folyó elszámoltatások egyik csoportját „gazdasági beszámoltatási (*economic-accounting*)” módszereknek nevezik, mert:

„Az ilyen rendszerek a (gazdasági) elszámoltatás elméletét és módszereit használják, amelyek részletezőbbek, egyben átfogóbbak, mint a beszámoltatás hagyományos formái. A (gazdasági) beszámoltatással lehetővé válik az erőforrások útjának követése mind költséghelyek szerint adott periódusban, mind pedig valamely intézmény programjait és tevékenységét illetően. Közvetlenül vagy közvetve az is

lehetővé válik, hogy az erőforrások hasznosulását a feladatok megoldása során mérleghessük.”

A *hetvenes évek*. Számos szerző (Hüfner, 1991, Sizer, 1992, West, 1998 etc.) – nem függetlenül egymástól, sőt néha még a megfogalmazásokban is követve egymást (vö. Sibley, 1977, illetve Hüfner, 1991) – arra mutat rá, hogy az oktatásügy elszámoltatásának ez a jelentésváltozása – pénzügyi-technikáiból politikai-hatalomgyakorlásivá – lényegében az 1970-es évek folyamán következett be. Hüfner (1991) azokra a társadalmi és iskolázási változásokra utal, amelyek a (nyugat-európai) oktatási rendszerekben zajlottak le az 1960-as és az 1970-es évek fordulóján. Ketcheson (2001) fontosabbnak tartja azokat a technikai fejleményeket, amelyek a fokozottabb elszámoltatást lehetővé tették. Sibley (1977) az ún. „nagy társadalom” amerikai kormányzati (és társadalmi) programmal és társadalmi mozgalommal köti össze. Bowen (1974, id. Sibley, 1977) az elszámoltathatóság mozgalmát eredetileg védekezésnek tudja be: az egyetemek – azzal a céllal, hogy autonómiájukat megőrizzék – látványossá kívánják tenni közfeladataik teljesítését. Etzioni (1975, id. Sibley, 1977) szimbolikus gesztust vél fölfedezni az elszámoltathatóság hangoztatásában, amellyel a résztvevők elaltatni igyekeznek a rájuk háruló közfigyelmet. Neave (1985) az elszámoltathatóság megjelenését az európai oktatásügyben a brit miniszterelnök, Callaghan működéséhez köti.

Az európai közoktatás és felsőoktatás változásainak összehasonlítása csaknem minden uniós tagországban az 1970-es és 1980-as évek fordulójára teszi az elszámoltatási mozgalom megjelenését, és a neoliberális gazdasági politika hatását véli fölfedezni benne (Eurydice, 1999, 2000a). Abban azonban mindnyájan egyetértenek, hogy az oktatásügy elszámoltathatósága iránti fokozottabb figyelem összefügg a közszolgálatok iránti figyelem megnövekedésével. Ezért helyes – ahogy eredetileg több szerző is tette (Sibley, 1977, Neave, 1985) – nem egyszerűen az oktatásügy elszámoltathatóságáról beszélni, mint inkább arról a mozgalomról, amely *nagyobb* elszámoltathatóságot követel.

Mint minden eszköz, eljárás, amely politikai mozgalom jelszavává válik (ahogy ezt az 1960-as évek analitikus nevelésfilozófusai megfigyelték), az elszámoltathatóság is különböző, egymásnak sokszor ellenkező társadalmi és szakmai csoportok használták föl (Fuhrman, 1999). A „vissza az alapokhoz” mozgalma nagyobb kontrollt követelt a tananyag fölött, amit a progresszív nevelés föllazított. A progresszív-radikális csoportoknak az elszámoltathatóság arra volt eszköz, hogy számon kérhessék az iskolán a társadalmi egyenlőtlenség és a hátrányos helyzet elleni küzdelmet. Az iskolátlanítók pedig azért akarták elszámoltatni az iskolát, mert a tanár – autonómiájára hivatkozva – egy értelmiségi elit kultúráját erőlteti a többségre.

A *nyolcvanas évek*. Az elszámoltatást az 1980-as években a neoliberális oktatáspolitikusok arra kezdték használni, hogy a különböző közszolgálatokra fordított erőforrások hatékonyságát ellenőrizzék (Trow, 1996, Baldwin, 1997, Christensen, 2000). Ennek az irányzatnak a térnyerésével váltás következett be a közszolgálatok, köztük az iskolák elbírálásában is. A korábbi szemlélet – a pedagógiai mérés-értékelés – a XX. század húszas éveiben kialakult kísérleti pszichológia eljárásait alkal-

mazta a tanítás-tanulásra. A pedagógiai mérők azt kérdezték, hogy mennyire hatásos a tanítási-tanulási folyamat, és erre a kérdésre megpróbálták a tanulók mért teljesítményeivel válaszolni. Az oktatásügyet elszámoltatni akarók viszont azt kérdezik, mennyire eredményes az, amit egy társadalom (közösség) egyes közszolgáltatásokra fordít. Erről akarják elszámoltatni a főntartók az adott közszolgáltatásokat – például az iskolát (teljesítménymutatók).

Neave (1985) már a nyolcvanas években megállapította, hogy az Egyesült Államokban az elszámoltathatóság mindinkább az oktatásügyi PR szükségességét, követelményeit és technikáit foglalja magában, Nagy-Britanniában viszont az oktatás irányításáról szóló vitává válik. A brit (angol) oktatásirányításban a felelőségek széttagoltabbak, és a résztvevők befolyása kiegyenlítettebb. *Pateman* (1978) arra is rámutatott, hogy a felelőségeknek ez a kiegyensúlyozottabb változata újra meg újra „helyzetbe hozza” a tanárt, aki autonómiájának védelmében ellenzi az elszámoltatás valamennyi (gazdasági-technikai, oktatásügyi-értékelési, politikai-irányítási) formáját. Bár a kontinentális oktatási rendszerek köztudomásúan eltérnek az angolszászoktól, az elszámoltathatóság mozgalma az 1980-as években itt is megjelent. Sajátos formája a hivatali irányítás (bürokrácia) elszámoltathatósága: a piacosítási törekvések, a részvételi demokrácia (önigazgatás, önkormányzat), a decentralizálás (hatalommegosztás, delegálás), illetve a kormányzati döntések bírói korlátozása (francia, német, svéd változatok, vö. *Bowder*, 1985, *Husen*, 1988, *Dworkin*, 1997).

Az 1980-as évek nagy oktatáspolitikai mozgalma az Egyesült Államokban – az iskolaválasztás – a társadalmi elszámoltatás példája. Jellegzetes értékváltás történt az Egyesült Államok uralkodó közvéleményében: meggyöngültek a lokális kötődések és az ezekhez szükséges intézmények, ezzel szemben fölerősödött az egyéni szabadságra törekvés (*Ewell*, 1990, *Macpherson*, 1998, *Fuhrman*, 1999). Az 1989-ben megalkotott új-zélandi oktatási törvény ugyancsak a társadalmi elszámoltatás példája (*Williams*, et al. 1995). Itt ugyanis – a helyi lakosság (maorik) növekvő igényei nyomására – a korábban centralizált oktatásügyet a társadalombiztosítással együtt számottevően decentralizálták, közelebb víve ezáltal az iskolát a helyi társadalomhoz. Az 1998-as angliai oktatásügyi reformtörvényt is az elszámoltathatóság növeléseként szokás értelmezni. Angol oktatástörténészek azt hangsúlyozzák, hogy a központi tett alaptanterv – amilyenek addig csak a kontinentális rendszerekben voltak – megtörte az intézményfőntartók monopóliumát, hozzájárult az oktatás tartalmának európaisításához, és lehetővé tette, hogy a szülők választhassanak az iskolák között (*Fuhrman*, 1999).

A kilencvenes évek. A kilencvenes évek „új pragmatizmusa” jegyében az oktatásügy civil mozgalmi kérdései fokozatosan szakmaivá váltak. Ez történt többek között az elszámoltathatósággal is. Egyrészt az elszámoltathatóság tartósnak bizonyuló divatfogalom, amellyel a legkülönbözőbb kérdések is „felvezethetőkké” válnak (vonatkozik ez elsősorban az angol nyelvű szakirodalomra, ami egyúttal szakmai világirodalmat is jelent). Számos kérdés, amelyet a szerzők az elszámoltathatósággal hoznak kapcsolatba, kapcsolatba volna hozható más, aktuális oktatáspolitikai fogalommal is (klasszikusan ilyen pl. a tanítás szabványairól, az oktatásügyi válto-

zásról, az akkreditációról, a különböző intézményi kutatásokról, az oktatástervezésről, a vezetésről és szervezésről stb. mintegy évtizede folyó vita, vö. *Dworkin*, 1997, *Fink, Stoll*, 1998, *Raths*, 1995 etc.).

Másrészt azok az eszközök, amelyekkel különböző társadalmi csoportok az iskolát el akarták számoltatni, a kilencvenes évekre az oktatásirányítás eszközei lettek. Az elszámoltatás-vita egykor arról folyt, ki is ellenőrizze az oktatást; ma az elszámoltathatóság kérdése az, mit is kérjen/kérhet számon a fenntartó az intézményétől. És mivel a kilencvenes évek oktatásfejlesztésének problémája a felsőoktatás (második) expanziója volt, az elszámoltathatóság új területének a felsőoktatás kínálkozott (*King*, 2000). Ezért a szakirodalom növekvő mennyiségben tartalmaz újdonságokat a harmadik fokozat (*tertiary education*) elszámoltathatóságáról. A tömegesedés a harmadfokú képzés újabb és újabb változatait alakította ki, ezért az elszámoltathatóság újabb és újabb területeken fogalmazódott meg; például a (felsőfokú) szakképzésben (*Wilms, Hardcastle*, 1996), a felnőttoktatásban (*Merrifield*, 1998) vagy a foggyatékosok nevelésében (*Ysseldike*, 1994).

Kelet-Európa és Magyarország. Európa keleti felében mindebből máig keveset tapasztaltunk. Az elszámoltathatóság kérdése sem mint politikai, sem mint technikai kérdés nem jelent meg az itt folyó oktatáspolitikai vitákban (amelyekre különben is a világtól való elzártság, a nemzetközi erőrrásokért és bekapcsolódásokért folyó versengés és az egymás kíváncsi fölfedezése volt a jellemző, vö. *Eurydice*, 1999, 2000a, 2000b). A kilencvenes évek oktatáspolitikai vitái nem az elszámoltathatóság köntösében jelentkeztek – ennek az időszaknak addigra már elmúlt –, hanem a globalizáció köntösében, mert ez vált a kilencvenes évek közepére az aktuális oktatáspolitikai problémává. Így történt Magyarországon is.

A részvételi demokráciáról – nálunk szocialista demokráciának, társadalmi tervezésnek, illetve lakóhelyi művelődésnek hívták – folyó világméretű vitába Magyarországon csak a hetvenes és nyolcvanas évek fordulóján kezdtünk bekapcsolódni. A hetvenes években inkább az iskola nyitottságáról és az egyes iskolakísérletekről (például a szocialista munkaiskoláról) indult csatározások formájában. Ezek a csatározások a nyolcvanas és a kilencvenes évek fordulójára az iskola autonómiájáról és az alternatív oktatásról kialakult eszmecserékbe torkollottak. Az elszámoltathatóság nálunk úgy jelentkezett, mint az intézmény vezetőjének szükséges „több lábbon állása”, az elszámoltatásban érdekelt felek pedig úgy tűntek föl, mint az iskola-fenntartói monopólium megkérdőjelezői, majd megtörői.

Iskolai elszámoltathatóság és a felügyelet/értékelés/minőségbiztosítás vita

Az iskolai elszámoltathatósággal kapcsolatos eszmecserék egyik vonulata összeér azzal a vitával, amely világszerte folyik az oktatás ellenérzéséről és értékeléséről. Itt esik szó a felügyeletről, illetve a különböző rendszerértékelésekről (teljesítmény-mutatók) – egészen az új minőségbiztosítási mozgalmakig.

Felügyelet. Központosított rendszerekben – amilyenek többnyire az európai iskolarendszerek – az iskolát általában az állam (vagy az egyház) számoltatta el. Ennek régen is, most is számos eszköze ismeretes. Korábban *felügyeletnek* vagy *ellenőrzésnek* hívták – számos helyen ma is az –, az 1960-as évek óta inkább a *mérés* és *értékelés* szolgálja ezt a célt. Logikája a (köz)igazgatás-tudományból származik, később a kísérleti pszichológiával töltődött föl. A pénzügyi elszámoltatás eközben változatlan maradt, aminthogy az állami statisztikai adatgyűjtés elve sem sokat változott. A pedagógiai mérők visszatérő javaslata éppen az, hogyan is lehetne ezt a három adatgyűjtést – az iskolai statisztikákat, a pénzügyi jelentéseket és a tanulói teljesítményméréseket – összekötni és egymásra vonatkoztatni. (Wilms, Hardcastle, 1996, West, 1998).

Rendszerszemléletű értékelések. Azok a megszorító intézkedések, amelyek az 1980-as és az 1990-es évek fordulóján már világszerte érvénybe léptek – főként a felsőoktatás területén –, általában a rendszer *bemenetét* szűkítették (költségvetési megszorítások, létszámleépítések) (Hüfner, 1991). A *folyamatszabályozás* egyrészt a tanulók értékelését jelenti – ez talán a legmélyebben ivódott bele a pedagógusi, sőt a szülői köztudatba is –, másrészt a pedagógusok munkájának mérését és értékelését. (Ez a terület jóval fejletlenebb, és sokan nem is tekintik a tulajdonképpeni pedagógia részének, vö. Raths, 1995.) Ezek közül a pedagógusteljesítmény minőségi mérése vetődik föl leggyakrabban; azonban a pedagógusszervezetek erős ellenállása következtében csak piaci rendszerben vezethető be. A pedagógusteljesítmény mennyiségi mérése óradíjak formájában közismert, sőt általános; a különféle minőségi pótlékok gyakorlatának elemzése azonban ugyanazt mutatja, mint üzemi körülmények között: inkább feszültséget kelt, ami csökkenti a kooperációs készséget, és ezen keresztül inkább rontja a minőségi munkát, mintsem segítené (Dworkin, 1997). A különböző pótlékrendszerek ezért a legtöbb oktatási rendszerben inkább a képzettséggel és a munkavisztonnyal arányosak, mivel ez vitán felül mérhető. A *kimeneti szabályozás* kapcsolódik össze leginkább az iskolák elszámoltatásával; minthogy e kimeneti eredményeket közvetlenül is rá lehet vetíteni az iskolákra, és jellemezni velük az oktatást. A pedagógiában hagyományossá vált a tanulói teljesítmények mérése; az oktatásgazdaságtan inkább „a rendszer” teljesítményét méri. Újabbán azzal is próbálkoznak, hogy a pedagógus teljesítményét megmérjék – például a tanítás eredményessége révén –, vagy akár ezt összekössék a pedagógus jövedelmi és pályakilátásaival (Fink, Stoll, 1998).

Eredménymutatók. Ezen a ponton válik nyilvánvalóvá, miért is volt – és van még mindig – szükség egy megreformált felügyeleti rendszerre. „Az Egyesült Királyság, Skócia vagy Új-Zéland a példái a fejlett felügyeleti rendszernek” – írja Leithwood, (2000). E „fejlett rendszerek” teljesítménymutatókat (*performance indicator*) használnak, amelyek fölölelik a tanulók teljesítményeit, a tanítás minőségét, az iskola körülményeit, a fejlesztési tervek megvalósíthatóságát, a társadalmi igények iránti nyitottságot, a világos szabályozottságot, illetőleg a kivitelezés „rugalmasságát” (Wilms, Hardcastle, 1996). A mutatók révén a teljesítményeket folyamatosan kísérik figyelemmel, és amint lehet, orientálják velük a gyakorlatot. Nem is „őfelsége

felügyeletének” hívják többé, hanem „monitoring rendszernek”, amely „az értékelés mélységében teszi elszámoltathatóvá az iskolát, és aminek következményeképp az illetékesek úgy tudják változtatni az iskola folyamatait, ahogy azt a közfigyelem hosszú távon megkívánja” (Leithwood, 2001).

Felügyelet redivivus? Az adminisztratív ellenőrzés és felügyelet átalakítása – a brit példa nyomán – az 1980–90-es évek fordulójának sokat taglalt tárgya volt a közigazgatás irodalmában. Ennek nyomán az oktatásügyi szakigazgatás irodalmában itthon is megjelent (Kogan, 1993, Setényi, 1993). Akkor sokan gondolták úgy, hogy ez a hagyományos ellenőrzés megújításának lehetséges, sőt egyetlen lehetséges útja. Mára meglehetősen nagy a kiábrándultság a kimeneti szabályozásra, teljesítményindikátorokra stb. épülő igazgatási ellenőrzésből. Kiderült, hogy ha az ellenőrzés csak teljesítményindikátorokra támaszkodik, a javasolt beavatkozás sokszor már késő: a társadalom sokszor nehezen viseli el, ha a közszolgálat nagymértékben hibázik. Akármennyire alakítják is át, a közszolgálat ilyen ellenőrzése sem illeszkedik a divatosná vált piacosításhoz (Leithwood, 2000). Az *adminisztratív elszámoltatás igazi alternatívájává az 1990-es években a szolgáltatók piaci elszámoltatása és az ehhez kapcsolódó különböző ún. minőségbiztosítások váltak.*

Iskolai elszámoltathatóság és a privatizáció/piacosítás vita

Az iskolai elszámoltathatóság kérdésköre összeér az oktatás privatizálásáról és piacosításáról folyó vitákkal is. Ehhez kapcsolható az oktatási verseny vagy az intézményválasztás mozgalma is mint az elszámoltatás közege és újfajta megvalósítása.

Piacosítás. Ezen általában azt értik, hogy az iskola az oktatási piac szereplője; szolgáltató, aki el kell adja szolgáltatásait azoknak, akik meg tudják és meg akarják venni. E szemlélet részben egy olyan szigorúan egyenlősítő oktatáspolitikai elleni küzdelemből ered, amely bürokratikus lehatárolta – és jórészt még mindig megszabja – az intézmények beiskolázási körzeteit (Egyesült Államok, Anglia). Részben pedig az olyan iskolafenntartó önkormányzatok elleni harcból, amely önkormányzatok nem voltak hajlandók automatikusan alávetni magukat a központosító tanügyi törekvéseknek (Anglia). Velük szemben kezdődött a szabad iskolaválasztás törekvése az USA-ban, és a piacot szimuláló különféle finanszírozási konstrukciók Angliában (ideértve az iskolák ún. privatizálását is) (Macpherson, 1998, Fuhrman, 1999).

Privatizálás. Az 1980-as években az oktatás piacosításának jellegzetes eszköze a privatizálás lett. Legtöbb országban ezzel törték meg a hagyományos iskolafenntartók monopóliumát, köztük az állami vagy az önkormányzati iskolafenntartókat. A privatizáció mindenekelőtt az oktatás új filozófiáját hozta magával, amely szerint az oktatás bizonyosfajta szolgáltatás, amelynek értéke van, s amely piaci viszonyok közt értékesítendő, nem pedig monopóliumként bürokratikus „fogyasztandó”. E szolgáltatásipar piacosításában természetesen a szakképzés járt és jár elől, mivel ez kötődik leginkább a termeléshez, s mivel a termelésben érvényesülő gazdasági

folyamatok ide szűrődhetnek be a leggyorsabban. A privatizálástól a piaci mechanizmusok érvényesülését, a piaci szereplők szaporodását, a köztük lévő versenytől a minőség emelkedését, illetve a költségek csökkentését szokás várni. A közoktatásban azonban inkább csak ösztönözni szokás a privatizációt, mintsem várni a megvalósulására, mivel az oktatás mint szolgáltatás nemigen illik a közzsférára (amely inkább közszolgáltatás, mint bizonyosfajta szolgáltatás). Úgyhogy e téren a különböző finanszírozásokkal (utalványrendszer), nonprofit szervezet létrehozásával (alapítványi iskolák), a fenntartók diverzifikálásával (egyházi és magániskolák), újabban az iskolai menedzsment „kiszereződésével” (szerződéses menedzserek és menedzsment foglalkoztatásával) próbálkoznak (Reh fuss, 1995).

Iskolaválasztás. Míg az 1980-as években a privatizálás volt a fő irány (az Egyesült Államokban is), az 1990-es években az iskola választása vált az oktatáspolitikai diskurzus tárgyává. Tehát nem a hálózat növelése újabb szereplők beléptetésével, hanem a korábban merev beiskolázási körzetek föloldása, ami – a hozzá fűzött remények szerint – a piaci dinamikával jár együtt (a beiskolázási körzetek nemcsak a társadalmi egyenlőséget szolgálták, hanem főként a költségvetési támogatás elosztását). Ma számos szerző látja úgy, hogy a választás különféle formái és lehetőségei az iskolák közt és az iskolán belül inkább a demokratikus megoldás, míg a privatizálás inkább a piaci megoldás felé mutat (Croninge, et al. 1995, id. Leithwood, 2000). Míg a piacosítás kívülről irányítja az iskolát, addig a választásban megnyilvánuló individuális szabadság belülről gyakorol(hat) befolyást rá. Ennek megfelelően az egyes iskolák igyekeznek színesíteni a kínálatukat, ami visszatérés egy korábbi koncepcióhoz, a komprehenzív iskolához.

Versen y. Az iskolák közti – vagy iskolákon belüli – versenyt hivatott növelni az iskolák újra meg újra megalkotott rangsora (*league table*). Ezeket egy időben tilos volt nyilvánosságra hozni, ma azonban helyenként nemcsak szabad, hanem egyenesen kötelező. Divatjuk messzire nyúlik vissza az angol-amerikai iskolázás történetébe, amelyben a tanulók sorrendje egy-egy osztályon belül mindig fontosabb volt, mint hogy milyen osztályzatokat nyertek. (Ehhez való visszatérés napjaink finn gyakorlata, amely országosan megszabja a megpályázható és elérhető jeles stb. bizonyítványok számát, arányát az összes között). Az amerikai Louisiana állam iskolai elszámoltatási rendszere pl. iskolánként írja elő az elérendő szintet, két évente méri a teljesítést, és ennek alapján ismét rangsorolja az iskolákat (Leithwood, 2000).

Intézményi menedzsment. Az iskolai menedzsmentmozgalom megjelenése kapcsolatban áll az oktatás piacosodásával. Az iskola szolgáltató intézmény, amelyet a képzelt vagy valóságos piac igényei szerint kell irányítani, mintha az is egy vállalkozás volna. Ennek megfelelően a tanárok alkalmazottak, akiknek a szakmai munkájához az iskolai menedzsment teremti meg a föltételeket. Ez együtt jár az iskolai költségvetés relatív önállósításával, az igazgató kinevezési jogával, olyan társadalmi grémiumok létrehozásával, amelyek mintegy igazgatótanácsként működnek az igazgató mellett – beleértve a „potenciális fogyasztó képviselőit” is –, illetve olyan iskolai tervekkel, amelyek elsősorban a „fogyasztó” igényeire vannak tekintettel. Angolszász viszonyok között – ahol általában a helyi önkormányzat (Anglia, Wales),

illetve az ettől függetlenül választott és működő iskolaszék (az USA legtöbb tagállama) tartja fenn az iskolákat és/vagy ellenőrzi is őket – mindez forradalmian újnak látszott az 1980-as években. A menedzser szemléletű iskolavezetés azáltal teszi elszámoltathatóvá az iskolát, hogy piaci hatásokat közvetít a tanításba, egyúttal az iskola munkáját „piacosítani” kívánja (*DeBray*, 1999).

Elvárások. Ezek a törekvések talán túl fiatalok, mindenesetre azonban rendkívül politikafüggők. Talán ezzel magyarázható, hogy viszonylag kevés kutatásról tudunk, amely az eredményességükről számot adna. Főleg kevés az olyan kutatás, amely a társadalom, különösen is a szülők szempontjából mondana véleményt az oktatás ilyen piaci törekvéseiről (legtöbbet talán az iskolai utalványok rendszeréről és hatásáról lehet tudni, azt is azonban főleg a szakirodalomból, vö. *Frymier*, 1999). Többet tudunk az elvárásokról. Akik a piacosítás vagy a szabad iskolaválasztás (amerikai) mellett érvelnek, azt várják, hogy a szülők és gyerekeik azt az iskolát választják, ami az elvárásaiknak a leginkább megfelel; a nekik jobban megfelelő iskolát jobban is támogatják; a tanárok az igényeknek leginkább megfelelő programokat alakítanak ki; a gyerekek jobban is tanulnak a nekik jobban megfelelő iskolában, kevesebbet hiányoznak, és rendesebben viselkednek (*Sagor*, 1996). Ma még nincs számottevő bizonyíték arra, hogy a piac elszámoltató és serkentő hatásához fűződő elvárások teljesültek-e. Az azonban kétségtelen, hogy a piacosítás az iskola újfajta elszámoltatása. Ebben az elszámoltatásban az iskolának arról kell(ene) számot adnia, hogy mennyire sikerült kielégíteni szülők és gyerekek elvárásait. Beszámolójától sok függ: az iskola jobb finanszírozása, nagyobb bevételei, az igazgató pozíciójának javulása, a tanárok nagyobb létbiztonsága. Ezen az úton az iskola „eredményesen domesztikálható” (*Carlson et al.* 1965).

Iskolai elszámoltathatóság és a társadalmiasítás/részvétel/autonómia vita

Az elszámoltathatóságvita eredendően azoknak a törekvéseknek az oktatásügyi megfogalmazása, amelyek a tömegtársadalmakban részvételi demokráciát, társadalmiasítást és közösségi öngazgatást és/vagy szakmai autonómiát követeltek.

Társadalmiasítás. A „társadalmiasítás” gondolata már akkor felmerült, amikor a piacosítás még nem is volt divatban, vagy legalábbis nem nem hatolt be a közzsférába. Az angol nyelvű szakirodalom rendszerint „közösségi ellenőrzésre” gondol, amikor erről beszél (*Bryk et al.* 1993, *Wohlstetter et al.* 1992). A mediterrán/latin-amerikai irodalomban azonban az egykori új baloldal és a felszabadítás pedagógiájának gondolatai visszhangzanak (*Illich*, 1970, *Freire*, 1985). Az egyik esetben (közösségi ellenőrzés) a régi álom tér vissza: irányítsák azok az iskolát, akik eredetileg megalapították, és úgy, amilyen hitben ők maguk tanítanak a saját gyerekeiket, ha ráérnének és értenének is hozzá. Ez volt az egykori Új-Anglia telepeseinek az álma, törekvése (*Boorstin*, 1958). Ez fogalmazódott újjá a válságos 1920-as években, amikor az Egyesült Államok története folyamán legközelebb került egy euró-

pai típusú társadalmi forradalomhoz. A másik esetben azonban nem éltek békében egymással, hanem „magukhoz ragadták a hatalmat”, hogy „lerázzák az elnyomók uralmát”. Az iskola az elnyomók eszköze, ezért kell kiiktatni a közösség életéből, és alternatívákat keresni helyette. Ez a latin-amerikai iskolátlanítás valódi üzenete. A harmadik világ számos országában (pl. India) ez sokkal erősebben visszhangzott, mint a közösségi iskolamozgalom.

Közösségi iskola. A közösségi elszámoltatásmozgalom jellegzetes intézménye a részvételi demokrácia elve alapján helyben választott *iskolaszék*, amelynek beleszólása, esetleg döntési joga van az iskola költségvetésébe, pedagógiai programjába és személyzeti politikájába (pl. szavaz a pedagógusok alkalmazásáról vagy egyenesen ő alkalmazza az igazgatót). Az elszámoltatás történhet az intézmény vagy a (helyi, területi) oktatásigazgatás szintjén. Az intézményi szinten történő elszámolás során az iskolának – a pedagógusnak, az igazgatónak – a helyi közösség előtt kell beszámolnia és akár felelnie is szavaiért, tetteiért. Itt az iskola függőségbe került a helyi közösségtől – annak vezetőitől, elitjétől –, amely a közösség tulajdonképp megosztott felelősségét egyoldalúan delegálta az iskolára, és azon kérte számon (*Macpherson*, 1996).

Pedagógus autonómia. Az iskola elszámoltatása az iskola, pontosabban a pedagógus, a tanár autonómiáját korlátozza. Különösen igaz ez az olyan iskolarendszerekben, ahol nem szaktanárok tanítanak, hanem tanítók. Vagyis ahol a pedagógus autonómiája nem származtatható egy-egy szaktudomány kompetenciájából, hanem másképpen kell megalapozni (pl. szakmai kamarákkal, képesítési eljárásokkal, működési engedélyek kiadásával és visszavonásával, foglalkoztatási *numerus clausus*okkal stb.). Ez a helyzet Angliában vagy Amerikában (Kanadában is) – míg az európai kontinentális rendszerekben a tanár hagyományos státusa eltér ettől. Az iskolai elszámoltatás mozgalmi csupán részei annak a törekvésnek, amelynek során a különböző közszolgálatok újszerű ellenőrzés alá kerülnek. A közszolgálatok elszámoltatása ilyenformán ellentétbe kerül a közszolgálatot végzők, abban alkalmazottak autonómiájával – az utóbbiak pedig épp az ún. professzionalizációval védik autonómiájukat (*Pateman*, 1978, *Baldwin*, 1997, *Littleton*, 2000).

Iskolai elszámoltathatóság és a szolgáltatás/közszolgálatosság vita

Az iskola elszámoltathatósága ma – mozgalmi jellegét elvesztve, intézményesülve és technikává válva – azt a kérdést veti föl, hogy van-e alternatívája a közszféra piaci vagy bürokratikus ellenőrzésének.

Az iskolai elszámoltatás mozgalma szerint *a közszférában másfajta ellenőrzésnek van helye, mint a piaci szférában* (*Neave*, 1985, *Macpherson*, 1998, *Fuhrman*, 1999). Nem alkalmazhatók tehát minden további nélkül olyan szemléletek, eljárások és technikák, amelyeket piaci szervezetek számára dolgoztak ki. Emögött az a fölismerés húzódik, hogy a közszféra szabályai eltérnek a piaci szféráétól, és a közszférát nem lehet – nem érdemes – a piaci szféra még oly sikeres tapasztalatai alapján megújítani. Nem egymás alternatívái – vagy államosítás, vagy piacosítás –, ha-

nem egymás kiegészítői. *Egészséges és eredményes piaci szféra nem működhet hagyományos és erős közszolgálatok nélkül.*

Az oktatásügyet hagyományosan a közszférába szokás ugyan sorolni, ez azonban csak részben igaz. Hiszen maga az oktatás egy modern társadalomban egyre teljesebben átfogja a piaci szférát is, ha nem is a tradicionális formákban. Helyesebb ezért az oktatás egyes szegmenseit – közoktatás, felsőoktatás, szakképzés – külön-külön mérlegelni. A szakképzésben alkalmazhatók legeredményesebben piaci mechanizmusok; a közoktatás áll legközelebb a klasszikus közszolgálatokhoz; a felsőoktatás hagyományos formái inkább közszolgálatnak, szakképző intézményei pedig jobbra piaci intézményeknek minősíthetők (Trow, 1996, Merrifield, 1998, Ahearn, 2000). Ennek figyelembevételével érdemes gondolkodni az iskola szükséges és lehetséges elszámoltatásán (Leithwood, 2000, 2001). A piacosodó intézménytípusoknak piaci jellegű elszámoltatást (minőség-ellenőrzés, minőségbiztosítás) szokás ajánlani, a közszférába sorolható intézményeknek azonban inkább közszolgálati jellegűt. Eddig úgy tűnt, hogy a piaci jellegű elszámoltatásnak már megvannak a modern technikái; a közszolgálati intézményeknek azonban csak tradicionális ellenőrzési formáit vannak. Az iskola társadalmi elszámoltatása ezt a hiányt töltheti be.

Megjegyzés

E tanulmány első változata (Kozma, 1999) egy nemzetközi szeminárium eredményeként keletkezett, amelyet Kenneth Leithwood vezetett. Ezen a szemináriumon Leithwood – a kanadai Ontario Institute of Educational Studies vezető kutatója – megkísérelte az európai oktatási rendszerekre alkalmazni az elszámoltathatóság brit–kanadai–ausztrál modelljét. A magyarországi érintettek a minőségbiztosítás országos rendszerének elemeként értelmezték az elszámoltathatóságot. Ez, valamint az eredeti tanulmány kritikája (Halász Gábor) a szerzőt arra serkentette, hogy kiemelje és az előzőknél jobban hangsúlyozza az elszámoltathatóságról folytatott politikai-történeti vitákat. A nyelvezet sem volt még magyarítva; a *közösségi elszámoltatás* kifejezését pl. Vass Vilmostól kölcsönöztem. A szakirodalom csomópontjainak föltérképezésében Rébay Magdolna volt segítségemre.

IRODALOM

- Ahearn, E. M. (2000): *Educational Accountability: Final Report*. ERIC Database 439–573.
- Baldwin B. (1997): „Linking instructional productivity measures and fiscal policy.” *Accountability in Higher Education*. 1997. ERIC Database 405–780.
- Becher, T. et al. (1981): *Policies for Educational Accountability*. London: Heineman.
- Boorstin, D. J. (1958): *The Americans I: The Colonial Experience*. New York: Random House.
- Bowder, L. H. (1985): „Accountability legislature.” In: Postlethwait T. N., Husen T eds 1985 *The International Encyclopedia of Education I*. Oxford etc: Pergamon, 29–31.
- Bowen, H. R. ed (1974): *Evaluating Institutions for Accountability*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Broadfoot, P. (1981): *Constants and Context in Educational Accountability*. London: Social Science Research Council (of GB).
- Bryk, A. S. et al. (1993): „Education indicator systems.” In: *Review of Research in Education 19*. Washington: American Educational Research Association, pp. 451–484.
- Christensen, D. (2000): „Policy perspectives on assessment.” *ERIC Database 445–120*.
- DeBray, E. H. (1999): „Incentives in states’ educational accountability systems.” *ERIC Database 430278*.
- Dworkin, G. A. (1997): „Coping with reform.” In: Biddle B J et al eds 1997 *International Handbook of Teacher and Teaching*. Dordrecht etc: Kluwer.
- „Educational standards, assessment and accountability: A new civil rights frontier.” *Summary of Policy Seminar Series 2000. ERIC Database 445–173*.
- Eraut, M. (1985): „Accountability: forms and policies.” In: Postlethwait T. N., Husen T. eds 1985 *The International Encyclopedia of Education I*. Oxford etc: Pergamon, pp. 16–18.
- Etzioni, A. (1975): „Alternative conceptions of accountability.” *Public Administration Review 35*, 279–86.
- Eurydice (1999): *A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union, 1984–94*. Brussels: Eurydice Publication.
- Eurydice (2000a): *Two Decades of Reform in Higher Education In Europe, 1980–98*. Brussels: Eurydice Publication.
- Eurydice (2000b): *Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe*. Brussels: Eurydice Publication.
- Ewell, P. T. (1990): „Assessment and the ‘New Accountability’.” *Working Papers 1990. ERIC Database 321–702*.
- Ewell, P. T. – Wellman, J. (1997): „Refashioning accountability: Toward a »coordinated« system of quality assurance in higher education.” *Policy Papers on Higher Education. ERIC Database 410–812*.
- Fink, D. – Stoll, L. (1998): „Educational change.” In: Hargreaves A. et al. eds 1998 *International Handbook of Educational Change I*. Dordrecht etc: Kluwer, 297–321.
- Freire, P. (1985): *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley: Bergin, Garvey.
- Frymier, J. (1996): „Accountability in education.” (Fastback 395) *ERIC Database 404–758*.
- Fuhrman, S. H. (1999): *The New Accountability*. San Francisco: The Politics of Education Association.
- Husen, T. (1988): „Educational research and policy making.” In: Keeves J. P. 1988 *Educational Research, Methodology and Measurement*. Oxford etc: Pergamon, pp. 173–178.
- Hüfner, K. (1991): „Accountability.” In: Altbach Ph. G. ed 1991 *International Higher Education I*. New York etc: Garland, pp. 47–58.
- Illich, I. D. (1970): *Deschooling Society*. London: Calder, Boyars.
- Ketcheson, K. A. (2001): „Public accountability and reporting.” *New Directions for Higher Education 113* (Spring 2001), 83–93.
- King, A. F. (2000): „The changing face of accountability: Monitoring and assessing institutional performance in higher education.” *Journal of Higher Education*, 71, 4: 411–431.
- Kogan, M. (1970): *The Politics of Education*. Harmondsworth: Penguin.
- Kogan, M. (1993): „Az új értékelő állam.” *Educatio*, 2, 3: 399–416.
- Kozma, T. (1999): „Elszámoltatható iskola”, *Educatio*. 8, 2: 412–420.
- Lashway, L. (1999): „Accountability.” *Research Roundup*. 16, 1 (thematic issue).
- Leithwood, K. et al. (2000): *Educational Accountability*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation.

- Leithwood, K. et al. (2001): *Making Schools Smarter*. Toronto: University Press.
- Ley, J. (1999): *Assessment and Accountability*. (Leadership Training Workbook 3) *ERIC Database* 447–577.
- Linn, R. L. (1998): „Assessment and accountability.” CSE Technical Report. *ERIC Database* 443–865.
- Linn, R. L. (2000): „Assessment and accountability.” *ERIC Digest. ERIC Database* 447–220.
- Littleton, M. (2000): „Accountability in teacher education: systems and trends.” *ERIC Database* 441–021.
- Macpherson, R. J. S. (1996): „Reframing accountability policy research with postpositivism, pluralism, democracy and subsidiarity.” *ERIC Database* 395–376.
- Macpherson, R. J. S. ed. (1995): „Accountability research in education.” *International Journal of Educational Research*, 23, 6: 475–567 (thematic issue).
- Macpherson, R. J. S. ed. (1998): *The Politics of Accountability*. San Francisco: The Politics of Education Association.
- Merrifield, J. (1998): „Performance accountability in adult basic education.” *NCSALL Report 1 ERIC Database* 427–240.
- Neave, G. (1985): „Accountability in education.” In: Postlethwait T. N., Husen T. eds 1985 *The International Encyclopedia of Education I*. Oxford etc: Pergamon, pp. 19–29.
- Pateman, T. (1978): „Accountability, values and schooling.” In: Becher T. et al 1981 *Policies for Educational Accountability*. London: Heineman.
- Rahn, M. L. et al. (1999): „Sharing state level accountability strategies.” *ERIC Database* 431–138.
- Raths, J. (1995): „Teacher education accreditation and standards. In: Anderson L. W. ed 1995 *International Education of Teaching and Teacher Education*. Oxford etc: Pergamon, 556–561.
- Rhefuss, J. (1995): „Privatization in education.” *Research Roundup*, 11, 3: 3–18.
- Sagor, L. (1996): „Local control and accountability.” *ERIC Database* 400–605.
- Setényi János (1993): „A főiskolai szektor modernizálódása”. *Educatio*, 2, 3: 463–474.
- Sibley, W. M. (1977): „Accountability.” In: Knowles A S ed 1977 *The International Encyclopedia of Higher Education II*. San Francisco etc: Jossey-Bass, pp. 91–96.
- Sizer, J. (1992): „Accountability.” In: Clark B. R., Neave G. eds 1992 *The Encyclopedia of Higher Education II*. Oxford etc: Pergamon, pp. 1305–1313.
- Trow, M. (1996): „Trust, markets and accountability in higher education: a comparative perspective.” *Higher Education Policy*, 9, 4: 309–324.
- Wagner, R. (1995): *Accountability in Education: A Philosophical Inquiry*. London: Routledge.
- West, M. (1998): „Quality in schools.” In: Hargreaves A. et al eds 1998 *International Handbook of Educational Change II*. Dordrecht ets: Kluwer, pp. 768–789.
- Williams, J. D. et al. (1995): „The challenge of developing new educational indicators.” *Education Evaluation and Policy Analysis*, 17, 1: 113–131,
- Wilms, W. W. – Hardcastle, A. J. (1996): „Performance contracting.” In: Tuijnman A. C. ed 1996 *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon, pp. 318–325.
- Wohlstetter. P. et al. (1992): „Decentralizing dollars under school-based management.” *Educational Policy*, 6, 1: 35–54.
- Ysseldike, J. et al. (1994): „Implementation of alternative methods for making educational accountability decisions for students with disabilities.” *Synthesis Report 12. ERIC Database* 369–230.

MULTIKULTURÁLIS TÁRSADALOM – INTERKULTURÁLIS NEVELÉS

A XX. század vége társadalmainak meghatározó jellemzője a kulturális sokféleség, a multikulturalizmus. Valószínűleg igaz az a megállapítás, hogy inkább az az ország számít különlegesnek, amelyre ez nem jellemző (*Bocock–Thomson*, 1992). Az állami politikák és ideológiák különböző módokon reagálnak a diverzitásra. Van ahol csak a többség szempontjából fogalmazzák meg a társadalmi, így az oktatási célokat, van ahol a másféleséget hordozó kisebbségek kultúráját csak retorikában támogatják, végül vannak olyan országok is, ahol a multikulturalitás hivatalos állami ideológia, és az oktatáspolitikai döntésekben kiemelten fontos szerepet játszik.

A kulturális különbözőség legpregnánsabb megjelenítői a nemzeti/etnikai kisebbségek, akik az esetek többségében más anyanyelvűek, mint a többség. Így az állami politikák gyakran nyelvpolitikát is jelentenek. Tanulmányunkban a többség kultúrájától eltérő kultúrával rendelkező csoportok, kisebbségek oktatásával és nevelésével kapcsolatos jelenlegi európai és észak-amerikai paradigmákat kíséreljük meg felvázolni. Majd kitérünk az oktatáspolitikák jogi alapjaira, végül az interkulturális oktatással kapcsolatos kutatások néhány jellegzetes témáját mutatjuk be.

Oktatáspolitikai paradigmák

A nemzetiségi oktatás alapelve, hogy a nemzetállam határai között élő, őslakos, államalkotó népcsoportoknak a formális iskoláztatás keretében is jogot ad anyanyelvűik, illetve kultúrájuk egyes elemeinek átörökítésére. Európa egyes országaiban különböző gyakorlatok alakultak ki: van, ahol az (oktatás)politika alig vesz tudomást nemzetiségekről (pl. Franciaország, Németország, Hollandia), a szövetségi rendszerű országokban külön iskolahálózatok alakultak ki (pl. Belgium, Svájc, a volt Szovjetunió), térségünkben az önálló iskola, iskolai osztály a legelterjedtebb. A választást természetesen befolyásolja, hogy mekkora a nemzetiséghez tartozók létszáma, tömbben vagy szétszórtan élnek, a történeti hagyományok, infrastruktúra és egyéb adottságok. Az európai viszonyokat alapvetően az I. világháború rendezte át, ez tette Európá keleti felében is uralkodó eszmévé a nemzetállamot. (Itt nem térünk

ki arra az összefüggésre, hogy a francia „nation” politikai, a német „Volk” viszont kulturális kategória) (Kozma, 1993).

A nemzetiségi oktatási felfogás az érintett *etnikai közösséget* az iskolázásban kollektív joggal ruházza fel. Ezzel olyan hierarchiát rögzít, amelyben elsőbbsége a többségi, domináns nemzetnek (nyelvnek, kultúrának) van, ezt követik az őshonos népcsoportok, a bevándorlóknak ilyen jellegű kollektív jogai nincsenek. Az őshonos és a bevándorló közötti megkülönböztetés természetes ebben a paradigmában, a helyben lakás tartama – amelyhez azért hozzátartozik az is, hogy a népcsoport valamilyen szinten nemzedékeken át képes volt megőrizni identitásának, kultúrájának lényeges elemeit – alapvető e jogok megszerzésében. A nemzetiséget az oktatáspolitikai elsősorban nyelvcsoporthként értelmezi, így nem vagy csak töredékesen foglalja magába például a vallást, életmódot és más kulturális elemeket.

A *multikulturális/interkulturális* paradigma más alapelvekre épül, nevezetesen az iskolázáshoz, a saját kultúrához való jogot egyéni, állampolgári jogként értelmezi, és – legalábbis elvben – nem tesz különbséget olyan kulturális elemek között, mint a honosság, a nyelv, a vallás, a szokások, az életmód, stb. – ebből az következik, hogy az állam nem szervez szükségszerűen saját iskolát az egyes népcsoportok számára. A saját kultúra ápolása lehet egyéni jog, amelyet az állam intézményrendszerében nem enged érvényesülni: például mindenki számára megtilthatja a vallási szimbólumok viselését, egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásokon „zárkóztatja fel” az államnyelvet nem beszélőket. Lehet olyan jog is, amelynek érvényesítését a polgárok elvárják az állami oktatástól (pl. skandináv országok).

A multikulturalizmus/interkulturalizmus eszméje, elmélete és gyakorlata azokból az országokból érkezett Európába, amelyek modern társadalmát és kultúráját bevándorlók építették fel (Kanada, Ausztrália, USA), azaz az őshonosoknak nem volt és nincsen számottevő hatásuk a társadalom és kultúra kialakulásában (Forray – Hegedűs, 1998; Lesznyák – Czachesz, 1995). Az új bevándorlók, illetve a régebbi bevándorlók közül a színes bőrű, mindenekelőtt a fekete kisebbség integrációjának nehézsége, a polgárjogi mozgalmak és faji zavargások látványossá tették, hogy az olvasztótégely nem működik elég hatékonyan. A korábbi várakozások szerint az elvben egyenlő kultúrák „a népek olvasztótégelyében” felolvadva hoznak majd létre új minőséget. A multikulturális társadalom elmélete azt feltételezi, hogy az egymással kölcsönhatásban lévő, de főbb jegyeiben önálló és egyenrangú kultúrák közötti interakciók hoznak létre egy jobb minőségű társadalmat. A paradigma fontos eleme, hogy a domináns társadalmi csoportok maguk is felismerjék érdekeltységüket az együtt élő etnikai kultúrák közötti viszonyok egyenlőbbé tételében, partnerek legyenek a kisebbségek öntudatának erősítésében, kultúrájuk megismerésében és elismerésében (Hegedűs, 1996).

A multikulturális társadalomkép nyugat-európai elterjedésének hátterében az áll, hogy a gyarmatbirodalmak felbomlását követően, munkavállalás céljából vagy nagy nemzetközi konfliktusok nyomán beköltözők sokasága új problémák elé állította az oktatáspolitikusokat. Nyugat-Európa mind több országában, különösen nagyvárosaiban tömegessé és visszafordíthatatlanná vált a népesség etnikai, nyelvi,

vallási, antropológiai sokfélesége. Az oktatáspolitikára számára egyik megoldásként a multikulturális – Európában inkább az interkulturális fogalom használatos – nevelés mutatkozott.

A multikulturalizmus/interkulturalizmus, illetve az ilyen szemléletű nevelés elválaszthatatlan a toleranciára neveléstől, amit a szakirodalomban antirasszista, antixenofób nevelésnek mondanak. Míg például a multikulturalizmus kanadai vagy ausztráliai fogalmának lényegéhez tartozik az azonos kultúrkörhöz tartozó fehér népcsoportok (pl. angol és francia, illetve angol–ír) közötti együttműködésre való nevelés, Európában a paradigma szinte kizárólag a beköltöző, színes bőrű, nem keresztény, kulturálisan a helyi lakosságtól feltűnő módon eltérő népcsoportokat foglalja magában, akiknek asszimilációja eleve kétségesnek látszott. Magukkal hozott kultúrájuk sorsa, gyermekeik (részint a szülők) iskolázása, társadalmi beilleszkedésük megoldása a rasszizmus, az idegengyűlölet leküzdését igényli.

Ma a társadalomkutatók inkább az identitások összetettségéről beszélnek, azaz arról, hogy minden egyén egyszerre többféle viszonylatban, kapcsolódásban, szerepben határozza meg önmagát, egyidejűleg lehet többségi és tartozhat különböző kisebbségi csoportokba is (Hall, 1997). A nevelés szerepét abban látják, hogy megtanítsa kommunikálni és együttműködni ennek a felismerésnek az alapján (Forray, 1997).

Nemzetiségi oktatás – ahogyan ez Magyarországon egy évszázada kialakult – tág értelemben besorolható a multikulturális/interkulturális oktatás fogalmkörébe, de nagyon fontos szempontból különbözik is attól: csak őshonos és csak nyelvi kisebbségekre terjed ki, olyanokra, amelyek társadalomban való elhelyezkedésük és kultúrájuk főbb vonásait tekintve lényegében nem különböznek az ország többségi lakosságától. A nemzetiségek közösségként, kollektív jog alapján ápolhatják nyelvüket és kultúrájukat az iskolarendszerben, és pedig optimális esetben saját, elkülönült szervezeti egységekben. Társadalmi érték a nemzetiségek saját kultúrájukhoz való joga.

A *multikulturális oktatás* eszméje Európában annak eredményeképpen bontakozott ki, hogy a különböző indítékú migráció következtében Európa gazdag országai többetnikumú (multietnikus) területekké váltak. A multikulturális pedagógia reagálása erre a helyzetre egyúttal *kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitikára és az ennek ellenálló kisebbség között*. Benne az ideológiai és a konkrét politikai töltet azért nagyon erős, mivel az etnikai kisebbségeknek juttat „hatalmat” a nemzetállamok oktatási rendszerében. A multikulturális/interkulturális oktatás alapja elvben a társadalomban élő valamennyi népcsoport tagjaira (a többségére is) kiterjedő emberi, állampolgári jog a kultúra megőrzésére és a mások általi tiszteletére. A kulturális elemek ápolásának, átörökítésének optimális szervezeti megoldása az etnikailag (kulturálisan, vallásilag stb.) heterogén csoport (osztály, iskola), mivel a kultúrák interakcióját az ilyen szervezeti megoldások biztosítják.

A magyar oktatáspolitikában a két paradigma létezését és egyeztetésének nehézségeit a nemzetiségi és a cigány kisebbségi oktatás eltérése jeleníti meg. A cigányság oktatásában azt kell szem előtt tartani, hogy őshonos etnikai kisebbséget alkot, de –

szemben a nemzetiségekkel – többsége magyar anyanyelvű, az írásbeliségnek nem kristályosodtak ki szabályai, nincsen anyaországa, antropológiailag a többségtől eltérő, társadalmi esélyeiket és egyes kulturális sajátosságait tekintve jelentősen különbözik az ország lakosságának többségétől – beleértve a többi kisebbséget, tehát magányos kisebbség –, ráadásul létszáma nagyjából azonos az összes többi nemzetiség együttes számával. Az oktatáspolitikai a rendszerváltásig kizárólag társadalmi peremcsoporthoz volt hajlandó definiálni és kezelni a cigányságot, s e tekintetben a hivatalos politika csak 1990-ben változott meg. Bár megtörtént iskolázásuknak a nemzetiségi oktatással azonos támogatási és finanszírozási rendbe helyezése, de hiányzott az az elméleti és oktatáspolitikai keret, amely egységbe ötvözte volna a nemzetiségek és a cigányság oktatását (Forray, 1998, 1999).

A multikulturális/interkulturális paradigma alkalmas lehet a cigányság helyzetének értelmezésére. Ám – mint a társadalmi és nevelési problémák esetében oly sokszor – az egyik globális magyarázó elvet (nemzetiség, kollektív jogok, kulturális autonómia) egy másik globális magyarázó elvvel (etnicitás, multikulturalitás, egyéni, állampolgári jogok) csak ellentmondások árán lehet összeegyeztetni. A nemzetiségi oktatáspolitikai értelemben a cigány népcsoportnak is joga van elkülönült iskolai intézményhálózatra, amennyiben élni kíván vele. A multikulturális/interkulturális paradigma szerint viszont az integrált, etnikailag/kulturálisan vegyes tanulócsoporthoz segítik a különböző társadalmi csoportok közötti együttműködést. Az „interkulturális oktatást” a *Nemzeti Alapantanterv (1995)* olyan népiismereti tananyagként értelmezi, amely etnikai kisebbségről szól, de nem csak a kisebbséghez tartozók tanulják.

A multikulturális/interkulturális paradigma kialakulása

Az interkulturális nevelés korai elméleteiben a középpontban a kulturális sokféleség felismerése, a kultúrák egyenlősége és ennek az oktatáspolitikában, a pedagógiai gyakorlatban való értelmezése volt. Az iskolára vonatkoztatva ez a pedagógia eredetileg minden gyermeket érintett, akinek kulturális háttere eltért a többségtől, majd fokozatosan a bevándorlóakra szorítkozott. Bírálói a koncepció „gyermekbetegségei” közé sorolták az egyoldalú kultúrára irányultságot, következőképpen a gazdasági és politikai problémák elhanyagolását. Bírálták azt is, hogy a kisebbség problémáira való koncentráció azzal a következménnyel járt, hogy a kisebbség túlt a társadalom számára problémának, nem pedig a többségi társadalom és intézményeinek merevsége, alkalmazkodási nehézségei.

Az antirasszista nevelési koncepció kialakulása és térhódítása válasz volt ezekre a bírálatokra is, jóllehet ez a koncepció ennél szélesebb körben határozza meg önmagát, amennyiben az intézményes diszkrimináció és a társadalomba beivódott rasszizmus ellen irányul. Valójában a két irányzat az iskolai gyakorlatban és a hivatalos oktatáspolitikában alig különböztethető meg egymástól (Lesznay – Czachesz, 1995).

A nyugat-európai országokban az interkulturális/multikulturális nevelési koncepciók kialakulása összekapcsolódott az olyan oktatáspolitikákkal, amelyek a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését és az emberi jogok iskolai tanítását tűzték ki célul. Egyidejűleg két nagy súlyú társadalmi jelenségre – kihívásra – kellett választ találni.

– Az 1970-es évektől felerősödött az állampolgári és emberi jogi csoportok hangja, amelyek a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos diszkriminációért az egynyelvű és egykultúrájú oktatási rendszert is felelőssé tették. Hangsúlyossá lett az a felismerés, hogy az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi és állampolgári jogok megsértése társadalomellenes, mivel akadályozza a szociális kohézió megerősödését. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdasági-kulturális fejlődés jelentős tartaléka halmozódott föl azokban az iskolákban, ahol az etnikai kisebbségek gyermekei tanulnak. Ez a tartalék csak akkor hasznosítható, ha az iskolák elegendően adaptívak ahhoz, hogy a különböző kultúrájú gyerekek otthon tudják magukat érezni bennük.

– Az elmúlt évtizedekben világossá vált, hogy a társadalmi, technikai és tudományos fejlődés a nemzeti gazdaságok egyre nagyobb mértékű kölcsönös függőségének kialakulása felé halad. Ez minden nemzeti oktatásügyet arra ösztönöz, hogy a fiatal nemzedékeket mind nagyobb mértékben tegye képessé a magas szintű tudományos-technikai műveltség elsajátítására. Megnőtt a – nemzetek feletti – tudomány jelentősége a nemzeti oktatásügyekben. Ebből a szempontból azok az oktatási rendszerek látszanak a leghatékonyabbaknak, amelyek a legrugalmasabban képesek alkalmazkodni, és a legsikeresebbek a kulturális és nyelvi elkülönülések csökkentésében.

A két problémacsoportot a *regionalizmus* és a *globalizáció* címszavakkal szokták leírni (Alleman – Ghionda, 1995).

A *regionalizmus* (más megközelítésben partikularizmus) elnevezése arra utal, hogy az különböző társadalmi-területi egységeknek (régiónok) önálló kultúrájuk, nyelvük van. Ezért a regionalizmus hangsúlyos elemét képezik az emberi és állampolgári jogok, amelyek értelmében mindenkinek joga van örökölt kultúrája megéléséhez, továbbviteléhez, és ezzel együtt társadalmi esélyeinek egyenlőségéhez. Az asszimilációs oktatáspolitikák ezekről nem vesz tudomást, a pedagógiai nyomásgyakorlás különböző módjaival a különbségek megszüntetésére, a nemzetállam többségi kultúrájának hegemoniájára törekszik.

A *globalizáció* (más megközelítésben univerzalizmus) – ahogyan fentebb bemutattam – legtágabb értelemben az emberiség, a világ nagy közös problémáira koncentrálni (környezetszennyezés, az emberiség túlzott szaporodása stb.). Arra irányítja a figyelmet, hogy az egyediségek (regionalizmusok, partikularizmusok) ellenére az emberiség egységes, s közös feladataink megoldásában minden erőnket össze kell fogni. E szempontból a nemzeti oktatáspolitikák is túlzottan kis léptékűek, egyediek, partikularisok. Hasznosnak tűnik a közös nyelv, a kultúrák jelentős mértékű közelítése.

Ez a kétféle megközelítés nem jelenik meg ilyen élesen szétválva sem az oktatáspolitikákban, még kevésbé a pedagógiai gyakorlatban. Mindennapjainkban azonban az egyes egyén, család, iskola (és persze a kormányzat) is szembekerül olyan döntésekkel, amelyek vagy az egyik, vagy a másik irányba billentik a mérleget.

Az interkulturális oktatáspolitikák nemzetközi jogi alapjai

Az interkulturális oktatással kapcsolatban a nemzetközi szervezetek az elmúlt fél évszázadban sokféle jogi szövegben foglaltak állást, alakítottak ki ajánlásokat. A vonatkozó szövegek nagyobb részének tágabb kontextusa az emberi jogok kérdésköre és az ENSZ, az UNESCO, illetve az Európa Tanács dokumentumai. Valamennyi, az interkulturális oktatással kapcsolatba hozható joganyag alapja az ENSZ Egyetemes Emberi Jogok Nyilatkozata (*Universal Declaration of Human Rights*, 1948). Elvileg nem kötelező érvényű, de széleskörűen elfogadott, sőt a nemzetközi oktatási jogalkotásban és a nemzeti oktatáspolitikákban is a leggyakoribb hivatkozási alap. 26. szakasza foglalkozik a nevelésre való joggal, ebben a 2. paragrafus – többek között – kimondja, hogy a nevelésnek a személyiség teljes fejlesztésére kell irányulnia, miközben ápolja a népek, a vallási, az etnikai csoportok közötti megértést és toleranciát.

A nevelésre vonatkozó nemzetközi joganyag alapjában háromféle típusú szabályozó eszközt (szöveget) jelent: az *egyezményeket* (treaties), az *ajánlásokat* (recommendations) és a *deklarációkat* (declarations), amelyeknek jogi karaktere, így az oktatásban való alkalmazása is eltérő. A nemzetközi egyezmények (más néven konvenciók) az egyezményt aláíró államok számára kötelezőek, az államoknak jogalkotásukban az egyezmények normáit kritériumként figyelembe kell venniük. Az ajánlások és a deklarációk nem kötelező érvényűek. Az előbbieket általában a tagállamok egyszerű többségével fogadják el, nagy súlyuk van, mert általános véleményt képviselnek. Annak ellenére, hogy jogilag nem kötelezőek, számos esetben van olyan joga a különböző nemzetközi szervezeteknek, hogy „beszámoltathatják” az egyes tagállamokat az ajánlások végrehajtásáról. A deklarációk általában valamilyen speciális alkalomhoz kötődnek, befolyásolják a jog jövőbeli alakulását, de a gyakorlatban nem mindig lehet megkülönböztetni őket az ajánlásoktól.

A következőkben korántsem teljességre törekedve, némiképpen önkényesen válogatva megnevezük azokat a joganyagokat, amelyek az interkulturális oktatáspolitikák legfontosabb nemzetközi alapjai. (Forrásul azt a kiadványt használjuk, amelyet az International Association for Intercultural Education, az UNESCO és az Európa Tanács jelentetett meg: *The International Basis for Intercultural Education including Anti-Racist and Human Rights Education*, Batelaan – Coomans, 1999.) Az ENSZ 1989-ben elfogadott, nálunk is jól ismert konvenciója (*The Convention on the Rights of the Child*), különösen annak 29. szakasza kifejezetten a nevelés kulturális aspektusaival foglalkozik, amennyiben kimondja, hogy a nevelésnek figyelembe kell vennie a gyermek kulturális identitását, nyelvét és értékeit, annak a nemzetnek az értékeit, ahol él, illetve ha más országból vagy más civilizációból származik, annak az értékeit is. Ez tulajdonképpen az interkulturális nevelés alapszáméinak a törvényi megfogalmazása.

Az ENSZ-nek még két deklarációját szeretnénk kiemelni. Az egyik 1981-ben (*Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief*) született, és a diszkriminációt és az intoleranciát tiltja,

a másik 1992-ben született (*Declaration on the Rights Belonging of Persons to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*), és a nemzeti, etnikai, vallási és/vagy nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól szól. Hosszú évek tárgyalásainak eredménye, a politikailag különlegesen érzékeny témában, a kisebbségek jogaiban állást foglaló deklaráció. Ez (4. szakasz, 4. paragrafus) az interkulturális oktatást mint a kisebbségi és a többségi történelem és kultúra kölcsönös megismerésének eszközét javasolja.

Az Európai Unió is – a közhiedelemmel ellentétben – megfogalmaz kötelező erejű elvárásokat az oktatásban, ilyen az 1995-ben elfogadott konvenció a nemzeti kisebbségek védelméről (*Framework Convention for the Protection of National Minorities*). Ez előírja az államoknak a területükön élő valamennyi személy közötti, tehát nem csupán a kisebbségek közötti interkulturális dialógus támogatását. A 12. szakasz kimondja, hogy e célnak a megvalósítására az intézményes nevelés az adekvát fórum. A másik jogszöveg deklaráció. Az Európai Unió Miniszteri Tanácsának a tanárképzésről szóló ajánlása [*Council of Europe Committee of Ministers: Recommendation No. R. (84) 18 of the Committee of Ministers to member States on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration*] hangsúlyozza a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben az interkulturális készségek és ismeretek tanításának szükségességét.

A Maastrichti Szerződés 126. cikkelye kimondja, hogy a tagországoknak együtt kell működniük az interkulturális oktatás támogatásában, a kulturális és nyelvi sokféleség iskolai megőrzésében. Ez a cikkely a törvényes alapja az EU oktatási programjainak.

Ezek közül a legismertebb a SOCRATES (1995) program, amelynek megfogalmazott célja a oktatás minőségének javítása és egy új, nyitott Európa megteremtése az oktatási együttműködés segítségével. Ezt úgy is megfogalmazzák, hogy európai dimenzió kialakítása az oktatásban az „Európa-polgárság” szellemének erősítése. A közoktatásra irányuló COMENIUS program ún. 2. akciója kifejezetten az interkulturális nevelést és oktatást szorgalmazza.

Az interkulturális oktatás lehetőségének és hatékonysága feltételeinek kutatásában az alábbi témakörök emelhetőek ki. A kutatási területek és eredményeik bemutatásakor e tanulmány két szerzője korábbi munkájából emelünk ki részleteket (*Lesznyák – Czachesz, 1995*), amelyeket kiegészítünk az utóbbi évek új eredményeivel.

Az interkulturális nevelés lehetősége és hatékonysága

Az iskola kultúrájának, illetve az iskola ethoszának kérdése az interkulturális neveléssel összefüggésben az anti-rasszista nevelési irányzat hatására jelent meg. Világossá vált, hogy a tanórán végrehajtott változtatások keveset érnek, ha az iskola atmoszférája összességében intoleráns marad a kisebbségi kultúrákkal szemben. Hasonlóképpen, az iskolán belüli rasszista jellegű ellenségeskedések fényében

(akár a tanárok, akár a diákok között történjenek is ezek) irrelevánssá válnak az órán elhangzottak.

Az iskola pozitív atmoszférájának kialakítása egyrészt az iskola materiális kultúrájának megteremtését jelenti. Ennek jelentősége különösen nagy azoknak az iskoláknak az esetében, ahol a diákok nagy része kisebbségi. Az épület tisztán tartása, a termék barátságossá tétele, a berendezési tárgyak ízléses és kényelmes volta arról árulkodik, hogy az ott tanulók és dolgozók fontosak. Az iskola materiális környezetének rednbentartása természetesen nem garantálja a benne folyó munka sikerességét. Ugyanakkor a materiális elhanyagoltság legtöbb esetben szimbolizálja a közönyt, mely az adott iskolára mint intézményre jellemző. Bár a málló falakat és a kopott padokat gyakran a rendezésre álló anyagi eszközök szűkösségével indokolják, feltűnő, hogy ezek a problémák leggyakrabban olyan iskolákban jelentkeznek, ahol a kisebbségi gyerekek aránya magas, és ezért, némi odafigyeléssel, külön anyagi forrásokra is szert tehetnének az iskola gondozása céljából (Klein, 1993).

Az iskola materiális kultúrája magában foglalja az iskola díszítő elemeit, a falújságokat és a diákok munkáit. Fontos, hogy ezek a képek, plakátok, tárgyak és feliratok az iskola kulturális és nyelvi sokszínűségét tükrözzék.

Egy iskola kulturális sokszínűségének hitelessége szempontjából jelentős a kisebbségi tanárok számaránya a pedagógusok között. A kisebbségi tanárok egyrészt szerepmodellként jelennek meg a kisebbségi diákok szemében, másrészt gyengítetik azokat a sztereotípiákat, miszerint a kisebbséghez tartozókból nem lesznek értelmiségiek. Ugyanakkor a kisebbségi tanároknak kiemelkedő szerepük lehet a szülőkkel való kapcsolattartás szempontjából is, különösen akkor, ha a szülők nem vagy nem jól beszélnek az iskola, a domináns etnikum nyelvét.

A kisebbségi pedagógusok hiánya egyrészt a szelekció és a tanárképzés jellegzetességeiből ered. Nem kivétel azonban, ha egy iskola vezetősége a tanárok kiválasztásánál előnyben részesíti a domináns etnikumhoz tartozókat. Ugyanakkor nem szerencsés megoldás az sem, ha a kisebbségi tanárok elszigetelődnek a tanári karon belül. A feszültségek továbbgyűrűznek a gyerekek felé, akik nagy valószínűséggel a tanárok viselkedését fogják modellezni, és nem a tanórán elhangzottakat követni.

Az iskola ethoszát tárgyaló munkák középpontjában a gyerekek rasszista jellegű konfliktusainak kezelése áll (Klein, 1993; Tomlinson, 1990; Zec, 1993). Az iskola területén előforduló konfliktusokról listákat készítettek (például: Tomlinson, 1990), melyek a gúnyolódástól a tettlegességig a bántalmazás minden formáját magukban foglalják. Az incidensek ilyen formáit nem szabad megtűrni az iskolában. Rutineljárásokat kell kidolgozni a konfliktusok megszüntetésére, ugyanakkor figyelmet kell fordítani a diákok attitűdjeinek átalakítására. Ellenkező esetben a büntetések eredményeképp a diákok csak az iskolában tartózkodnak a rasszista megnyilvánulásoktól (Zec, 1993).

Az interkulturális nevelési programok sikeressége szempontjából az is fontos, hogy az iskola jó kapcsolatot tartson fenn a helyi közösségekkel. Ez egyrészt a szülők bevonását jelenti az iskola tevékenységeibe, másrészt a tanárok folyamatos tájé-

koztató, kapcsolatteremtő tevékenységét, különösen a kisebbségek esetében. Fontos, hogy az iskola megfelelően kommunikálja céljait, elképzeléseit és elveit a szülőknek. Ugyanakkor biztosítani kell a lehetőséget, hogy maguk a szülők is véleményyt mondhassanak és befolyásolhassák gyermekük iskolázását (Surian, 1998).

Mivel a különböző etnikumok gyakran külön vallási közösségeket is képeznek és vallási gyakorlatuk hétköznapi életvitelüket befolyásolja, fontos, hogy az iskola rugalmas legyen e csoportok szokásaival kapcsolatban. Az iskolának toleránsnak kell mutatkoznia a közösség étkezési és öltözködési szokásaival szemben, valamint lehetőséget kell biztosítani a fiúk és a lányok külön nevelésére, amennyiben erre igény mutatkozik (Gollnick – Chinn, 1986; Klein, 1993).

A tantervi változtatások szükségessége nagyon korán nyilvánvalóvá vált a multikulturális nevelés képviselői számára. Ennek több oka is van. Egyrészt a kisebbségi kultúra jelenlétének hiánya, esetleg hibás tények közlése a tantervben szembeötlő, könnyen felismerhető, és viszonylag könnyen korrigálható. Másrészt a multikulturális nevelés kezdeti szakaszát áthatotta az az optimista, bár kissé leegyszerűsített nézet, miszerint több és helyes információ szolgáltatása az előítéletek csökkenését, illetve eltűnését eredményezi (Gollnick – Chinn, 1986). Emellett a kisebbségi kultúra tantervbe való integrálásától a kisebbségi gyerekek önértékelésének javulását várták. Ilyen megfontolásokból került *sor a tanterv és a taneszközök átalakítására*, először, a 60–70-es években a tantervek tényanyaggal való bővítésére. Később kifinomultabb nézetek jelentek meg, melyek szerint nemcsak a kisebbségekről szolgáltatott információ mennyiségét kell növelni, hanem a tanterv egész szemléletét multikulturálissá kell alakítani.

A tanterv-átalakítás irányzatait Banks (1993) foglalja össze: az irányzatok célja a tanulók horizontjának bővítése, pozitív attitűdök kialakítása más kultúrákkal szemben mind a kisebbségi, mind a többségi diákok esetében, és a tanterv relevánssá tétele a kisebbségi diákok számára. E célok elérése érdekében az irányzatok különböző mértékű és természetű változtatásokat javasolnak a tantervben.

A *hozzájárulás szemlélete* a tanterv-átalakítás legegyszerűbb és leggyakrabban alkalmazott formája. A tradicionális tantervet gyakorlatilag érintetlenül hagyja, ezenfelül azonban hozzáteszi, mintegy „hozzáragasztja” egy-egy etnikum hőseit, ünnepeit, szokásait vagy különleges eseményeit. Ezeket a témákat gyakran a tanterv többi témájától elszigetelten tárgyalják. A témák elszigetelése és az információk egyébként is korlátozott jellege azt eredményezheti, hogy a tanulók a kisebbségi kultúrát nem egy természetes másik megközelítésként értékelik, hanem mint valami egzotikumot, illetve olyasmit, ami a többségi kultúrához képest másodlagos, a normálistól eltérő.

Valamivel kifinomultabb a *kulturális bővítés szemlélete*, de, mint ahogy az elnevezés is sugallja, ez az irányzat még mindig egy szerkezetében változatlan kurrikulum bővítését jelenti. E bővítések azonban már szélesebb skálán mozognak; a kisebbségekkel kapcsolatos fogalmakat és problémákat, illetve szociális és politikai kérdéseket is érintenek. A kisebbség mint témakör elszigetelten jelentkezik a tantervben: egy külön könyv, fejezet vagy kurzus formájában jelenik meg. Az irány-

zat kritikusai a megközelítés fő hiányosságaként az Európa-centrikus szemlélet változatlanágát emelik ki. Ilyen perspektívából a tények és összefüggések bármilyen széles skálájának ismerete sem garantálja a kulturális pluralizmus szemléletének kialakulását a diákokban.

Az *átalakítás szemlélete* minőségileg különbözik az előző két irányzattól. Mind a tanterv tartalmát, mind szerkezetét átalakítja, és a diákokat arra ösztönzi, hogy különböző fogalmakat, problémákat és eseményeket különböző szemszögekből vizsgáljanak és elemezzenek.

A *döntéshozás és társadalmi felelősségvállalás szemléletét* tartják a tantervi átalakítások legösszetettebb formájának. Az átalakítás szemléletének minden elemét tartalmazza, emellett pedig célul tűzi ki a tanulók politikai tudatosságának növelését és szociális igazságérzetük kialakítását. Ezek alapján később a diákoknak képesnek kell lenniük megfelelő társadalmi döntéseket hozni és a pluralizmus értékeinek megfelelően cselekedni.

Mint láttuk, a négy irányzat a történeti fejlődésben egymásutániságot mutat, és különböző fejlettségi szintűnek is tekinthető. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tanterv átalakítását minden esetben azonnal a döntéshozás és társadalmi felelősségvállalás szemléletével kellene kezdeni. A szakirodalom szerint a tanterv átalakítását – mint minden más változtatást – érdemes kis lépésekkel kezdeni: a más kultúra népszerű elemeivel való ismerkedés kezdetben sokkal kevésbé idegen a domináns etnikum gyerekei számára, mint a radikális szemléletváltás, mely gondos előkészítés nélkül könnyen ellenállást válthat ki. Tehát a szakaszok gyakorlatilag egymásra épülnek, nem is beszélve arról, hogy a hétköznapi, tanítási gyakorlatban gyakran összefonódva jelentkeznek.

A taneszközök kérdése szorosan kapcsolódik a tanterv átalakításának problémájához. A taneszközöknek azonban nemcsak a tantervi változásokat kell tükrözniük, hanem lehetőleg elfogulatlan képet is kell adniuk a különböző kultúrákról. *Gollnick – Chinn* (1986) foglalta össze a taneszközökben fellelhető torzítások típusait. Ezek egyik leggyakoribb típusa a *kihagyás*. Mint ahogy az elnevezés is jelöli, ez a jelenség arra utal, amikor bizonyos kultúrák kimaradnak a taneszközökből, vagy fontosságukhoz mérten jelentéktelen mértékben vannak képviseltetve. A *sztereotipizálás* esetében a kulturális csoport ugyan reprezentálódik a taneszközökben, de csak meghatározott jellegű szituációkban tűnik fel, s ezekben is csak bizonyos, tradicionálisan nekik tulajdonított szerepekben. A szituációk és szerepek megfelelnek a domináns kultúrában kialakított közhelyeknek a kisebbségre nézve. *Szelektivitás és egyensúlyfelbomlás* jelentkezik akkor, ha egy téma bemutatásánál a taneszközök egyértelműen valamely nézőpont, rendszerint a többségi kultúra dominanciáját sugallják. A *valóságűtlenség* általában a kisebbség történetének és mindennapi életének pontatlan bemutatását jelenti. Bár a valóságűtlen ábrázolás mögött sokkal gyakrabban áll az alkotók félreinformáltsága, mint a félrevezetés szándéka, a hatás gyakorlatilag ugyanolyan káros. A *fregmentáció és az izoláció* arra a jelenségre utal, amikor a kisebbségről szóló bekezdéseket, fejezeteket, anyagrészeket stb. egyszerűen hozzáteszik a már meglévő részekhez bármifé-

le integrálás nélkül. Az izolációnak fizikai megjelenési formái is lehetnek; pl. függetlenbe helyezés, apró betűvel szedés. Végezetül meg kell említenünk a *nyelvi részrehajlás* jelenségét, mely elsősorban a nemek egyenlőtlenségét érinti, és a nyelvtani nemet megkülönböztető nyelvekben jelentkezik. A különböző etnikumok esetében leginkább a taneszközökben szereplő személyek névválasztásának jellegzetességeit szokás megemlíteni.

Bármennyire is fontos azonban, hogy megfelelő taneszközök kerüljenek a gyerekek kezébe, nem tisztíthatjuk meg ezeket teljes mértékben az előítéletek és a diszkriminációtorzítások minden fajtájától. Azon túl, hogy a gyakorlatban nagyon is nehéz lehet meghúzni a határvonalat valóság és hamis ábrázolás között, a cenzúra szélsőségesen szigorú formája a szabad, pluralista társadalom alapelveinek is ellentmond. Továbbá ahhoz, hogy a gyerekek felnőttként kritikusan tudjanak viszonyulni a sajtóból és más különböző médiákból áradó információhalmazra, inkább az előítélet, a diszkrimináció, a fajgyűlölet stb. témáinak körültekintő feldolgozására van szükség, mint e jelenségek eltitkolására. Így, bár a rasszizmus szélsőséges és durva formáit nem tűrhetjük meg a taneszközökben, az esetek nagy többségében a helyes felhasználás előnyösebb a puszta cenzúrázásnál (Klein, 1993).

A *tanítási módszerekre és az értékelésre* vonatkozó kutatások is sok fontos dolgot feltártak.

A diákok szemléletének alakulása szempontjából a legfontosabb események valószínűleg az osztályteremben történnek. A tanár-diák interakciók és a diákok egymás közötti interakciói, a tanterv kommunikálásának módja és a taneszközök felhasználása, a teljesítmény mérésének módszerei sokkal inkább befolyásolják a tanulás eredményességét és a különböző kultúrákkal szemben kialakuló attitűdöket, mint a törvények önmagukban vagy a tanterv tartalma. Ezekben a folyamatokban kulcsfontosságú szerepe van a tanároknak, ezért döntő jelentőségű, hogy a tanárképzés felkészítse a hallgatókat az interkulturális oktatásra. Gyakori megfigyelés, hogy a tanárok diszkriminációt alkalmaznak a kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekekkel szemben (Bennet, 1990; Klein, 1993). A diszkrimináció megnyilvánulhat „beskatulyázásban” vagy a tanár interakciós szokásaiban. Sok tanár több figyelmet fordít a domináns etnikum gyermekeire: magasabbak a velük szemben támasztott követelményei, többször lép velük interakcióba, feltett kérdéseikre részletesebb válaszokat ad nekik, gondolkodtató kérdéseket tesznek fel, és gyakrabban dicsérik őket. Ezzel szemben a kisebbségi gyerekekkel kevesebbet kommunikálnak, kérdéseikre gyakran egyáltalán nem válaszolnak, vagy nem kielégítő válaszokat adnak, ha kérdéseket tesznek fel nekik, ez egyszerűen tényanyag visszakérdezését jelenti. Emellett kevesebbet dicsérik és többet büntetik őket. A tanárok többsége nincs tudatában ennek a gyakorlatnak. Az egyetlen módja az ilyen típusú diszkrimináció leküzdésének, ha a tanár folyamatosan reflektál saját viselkedésére, illetve kollégái megfigyeléseit is segítségül hívhatja (Klein, 1993).

Emellett kívánatos lenne, hogy a tanárok ismerjék az általuk tanított diákok kultúráját – értékrendjüket, a család gyermeknevelési és kommunikációs szokásait. Bár az ismeretek önmagukban nem garantálják a diszkriminációtól mentes viselkedést,

hiányuk még a legjobb szándék mellett is könnyen félreértésekhez vezethet, melyek negatívan befolyásolják a gyermek iskolai megítélését és ezáltal beilleszkedésének sikerességét és teljesítményét (Bennet, 1990; Gollnick – Chinn, 1986).

A tanítási módszerek kapcsán fontos említenünk a kooperatív tanulás gyakorlatát. A kooperatív tanulás kialakulását és fejlődését igen nagy mértékben köszönheti az interkulturális nevelésnek. Először ugyanis különböző etnikumú gyerekek viszonylatában alkalmazták egymással szembeni előítéleteik csökkentése céljából. A kooperatív tanulás mint módszer azóta függetlenedett az interkulturális neveléstől, és bármilyen összetételű gyermekcsoport szociális készségeinek fejlesztésekor használják. Megőrizte ugyanakkor jelentőségét a különböző etnikumú gyerekek oktatásában és nevelésében mint az előítéletek csökkentésének egyik lehetséges eszköze.

A multikulturális nevelés szakirodalmában kitüntetett helyet foglal el a *kisebbségi gyerekek teljesítményének mérése illetve értékelése*. Vizsgálatok sorozata bizonyítja, hogy az értékelés esetükben elsősorban a szelektálás funkcióját tölti be (Klein, 1993; Tomlinson, 1981; Tomlinson, 1992; Coulby, 1997).

Az informális tanári értékelés a „skatulyázás”, a tanár előítéletei és sztereotípiái miatt veszélyes. Negatív hatása az értékelés esetén még szembetűnőbb, mint az interakciók során. Emellett a diákok előbb-utóbb igazodhatnak is a velük szemben támasztott elvárásokhoz, és így még nehezebb rámutatni a tanári ítéletek esetleges szubjektív, előítéletes voltára. Csakúgy, mint a tanítási módszerek esetében, itt is a reflektálás az egyetlen, ami segíthet.

A tantárgyi tesztek problémásak lehetnek abból a szempontból, hogy nem veszik figyelembe a tanulók kultúraspecifikus tanulási élményeit. Maga a tesztelés formája idegen és szokatlan lehet a diákok számára, és ez negatívan befolyásolhatja teljesítményüket. Ugyanakkor a tesztfeladatok megfogalmazása által is kerülhetnek bizonyos gyerekek hátrányba. Ha feladat kontextusa idegen a tanulónak, vagy ha az ő kultúrájához tartozó egyének nincsenek reprezentálva, esetleg negatívan vannak ábrázolva a tesztben, ez megzavarhatja a diákot a feladat megoldásában (Klein, 1993).

Különleges problémát jelent az, hogy a kisebbségi gyerekek gyakran olyan nyelven írnak a tesztekben, mely nem az anyanyelvük, és amely nyelven való tudásuk nem megfelelő szintű. Mivel azonban a multikulturális programok jelentős része nem kapcsolódik össze kétnyelvű oktatási programokkal, a probléma sikeres megoldására nem sok lehetőség van.

Bár a szakirodalom meglehetősen sokat foglalkozik a jelenlegi értékelési gyakorlat hiányosságaival, az igazán új és hatásosabb módszerek kidolgozása még várat magára.

E rövid leírásból is kitűnik, hogy a multikulturális oktatáspolitikák gyakorlati alkalmazásának sikeressége lényegében ugyanolyan feltételekhez kötött, mint bármely más iskolai változtatás sikeressége (Bennet, 1990). Problémát jelenthet azonban a konszenzus magas szintjének szükségessége, mely a kérdés ellentmondásos megítélését figyelembe véve, nehezen elérhetőnek tűnik.

Problémák és javaslatok

A kisebbségi és az interkulturális oktatással kapcsolatban – véleményünk szerint – talán az egyik legfontosabb társadalmi, nevelési és oktatáspolitikai dilemma a kisebbségek kollektív és egyéni jogainak érvényesítése iskolázásuk terén.

A demokratikus államok általában inkább tartózkodnak attól, hogy az államilag finanszírozott közoktatási rendszeren belül homogén kisebbségi iskolákat tartsanak fent, illetve hogy ezeket támogassák (*McLaughlin*, 1987). Érvelésük szerint a kisebbségi iskolák létrehozása szegregációhoz vezet, vagy erősíti azt, mivel a különböző csoportok gyermekei számára nem adott a kontaktus lehetősége, így nem tanulják meg az etnikumok közötti érintkezés és kommunikáció sikeres formáit. Másrészt a kisebbségi gyerekek külön intézményben való nevelése teljesítményüket is negatívan befolyásolhatja: amennyiben a tanárok nem találják meg a megfelelő, speciális módszereket, saját iskolájuk inkább hátrányaik újratermelését, mint azok leküzdését szolgálja (*Homan*, 1992). Emellett a kisebbségi iskolák esetében a kulturális pluralizmus egy paradoxonjával is szembe találjuk magunkat: a pluralizmus elvei szerint (és a nemzetiségi oktatási paradigma szerint is!) a kisebbségeknek joguk van saját iskolájukhoz; sok kisebbség azonban iskolájában olyan értékeket közvetít(hetne), melyek ellentétben állhatnak a létezését lehetővé tevő pluralizmus értékeivel (lásd: iszlám iskolák és a nők; egyes felekezeti iskolák).

Ezzel szemben a szervezetenként önálló, homogén kisebbségi iskolák mellett is vannak érvek. Egy ilyen iskola könnyebben fel tudja vállalni a kisebbségi kultúra és/vagy a nyelv megőrzésének feladatát, és nagyobb esélye van a sikerességre is. Az iskola kisebbségi volta megkönnyítheti a gyermekek, sőt az egész közösség kapcsolatba lépését egy, a kultúrájától idegen intézménnyel. A kisebbségi iskolák létrehozásakor a leggyakrabban elhangzó érv szerint, az etnikum gyermekeinek egy intézményben való oktatása lehetőséget nyújt különleges problémáik kezelésére. Sajnos, a jó szándék a gyakorlatban sokszor a visszajára fordul; a különleges problémák kezelésére nem kerül sor, s így az iskola valóban a hátrányos helyzetben tartás eszközévé válhat (*Homan*, 1992).

Az önálló, homogén kisebbségi iskolákkal szembeni fenntartások elsősorban a spontán módon, leggyakrabban a gettósodás következtében kialakult iskolák tapasztalatain alapulnak (*Homan*, 1992; *Forray*, 1993). Míg azonban ezek az iskolák komoly tanulással szolgálhatnak a homogén iskolák csapdáiról, nem lehetnek mérvadóak a tudatosan létrehozott kisebbségi iskolák kérdésének megítélésében. Mint a londoni Loughborough School példája is mutatja, az ilyen intézmények is nagy sikerre számíthatnak. Loughborough Schoolt adventista közösségek kezdeményezésre hozták létre színes bőrű gyerekek számára. Az Egyesült Királyság törvényeinek megfelelően finanszírozását az állam nem vállalja, így ez elsősorban adományokból és a tandíjból történik. Az iskola azonban olyan sikeresnek minősült, hogy jelen pillanatban válogathat az oda jelentkező (igen gyakran fehér!) gyerekek közül (*Klein*, 1993; *Homan*, 1992). Amint ez a példa is illusztrálja, az iskola sikeressége nem elsősorban azon múlik, milyen a kisebbségi és a domináns etnikum aránya

az iskolában. Bárkik is látogassák az iskolát, sikerességét elsősorban iskolavezetési szempontok határozzák meg, valamint az iskola kultúrája, a kisebbségeket is korrekten megjelenítő tanterv és tananyag, a helyi közösség, a helyi önkormányzat, illetve az iskolában dolgozó diákok és tanárok attitűdjei. A szegregált iskolák elsősorban nem azért nem eredményesek, mert ott egy vagy több kisebbségben lévő etnikum gyermekei tanulnak, hanem azért, mert az iskola munkakörülményei nem megfelelőek.

E szempontok figyelembevételével, – véleményünk szerint – az önálló, homogén kisebbségi iskolák létrehozása önmagában nem mond ellent az interkulturális nevelés elvének. Amennyiben azonban az iskola tanárai nem felkészültek és elkötelezettek, a tantervek és tankönyvek egyoldalúan csak a többség kultúráját képviselik, az iskola vezetésével és menedzselésével kapcsolatos problémákat nem sikerül megoldani, a kezdeményezés könnyen a visszájára fordulhat. Úgy véljük, *a hazai kisebbség oktatásában érdemes mindegyik paradigma értékeit érvényesíteni*, de elsősorban az érintett kisebbségek autonóm szervezeteivel együttműködve, azok véleményét kikérve. Amit mindenképpen javasolni lehet és kell, az a *tanárképzés* a fentieknek megfelelő átalakítása, a közoktatásban használt *taneszközök monitorozása*, a kisebbségi iskolák és általában az interkulturális *oktatás feltételeinek jelentős javítása*.

A legtöbb nyugat-európai társadalomban a kulturális sokféleség iskolai kezelése területén főként a földrajzi szomszédság kihasználásával vagy a közös európai identitás kialakításával próbálkoznak. Azt hangsúlyozzák, hogy a nemzeti oktatásügyeket úgy kell átformálni, hogy alkalmasak legyenek két- vagy többnyelvű oktatásra, illetve be kell vezetni olyan tantárgyakat, amelyek az oktatásba „európai dimenziókat” visznek. A nemzetiségi-kisebbségi oktatás magyar gyakorlata az előbbi modellhez áll közel, ráadásul jóval több „próbálkozásnál”, mivel – problémái ellenére – működő és terjedő gyakorlat.

A továbblépés útja lehet, ha a pedagógia (az iskola, a nevelés) erősíti a minél összetettebb identitás kialakulását, és azt a felfogást állítja középpontjába, hogy a *különbözőség normális dolog*. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy a kulturális különbözöséget nem létezőnek tekintjük: viszont csupán egynek (esetenként talán a legfontosabbnak is) a lehetséges önazonosságok közül.

Tudatosná kell tennünk annak a természetességét, hogy minden társadalom igen összetett, sokféle kultúrát reprezentál, többféleképpen tagolódik, *az emberek pedig, az azonosságtudatuk vállalásával is, egyszerre kötődhetnek az identitás többféle szociális dimenzióhoz*.

Irodalom

- Allemann – Ghionda, C. (1995): Interkulturelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 34.
- Banks, J. A. (1993): Education and Cultural Diversity in the United States in: Fyfe & Figueroa (1993).

- Batelaan, P. – Coomans, F. (1999): *The International Basis for Intercultural Education including Anti-Racist and Human Rights Education*. International Association For Intercultural Education – UNESCO – The Council of Europe.
- Bennet, Ch. I. (1990): *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston – London – Sydney – Toronto: Allyn and Bacon.
- Bocock, R. – Thomson, K. eds. (1992): *Social and Cultural Forms of Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Coulby, D. (1997): Intercultural Education in the United States of America and Europe: some parallels and convergences in research and policy. *European Journal of Intercultural Studies*, 4. 97–104.
- Hall, S. (1997): A kulturális identitásról. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris-Láthatatlan Kollégium.
- Fórray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *A cigány gyermekek szocializációja*, Aula, Bp.
- Fórray R. Katalin (1993): *Új cigány iskolák és a pedagógusok*. *Phralipe*, 1993/10.
- Fórray R. Katalin (1998): Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*, 1.
- Fórray R. Katalin (1997): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. *Valóság*, 12.
- Fórray R. Katalin (1999): Cigány kisebbségi oktatáspolitikai, *Educatio*, 2.
- Gollnick, D. M. – Chinn, Ph. C. (1986): *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Columbus – Toronto – London – Sydney: Bell & Howell Company.
- Haydon, G. (szerk.) (1987): *Education for a Pluralist Society. Philosophical Perspectives on the Swann Report*. London: Institute of Education, University of London.
- Hegedűs T. András (1996) Fekete hatalom vagy fekete nemzet az Egyesült Államokban. *Társadalomkutatás*, 1–2.
- Homan, R. (1992): Separate Schools in: Lynch, Modgil & Modgil (1992).
- Klein, G. (1993): *Education Towards Race Equality*. London: Cassel.
- Kozma Tamás (1993) Az etnocentrizmus, *Educatio*, 2.
- Lesznyák Márta – Czachesz Erzsébet (1995) Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. *Valóság*, 11. 96–106.
- McLaughlin, T. H. (1987): „Education for All” and Religious Schools in: Haydon (1987) *Nemzeti alaptanterv* (1995): Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Surian, A. (1998): Promoting a European Dimension of Intercultural Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 11. 307–315.
- Tomlinson, S (1981): The Educational Performance of Ethnic Minority Children In: James & Jellcoate (1981).
- Tomlinson, S. (1990): *Multicultural Education in White Schools*. London: B. T. Batsford Ltd.
- Tomlinson, S. (1992): Achievement, Assessment and the School Effect. In: Lynch, Modgil & Modgil (1992).
- Zec, P. (1993): Dealing with Racial Incidents at Schools. In: Fyfe & Figueroa (1993).

OKTATÁS ÉS GAZDASÁG

A XX. század gazdaságtörténetének alighanem egyik legfigyelemreméltóbb jelensége az állam gazdasági és társadalmi szerepének folyamatos növekedése. Az Egyesült Államokban a XX. század elején a szövetségi, az állami és helyi kormányzati kiadások együttesen alatta maradtak a GDP 8%-ának, viszont a XX. század vége előtt elérték a 40%-ot. A növekedés üteméről érdemes annyit megjegyezni, hogy a 30-as évek közepén érte el a 20%-ot, majd – a háborús időszak kiugró koncentrációjának lecsökkenése után – a 60-as évek elején a 30%-ot, s a 80-as évek közepén a 40%-ot (Johnson, 1999. 79). Az államháztartás nagysága a GDP-hez képest különösen magas volt a század vége felé olyan országokban mint Svédország, Dánia, Hollandia (és tegyük hozzá 1994-ig Magyarország), ahol meghaladta az 50%-ot, de Ausztriában, Franciaországban, Németországban, sőt az Egyesült Királyságban is 40% felett volt. Ezen jelentős állami újraelosztás legfőbb haszonélvezői – a klasszikusnak tekinthető állami feladatok a honvédelem és államigazgatás mellett – az oktatás, az egészségügyi ellátás és más jóléti alrendszerek. Ezt a folyamatot nevezhetjük a jóléti állam kiépülésének, jóllehet a jóléti állam fogalmának megszületését a II. világháború időszakára teszik.¹ Más oldalról – bár erről (is) igen heves viták keringnek – a XX. század végét többen a jóléti állam végeként – vagy legalábbis visszaszorulásának kezdeteként – tartják számon.²

Az állam szerepvállalásának egyik meghatározó területe az oktatás. Máiig jelentős és híres könyvében *Coombs* megállapítja (a 60-as évek végén), hogy „Az elmúlt tizenöt évben az oktatási költségek jóformán mindenhol meredeken emelkedtek, nemcsak abszolút számokban, hanem a bruttó nemzeti termék, a nemzeti jövedelem és a teljes állami költségvetési bevétel százalékában is” (*Coombs*, 1971. 53). A szerző a fejlett országok oktatási kiadásait elemezve (az 50-es, 60-as évekre) megállapítja, hogy „legtöbb közülük 1955-ben a bruttó nemzeti termék 2–4%-át költötte ok-

¹ A „jóléti állam” kifejezés eredetét általában Temple yorki érsekkel hozzák összefüggésbe, aki a II. világháború alatt megjelent írásaiban ezt mint a nyugati szövetségesek győzelme után megvalósuló lehetőséget említi – szembeállítva a náci hatalmi állammal. Lásd: *Csaba és Tóth* (1999).

² „A jóléti állam kialakulása a modern civilizáció egyik nagy vívmánya, amelyet meg kell őrizni – de amelynek hatókörét célszerű szűkebbre szorítani s más elosztó mechanizmusokkal kiegészíteni” – írja *Kornai* (1995).

tatásra. (...) 1965-ben 4–6% az oktatásra fordított kiadás” (Coombs, 1971. 55)³. Ha egy pillantást vetünk a 80-as és a 90-es évek oktatási kiadásainak alakulására, azt láthatjuk, hogy a 80-as évek közepéig nőttek a ráfordítások, majd a 90-es években csökkenést vagy esetenként csökkenő ütemű növekedést tapasztalunk.

Mind a fejlett, mind a fejlődő országok oktatási ráfordításaira vonatkozik Coombs-nak az oktatási kiadások volumenére vonatkozó gondolata: „Ennek a képnek fényes oldala azt mutatja, hogy minden nemzet és nép nagyobb fontosságot tulajdonít és elsőbbséget biztosít az oktatásnak. Sötét oldala viszont azt mondja, hogy az oktatási kiadások ebben az ütemben nem emelkedhetnek vég nélkül. A nemzeti költségvetésnek más szükségleteket is ki kell elégítenie. Az oktatás nem foglalhatja le a rendelkezésre álló erőforrások egyre nagyobb részét, mert ebből az egész társadalomban és gazdaságban súlyos nehézségek és torzulások származhatnak. Ez nem filozófiai vagy nézőpont kérdése, hanem matematikai eredmény” (Coombs, 1971. 53).

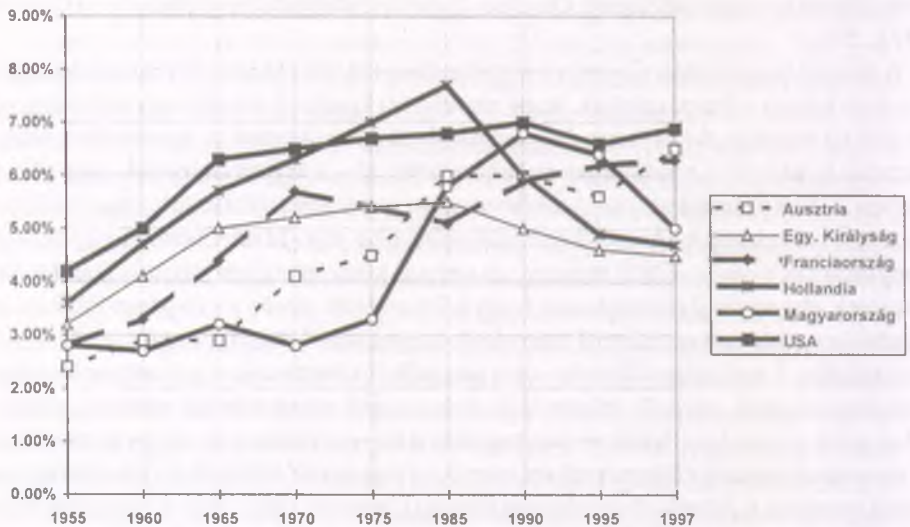
A tények beigazolták Coombs megállapításait: a XX. század ötvenes és kilencvenes éve között azt tapasztaljuk, hogy az oktatási kiadások trendje egy telítődési görbe alakját mutatja. Az ötvenes és hatvanas évek igen dinamikus növekedése után az oktatási kiadások a nyolcvanas években érték el – a fejlett országok nagyobb részében – maximumukat, majd a kilencvenes években csökkentek vagy csökkenő ütemben növekedtek. A csökkenésnek több oka van. Mint Coombs egy későbbi könyvében (Coombs, 1985) rámutat, az oktatás környezetében jelentős átalakulások történtek. Az egyik ilyen változás, hogy a 70-es évek elején a világ legtöbb nemzetgazdasága a képzett munkaerő hiányának korszakából átkerül a munkaerő-felesleg korszakába. A második változás – ami az elsőből következik – a munkaerő nemzetközi áramlásának jelentős lelassulása. A harmadik meghatározó változás, amely a 70-es évek elején kezdődött, és folytatódott a 80-as években, az olajárak növekedése nyomán kialakult világméretű recesszió, a felgyorsult infláció, az iskolázott munkaerő esetében is növekvő munkanélküliség (Coombs, 1985. 10). A negyedik változás, amely hosszú távon igen radikálisan hatott az oktatásra és a foglalkoztatásra, a technikai haladás és a gazdasági struktúra változása, amelynek nyomán növekszik a munkapiac szegmentációja, s a korlátozott számú magas fizetésű csúcstechnikai ipari munkák mellett – (amelyek magas színvonalú képzést igényelnek) – alapvetően az alacsony fizetésű, és alacsony szakértelmet igénylő munkalehetőségek bővültek – (a kiterjedő szolgáltató szférában pl. gyorséttermek, szupermarketek és díszkontáruházak) között (Coombs, 1985. 11).

³ Érdeemes megemlíteni, hogy a magyar ráfordítás 3-4% körül alakult. (Egészen pontosan 1955-ben 2,8%-a, 1960-ban 3,21%-a, 1965-ben 3,91%-a volt a nemzeti jövedelemnek.)

1. táblázat

Az oktatási ráfordítások a bruttó nemzeti termék arányában a fejlett országokban⁴

	1955	1960	1965	1970	1975	1983	1985	1990	1992	1994	1997
Ausztria	2,4%	2,88%	2,9% ⁴	4,1%	4,5%	6,0%**				5,6%	6,5%
Egy. Királyság	3,2%	4,11% ⁵	5,03% ⁶		....	5,5%				4,6%	
Franciaország	2,79%	3,31%	4,36%	5,7%	....	5,1%		5,8%	5,9%	6,2%	6,3%
Hollandia	3,6%	4,7%	5,7%	6,3%	....	7,7%	6,5%	6,0%	5,0%	4,9%	4,7%
Magyarország	2,80% ^u	2,69%	3,20% ^v	2,77%	3,26%	5,8%			6,79%	6,38%	4,98%
Svédország	4,1% ⁶	5,1% ⁷					6,0% ⁸		6,8%	6,7%	6,9%
Olaszország	3,15%	3,85%	3,88% ^x		....	5,0%				4,7%	4,8%
USA	4,2%		6,3%		6,7%**	6,8%			7,0%	6,6%	6,9%
Mexikó		1,7%	2,8% ^y							5,6%	5,5%



1. ábra

A GDP-hez viszonyított oktatási kiadások alakulása néhány fejlett országban

⁴ Adatok forrása: 1955–1975 Coombs Im. 1983: Nemzetközi Statisztikai Évkönyv KSH, 1994: Education Policy Analysis 1997, OECD, illetve Education at a Glance 1997, ill. 2000.

⁺ 1963

⁺⁺ 1982

⁵ 1961

⁶ 1964

^u nemzeti jövedelem arányában

⁶ 1955–1956

⁷ 1961

⁸ 1986

^x 1961

^{xx} 1974

^y 1964

És mindezekkel együtt oka az is, hogy alapvető paradigmaváltás látszik kibontakozni az oktatás közgazdasági megközelítésében. Mint Howard Glennerster megállapítja, az 1950-es évek közepétől az 1970-es évek elejéig tartó időszak az oktatás gazdaságtanának virágkora. Blaug mérvadó bibliográfiája 95, a témában publikált cikket sorol fel az 1955-öt megelőző idősakra. Az 1966-os kiadás összesen 800 cikket tartalmazott, míg az 1976-os 2000-et. „A rá következő évtizedben azonban a téma fejlődése megrekedt, ahogyan a közoktatás költségvetése is befagyott az Egyesült Királyságban és az USA-ban. A kiadások stagnálása többféleképpen magyarázható. A háború utáni növekvő születési arányszámok kezdtek visszaesni, s a Szputnyik-őrület¹⁰ elmúlásával csökkentek a beruházások a felsőfokú oktatásban is. 1968 diáklázadásai is hozzájárultak e folyamatokhoz. Nagy kiábrándulás következett: gazdaságilag »leszámoltak« az oktatással, ahogyan azt a közgazdászok megjósolták. Az oktatási költségvetés megszorításával a kutatási költségvetések is szűkültek. Az oktatás gazdaságtanában azonban a károk sokkal nagyobbak voltak: a pénzügyi visszaesés mellett szellemi visszaesés következett be” (Glennerster, 1999. 317).

Tekintsük át az oktatás gazdasági szerepének ezt az elméletfejlődési ívét! A fejlődés első időszakát a klasszikus közgazdászok jelentik, amit az emberitőke-elmélet és az emberi erőforrás tervezésével, valamint az oktatás hatékonyságával foglalkozó elméletek követnek mint az elmélet fényes időszakának nagy teóriái. Ezt követően azonban a szűrő elmélet már a hanyatlás időszakát vetíti előre, s az oktatási kiadásoknak egyre inkább fogyasztásnak való tekintése, majd a közösségi választások elméletének felbukkanása, továbbá a társadalmi hovatartozás újratermelésének elmélete és a státuskonfliktus elmélet már az oktatás gazdasági szerepének egyre jelentősebb kritikáját adják.

A klasszikus közgazdászok és az emberi tőke elmélete

Az oktatás és az emberi tudás gazdasági szerepével foglalkozó leginkább elterjedt és legismertebb nézetrendszer lényegében a közgazdaságtan klasszikusainak az oktatásra, szakképzésre vonatkozó gondolataitól indul, s olyan közismert teoretikusokkal jut el a zenitre, mint Theodore W. Schultz és Garry S. Becker.

A korai közgazdasági teoretikusoktól napjainkig húzódó elképzelés szerint az oktatás alapvetően beruházás, s az oktatásra fordított összegek tőkét hoznak létre. Mint Adam Smith írja: „Költséges új gépet azért állítunk üzembe, mert azt várjuk, hogy különleges munkájával, amit teljes elavulásig végez, nemcsak megtéríti nekünk a ráfordított tőkét, hanem ezenfelül még meghozza legalábbis a szokásos profitot. Ilyen költséges géphez hasonlíthatjuk az olyan embert, aki sok munkát és időt áldoz, hogy kitanuljon valami különleges készséget és szaktudást igénylő mesterséget. Azt várjuk, hogy a munka, amit magtanult, az egyszerű munka béréen felül meg-

¹⁰ Az első szovjet műhold 1957-es felbocsátása több fejlett országban – elsősorban az USA-ban – arra ösztönözte a döntéshozókat, hogy az oktatásra (különösen a felsőoktatásra) többet költsenek.

téríti a tanulásra fordított összes költséget, és ezenfelül meghozza egy a költségösszeggel egyenlő nagyságú tőkének legalábbis a szokásos profitját” (Smith, 1992. 110). (...) „Ezen az elven alapszik a szakképzett munka és a tanulatlan munka bére közötti különbség” (Smith, 1992. 111)¹¹. Ezzel összhangban Smith az állítóke részének tekinti „a lakosság, illetve a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét. Az ilyen tudás és készség megszerzése tényleges kiadásokat jelent, mivel megszerzőjét neveltetése, tanulmányai vagy tanonckodása idején el is kell tartani; alapjában véve úgy kell felfogni őket, mint az illető személyében rögzült és megtestesült tőkét. Ez a tudás és készség az illető személy vagyónának egy része, de egyben része ama társadalom vagyonának is, amelyhez a személy tartozik. A munkás fokozott egyéni kiképzését ugyanúgy foghatjuk fel, mint a munkát megkönnyítő és megrövidítő gép vagy szerszám beszerzését; bizonyos kiadást jelent ugyan, de ez profittal együtt megtérül” (Smith, 1992. 282).

A gazdasági növekedés tapasztalati adatok alapján történő elemzése mindig jelentős szerepet játszottak a közgazdasági gondolkodásban – és igen korán felbukkantak azok a megközelítések, amelyek a növekedésben az emberi tényező szerepét nem pusztán mint munkaerőlétszámot vagy ledolgozott munkaidőt vették számba.

A klasszikus ökonometriai megközelítés – például *P. H. Douglas* amerikai közgazdász és *Ch. W. Cobb* matematikus modellje – a gazdasági növekedést a tőke és a munkaerő figyelembevételével igyekezett megmagyarázni. A *Cobb–Douglas*-függvény jelentősége – a mi szempontunkból – abban áll, hogy megpróbálta számszerűsíteni a munka, tehát végső soron az emberi erőforrás hatását a termelésre. A megközelítés alapvető problémája az volt, hogy a technikai haladást és a munka minőségi jellemzőit nem vette figyelembe. A függvény továbbfejlesztésére több kísérlet történt. A technikai haladásnak a figyelembevételét célzó próbálkozások közül talán legismertebbek *Robert Solow* – *Odd Aukrust* munkái. Arról van ugyanis szó, hogy a tőke, valamint a munkaerő egyszerű számbavétele nem magyarázza meg a gazdasági növekedést teljes egészében – magyarul a gazdasági növekedés nagyobb, mint amennyit a két tényező változása indokol. A fennmaradó részt *Solow* a technikai haladásnak, *Aukrust* pedig az emberi tényezőnek tulajdonítja. Az eltérő elnevezés ellenére mindketten nagyjából ugyanarra gondolnak: a munka szakképzettsége, ennek növekedése, a tőkejavak korszerűsödése, a termelés szervezésének tökéletesedése az, amely a többletnövekedést okozza.

Ezt követően egyre több olyan vizsgálat látott napvilágot, amely az egyes országok gazdasági növekedését különböző tényezőkkel igyekszik kapcsolatba hozni. A legismertebb talán *Eduard F. Denison* (1964) munkája. A szerző többek között az Egyesült Államok gazdaságnövekedési statisztikáinak alapján igyekszik e növekedés forrásait feltárni és a növekedéshez való hozzájárulásukat számszerűsíteni. Megállapítja, hogy az Egyesült Államok 1929–1957 közötti gazdasági fejlődésének 20%-a tulajdo-

¹¹ Smith hozzáteszi: „Az alkotó művészetekre és szellemi foglalkozásokra való nevelés még hosszadalmasabb és még költségesebb. Ezért a festőket és szobrászokat, az ügyvédeket és orvosokat másoknál sokkal jobban kell megfizetni; jobban is fizetik őket” (Smith, 1992. 111).

nítható az emberi tudásmennyiség növekedésének, vagyis az évi 2,93%-os átlagos ütemnövekedésből évi 0,58%. Azt is megvizsgálja a szerző, hogy az USA nemzeti jövedelem növekedési ütemének 0,1%-kal történő emelését milyen módszerekkel lehetne megvalósítani. Ha ezt egyik vagy másik input emelésével szeretnénk megvalósítani – a többi változatlanul hagyásával –, ehhez ez alatt a 20 év alatt:

a) vagy a munkaerő létszámát kellene 2,4%-kal növelni, (a munkaképes korúak halálozási arányának felére csökkentésével, vagy a munkaidő heti egy órával való megemelésével, vagy a bevándorlás növelésével),

b) vagy a nemzeti jövedelem 1%-ának megfelelő többletmeztakarításra és a reál-tőke-beruházások növelésére lenne szükség,

c) vagy a munkaerő másfél évvel hosszabb ideig történő iskoláztatásával lehetne megvalósítani e célkitűzést.

Az oktatás és gazdasági fejlődés közötti pozitív kapcsolat elemzésének mára hatalmas irodalma van. Talán legismertebb az újabbak közül *Barro* munkája, amely 98 ország kibocsátásának növekedését vizsgálja 1960–1985 között, s az egy főre jutó GDP-növekedést az alap- és középfokú oktatás részvételi rátájával, a kormányzati felhasználás GDP-hez mért arányával, a beruházási rátával, a politikai és társadalmi stabilitás mértékével hozza kapcsolatba (*Barro*, 1991). Ugyancsak széles körben ismert a Világbank elemzése, amely 68 ország 1960–1987 közötti GDP növekedését igyekszik magyarázni a tőke, a munka(erő) és a mezőgazdaság növekedésének segítségével és az oktatás elérésének szintjével (*World Bank* 1991).

A gazdasági fejlődés és az oktatás (vagy más magyarázó tényezők¹²) kapcsolatát elemző vizsgálatok alapvető problémája az, hogy a korrelációs számítások természetéből adódóan nem tisztázható, hogy az egymással kapcsolatban álló tényezők közül melyik az ok és melyik az okozat. Nem dönthető el tehát az a kérdés, hogy azért fejlődik egy ország, mert sokat költ az oktatásra, vagy azért költ sokat az oktatásra, mert a gazdasági fejlődés nyomán rendelkezésre álló források azt lehetővé teszik. Alighanem arról van szó, hogy a gazdasági fejlődés és az emberi tényezők, az emberi erőforrások fejlődése csak együttesen, mintegy kéz a kézben mehet végbe.

Ezen előzmények után, illetve ezekkel párhuzamosan – lényegében a klasszikus megközelítésből – fejlődött ki a XX. század második felére az emberi tőke elmélete – amelynek talán legismertebb teoretikusa *Theodore W. Schultz*. Eszerint a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít, s a fogyasztásnak nevezett folyamat jó része az emberi tőkébe való beruházást jelent (*Schultz*, 1983. 48). Az emberi tőkébe eszközölt ilyen beruházások megmagyarázzák az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét.

¹² A társadalom és gazdaság szinte minden mérhető tényezője kapcsolatba állítható – és kapcsolatban is van – a gazdasági fejlődéssel: az egy főre jutó kalóriafogyasztástól a születéskor várható élettartamon keresztül az ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató, a 10 000 lakosra jutó orvos, mérnök stb. számig (lásd később).

Az elemzések szerint a gazdaságilag fejlett országokban a munkabérek és fizetések növekedése messze meghaladja a fizikai tőkéből és a természeti erőforrásokból származó jövedelmek növekedését (Schultz, 1993). Az USA-ban a személyi bevételek több mint 75%-a származik munkabérekéből, fizetésekből és önfoglalkoztatásból, ami elsősorban az emberi tőkének tulajdonítható.

Az emberi képességeket növelő tevékenységek öt fő kategóriája: (1) az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások – amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják; (2) a munka közbeni képzés; (3) a formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás; (4) a felnőttképzési programok; valamint (5) az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében (Schultz, 1983. 60).

A képzettség tartósabb, mint a nem emberi, újratermelhető tőke legtöbb formája, tehát egy adott bruttó beruházás többel növeli az állományt, mint amennyivel ugyanekkora bruttó beruházás tipikus esetben a nem emberitőke-állományt (Schultz, 1983. 141).

A gazdaság növekedésében az emberi (munkaerő) tényező szerepe három okra vezethető vissza: (1) a dolgozók számának növekedésére (ami már a klasszikus közgazdaságtanban is szerepelt), (2) az átlag dolgozó iskolában töltött éveinek számára; (3) az oktatási költségekre. E három tényezőtől, az első mennyiségi, a másik kettő minőségi jellegű – amelynek megjelenési formája az emberi tőke. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek során növekszik az egyén termelékenysége, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.

Az emberi tőke több különös és jellemző tulajdonsággal rendelkezik (Schultz, 1993).

a) Az emberi tőke nem választható el a személytől, akié. Szignifikáns különbség van a tulajdonjog természetében az emberi és a nem emberi tőke között. „Az emberi tőke tulajdoni viszonyai egy szabad társadalomban arra a személyre korlátozottak akiben megtestesült az. (...) Egy személy nem tud, önszántából sem, eladni törvényes úton jövőbeli kereseti képességére követelést.”¹³ Tehát, részint senki nem tudja eladni önmagát, mint vagyontárgy-követelést, részint az embert nem éli túl emberi tőkéje. Akkor vagyunk bölcssek, ha fiatal korunkban emberi tőkét szerzünk.¹⁴

b) Az emberi tőke az emberekbe történő befektetéssel szerzhető meg. Az emberi tőkéből származó magánhasznok ösztönzőek, és rábírják a családokat és az egyéneket, hogy befektessenek saját emberi tőkéjükbe. A társadalmi hasznok is ösztönzően hatnak az emberi tőkébe való közösségi befektetésekre.

c) Az emberi tőke két részből tevődik össze: az öröklött és a megszerzett képességekből. A gazdaságilag fejlett országokban az emberi tőke nagyobb része megszerzett képesség.

d) Az emberi tőke nem látható. Ami észlelhető, az emberi tőke hatása. Ennek a hatásnak két általános formája van: úgymint belső és külső.

¹³ Schultz (1993) idézi így Rosen (1987) munkáját.

¹⁴ „Be wise and acquire human capital in your youth.” (Schultz, 1993)

e) Viszonylag sokat tudunk arról, amit az emberek megtanultak, azaz az emberi tőke belső hatásairól, úgymint az iskolázottság, munkahelyi továbbképzés, munkatapasztalatok, az egészségi állapot, és a felhasznált információk különböző formái – s ezek összefüggése az egyén vagy a család gazdasági termelékenységével, jövedelmével és jólétével. Az emberi tőke ezen belső hatásától növekszik az egyén magánhaszna.

f) Az emberi tőke külső hatásai eddig kisebb figyelmet kaptak. Az újabb tanulmányok megmutatták, hogy ezeknek jelentékeny pozitív hatása van a gazdasági növekedésre. Ilyenek a tovagyűrűződő hatások (spill-over effects). Ezek az erős emberi tőke-környezet következtében fellépő előnyös külső hatások. Ez azt jelenti, hogy egy termelékenyebb magasabb emberitőke-környezetben az emberek jártasságának, tudásának, szakértelmének szintje magasabb, mint alacsonyabb emberitőke-környezetben.¹⁵ Az emberi tőke növeli mind a munka(erő), mind a fizikai tőke termelékenységét.

Ez utóbbival kapcsolatban fontos hangsúlyozni, hogy a szűkebb értelemben vett spill-over hatások mellett igen jelentős más külső hatásokat is szoktak az emberi tőkének tulajdonítani. Ezekkel a külső hatásokkal indokolják az állam oktatási szerepvállalását, amelynek legfontosabb érveként azt szokták felhozni, hogy az oktatás kvázi közjóság, és externális¹⁶ hozamokkal jár. Az emberi tőke aspektusából a következő fontosabb ún. externális hozamokat kapcsolják gyakran az oktatáshoz – amelyek indokolhatják az állami szerepvállalást (Varga, 1998. 35).

a) Az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetők¹⁷;

b) Az embereknek – illetve a munkaerőnek – megnő a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképessége;

c) Alacsonyabb szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások;

d) Alacsonyabb a bűnözés, amely csökkenti a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költségeit;

e) Kevesebb tökéletlenség a tőkepiacon¹⁸;

¹⁵ Schultz (1993) kiemeli ezzel kapcsolatban Lucas (1988) munkáját.

¹⁶ Ha egy gazdasági döntés következményei olyan egyének helyzetét javítják, vagy rontják, kik a döntésben nem vettek részt, akkor a döntésnek externális hatása volt. Vannak olyan vegyes közjóságok, amelyek részben magán, részben pedig kollektív természetűek – azaz ha a haszon egy része osztható, másik része pedig oszthatatlan. Az oktatás is ilyen, mivel az oktatási beruházás egy része a résztvevő egyén haszna, – s így magánjóság. De emellett az oktatás externális haszonnal is jár, melyet a társadalom minden tagja, vagy egy része élvez – (mivel előnyt jelent számukra, hogy vannak jól képzett emberek.)

¹⁷ Friedman szerint ez az egyik útja a jobb szociális és politikai vezetés biztosításának (Friedman, 1996): De ide szokták sorolni azt is, hogy az emberek képesek kitölteni az adóbevallásukat.

¹⁸ Friedman megállapítja, hogy „...tetemes bizonyíték van arra, hogy az oktatásba fektetett tőke hozama sokkal magasabb, mint a fizikai tárgyakba fektetett tőkécé. A különbség arra mutat, hogy jelenleg nem fektetnek elegendő mennyiségű tőkét az emberekbe. Az emberi tőkébe való befektetés azonban nem lehet ugyanazokkal a feltételekkel vagy ugyanolyan könnyedén finanszírozni, mint a fizikai tőkécé

f) Közösségileg előállított közszolgáltatások növekedése¹⁹.

A tudásban való előrehaladás döntő faktora a gazdasági haladásnak. Növekedést hoz létre mind a fizikai, mind az emberi tőke minőségében. Az ember megszerzett képességei tükröződnek a munkabérekben, fizetésekben, az önfoglalkoztatók jövedelmében és a vállalkozók jutalékában.

A technikai haladás belső sajátosság, amely azon emberek tevékenységének következménye, akik speciális tudást, jártasságot birtokolnak. Ez mindinkább jellemző a magas technológiájú korban. Ez azt is jelenti, hogy az emberi tőke emberi tőkét termel. A jövedelemnövekedés forrása: a technikai haladás, az emberi tőke szaporodása és a specializáció növekedése.

Az emberi tőke képviselői azt hangsúlyozzák, hogy az emberi tőke közgazdasági fontosságának növekedése a modernizálódó gazdaságban nem kétséges. A gazdaságilag fejlett országokban az emberi tőke gazdasági emelőereje nagyobb, mint a nem emberi tőkée. Itt az emberek legtöbb személyi bevételét az emberi tőke magyarázza.

Végül is az emberitőke-teória jelentősen hozzájárult a közgazdasági gondolkodás fejlődéséhez, részint azzal, hogy az emberi erőforrás fejlesztésének, értékelésének a fizikai tőkével megegyező módszereit vezette be, részint azzal, hogy az emberi erőforrás gazdasági növekedésbeli szerepének elemzését jelentősen továbbfejlesztette, részint pedig azzal, hogy a munkaerőpiac elemzésében jelentős új aspektust hozott a munkajövedelmek különbségeinek – az egyének emberi tőkéjével összefüggő – magyarázatával. A teória híveinek nézeteit – *Schultz* egyik beszédében mondottakkal – így lehetne összefoglalni: „A mi gazdasági rendszerünk legmegkülönböztetőbb vonása az emberi tőke növekedése. Enélkül csak kemény, kézi munka és szegénység lenne, kivéve azt, akinek a tulajdonából van bevétele” (*Schultz*, 1993).

Az emberi erőforrás fejlesztésének tervezésével foglalkozó elmélet

Az emberi erőforrás fejlesztésének tervezésével foglalkozó – vagy más megnevezésben a munkaerőpiac követelményeire, vagy a munkaerővel szembeni követelményekre építő – elméletek a XX. század közepén jelentek meg, összefüggésben

történi befektetéseket. Könnyű belátni, hogy miért. Ha fizikai tőkébe történi beruházásra kölcsönöznek egy összeget, akkor a kölcsönadó által szerezhet kölcsöne számára némi biztonságot, hogy jelzálogot jegyeztet be a tulajdonra, vagy egy bizonyos követelési jogot magának tart fenn a vagyontárgyon és adott esetben számíthat rá, hogy befektetésének legalább egy részét a vagyontárgy értékesítésével visszaszerzi. Viszont egy ember keresőképességének megnövelésére adott hasonló kölcsön esetén nyilvánvalóan semmilyen hasonló biztosíték nem szerezhető. Egy nem rabszolgatartó társadalomban a befektetést megtestesítő embert nem lehet sem eladni, sem megvásárolni” (*Friedman*, 1996. 111).

¹⁹ Azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, képzetebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.).

azzal, hogy a II. világháborút követően a világ országainak kormányzati politikájában – és így a közgazdasági gondolkodás fő vonulatában is – egyre nagyobb szerepet kapott az erőforrások hatékony allokációjának kérdése.

A fejlett tőkés országokban az emberi erőforrás tervezése a háborút követő gazdasági fejlődésnek, a szakképzett munkaerő egyre jobban jelentkező hiányának következtében került előtérbe. A szocialista országokban az ebben az időszakban megfogalmazódó hosszú távú gazdaságfejlesztési tervekkel kapcsolatban merült fel. A fejlődő országokban pedig a gazdasági fejlettségben történő felzárkózási erőfeszítések nyomán kerül megfogalmazásra. Más oldalról az emberierőforrás-tervezés előtérbe kerülése nem független attól, hogy az oktatási rendszerek kiterjedése nyomán egyre inkább felszínre kerültek az oktatás tartalmi, módszertani, strukturális, finanszírozási stb. problémái, az „oktatás világválsága”.²⁰

Ezek hatására a közgazdasági irodalomban is növekvő szerepet kap az emberi erőforrás fejlesztésének (az oktatásnak) a tervezése. Az oktatástervezési módszereknek igen sok fajtája alakult ki. Az egyik csoportosítás kulturális, illetve munkaerő-szükségleti megközelítésű tervezési fajtákat különböztet meg – a másik egyéni igényeken alapuló, illetve a társadalom jövőbeni szükségletein alapuló módszereket, – a harmadik csoportosítás input-hangsúlyos, rendszerhangsúlyos, output-hangsúlyos és célhangsúlyos tervezési módszereket különít el (*Bertrand, 1993*).

A tervezési módszerek alapvetően abban különböznek, hogy mit tekintenek az oktatási rendszer legfontosabb céljának:

- a) a gazdasági racionalitástól vezérelt egyéni igények kielégítését vagy
- b) az egyén, illetve a társadalom kulturális igényének kielégítését vagy
- c) a gazdaság szakemberigényének kielégítését.

Ezen megközelítések nagyobbik részének az a lényege, hogy a gazdaságot és a társadalmat egy komplex, számos tényező összefüggő kapcsolatával jellemezhető rendszernek írja le. A tényezők egymással összefüggő fejlődése/fejlesztése szükséges a gazdaság normális fejlődéséhez. Az ember, a munkaerő szakmastruktúrája, és foglalkozási struktúrája ebben a rendszerben alapvető tényező, azonban legalább ilyen alapvető tényező a munkahelyi struktúra, tehát a termelési infrastruktúra, eszközrendszer is.²¹ A társadalom és gazdaság fejlettsége tehát komplex dolog. Olyan, mint egy nagy háló, amelynek egy-egy szeme a gazdaság és társadalom fejlettségének különböző jellemzője, pl. a népesség iskolázottsága, az egy főre jutó nemzeti termék, az ezer főre jutó orvosok száma, az ezer főre jutó gépkocsi, az elfogyasztott kalóriák száma, a vezetékes vízellátásban részesülők aránya vagy a kommunális

²⁰ Már volt szó pl. *Coombs* (1971) munkájáról.

²¹ *Jánossy Ferenc* megközelítése szerint a gazdaság a szakmastruktúra, a foglalkozási struktúra és a munkahelyi struktúra egymással összefüggő működése, fejlődése. A szakmastruktúra azokat a konkrét tevékenységeket, tevékenységfajtákat jelenti, amelyekhez az emberek legjobban értenek, elvégzésére leginkább alkalmasak. A foglalkozási struktúra azt jelenti, hogy az emberek ténylegesen mit csinálnak, függetlenül attól, hogy mihez értenek legjobban. A munkahelystruktúra pedig a termelési eszközös által adott munkahelyeket jelenti. A gazdasági fejlődés alapvető követelménye, hogy a szakmastruktúra és a munkahelystruktúra dinamikus, egymást fejlesztő kapcsolatban legyen (*Jánossy, 1963, 1966*).

szemétkben a papír hulladék aránya stb. stb. A gazdaság és társadalom fejlődése során a háló szemei együtt, arányosan mozdulnak – reménytelen minden olyan elképzelés, amely egy-egy hálószem megemelésével reméli az egész hálót megemelni. Nem remélhetjük tehát, hogy például az oktatási ráfordítások megemelésével a gazdaság fejlődése felgyorsul – helyette inkább egy torz struktúra alakul ki, a háló egy-egy szeme „kihegyesedik”, de a háló a helyén marad.²²

A tervezési modellek lényegében mindegyikének az az alapja, hogy valamilyen módon igyekszik előre jelezni a gazdaság hosszú távú foglalkoztatási és szakképzettségi, iskolázottsági igényeit, a munkaerőpiac hosszú távú keresletét. Ugyanakkor az egyes tervezési módszerek abban különböznek, hogy az oktatási rendszer hosszú távú tervezésénél mennyire veszik figyelembe az egyének oktatás iránti keresletét, s milyen eszközöket használnak a hosszú távú gazdasági, munkaerő-piaci kereslet és az egyének oktatás iránti keresletének összehangolására.

Frederick Harbison a tervezéshez kapcsolódóan megállapítja, hogy „a modern társadalmak céljai ... politikaiak, társadalmiak és gazdaságiak. Az emberi erőforrás fejlesztése valamennyi célkitűzés megvalósításának nélkülözhetetlen feltétele. ... Ha valamely ország képtelen emberi erőforrásait fejleszteni, más téren sem fejlődhet: nem alakulhat ki modern társadalmi és politikai szerkezet, nem hozhatja létre a nemzeti egység tudatát, és nem érhet el nagyobb eredményeket az anyagi jólét területén sem” (*Harbison*, 1968. 51). Azt is hangsúlyozza, hogy az emberi erőforrások fejlesztése jöllehet nélkülözhetetlen, de nem elégséges feltétele a társadalmi, politikai, kulturális vagy gazdasági növekedéshez – csak akkor vezet növekedéshez, ha megfelelő megtakarítások és termelő vállalatokba való tőkeberuházás kíséri. Egy ország gazdasági és társadalmi fejlesztési tervének lényeges eleme az emberi erőforrás fejlesztésének stratégiája. „Az emberi erőforrás fejlesztési stratégiájának legáltalább hat lényeges eleme van:

- a) a munkaerő-szükséglet kiszámítása;
- b) a közoktatás fejlesztési terve;
- c) a munkahelyi oktatás fejlesztésének programja;
- d) program az ösztöndíjak kiépítésére;
- e) program az egészségügy fejlesztésére;
- f) megfelelő gépezet az emberi erőforrás tervezésére, s az általános fejlesztési tervekkel való egyezésére” (*Harbison*, 1968. 53).

²² A szakmastruktúra alakításában alapvető szerepe van az oktatásnak, a képzésnek. A szakmastruktúra húzóerőként történő értelmezése azonban korántsem egyértelmű. *Holló Mária* így fogalmaz: „A fejlődés a népgazdaság egészének és ezen belül a munkaerőnek folytonos strukturális változásán keresztül megy végbe... A tervszerű beavatkozás – főként a munkaerő fejlesztésének oldaláról – gyakran szükséges. De a beavatkozás nem a fejlődés gyorsításához, hanem az optimális struktúra folyamatos biztosításához kívánatos.” „Ha a munkaerő szakmai és képzettségi összetétele nem tart lépést az ország egészének fejlődésével, akkor ez a strukturális lemaradás fékező erővé válhat... De ha már a munkahelystruktúra és a szakmastruktúra összhangja helyreáll, akkor az oktatás és a szakképzés volumenének fokozásával sem lehet többé nagyokat előreugrani a fejlődésben. Fokozott oktatási ráfordítással a fejlődés üteme alig gyorsítható...” (*Holló*, 1974).

A munkaerő és az oktatás tervezésének igen jelentős hazai teoretikusai vannak. A munkaerő gazdasági szerepének vizsgálata hazánkban a hatvanas évek első felében a gazdasági fejlődés hosszú távú tervezésére irányuló törekvések kibontakozásával alakult ki. E tervezői munka irányítója és a munkaerő gazdasági szerepének a munkaerő-szükséglet oldaláról megközelítő teória egyik legjelentősebb hazai képviselője, *Tímár János* így ír: „A népesség műveltsége, szakképzettsége a társadalmi-gazdasági fejlődés egyik szűk keresztmetszete. Ebből következik, hogy a legutóbbi egy-két évtizedben ugrásszerűen nőtt a társadalom igénye a népesség műveltségével, szakmai képzettségével szemben, ami közvetlenül meggyorsította az iskolarendszer fejlődését Az oktatás, amely a tudás és tapasztalat átadásában, a munkaerő képzésében a főszerepet játssza, egyre növekvő költségeket kíván. Az oktatásnak a népgazdaság szükségleteivel összehangolt, tervszerű fejlesztése esetében mindezek a kiadások nem feleslegesek, hanem éppen a társadalom jövőbeni fejlődésének feltételei és az idők során bőségesen megtérülnek. Megengedhetetlen azonban, hogy ne érvényesítsük e területen is a hatékonyság, a gazdaságosság követelményét” (*Tímár, 1965.*).

Az iskolák a társadalmi munkamegosztás különböző területei számára képezik az embereket, a munkaerőt. „Az oktatási rendszer fejlesztésének kiindulópontja ezért a népgazdaság szakképzett munkaerő-szükségletének megállapítása. A szakemberképzés nagy időigényű, hosszú átfutású »beruházás«, »műszaki fejlesztési tevékenység« a termelőerők személyi tényezőinek megteremtésére. Megfelelő időbeli előretartással kell tehát alakítani színvonalát és szerkezetét. E népgazdasági szintű, összevont tervezőmunka során 15–20 éves távlatban – az előrelátható munkaköri követelmények konkrét elemzése alapján – kell a munkaerő-szükséglet megtervezni és az oktatásfejlesztéshez minimálisan szükséges és a szakemberek alkalmazhatósága szempontjából vett »konvertabilitás« határát jelző összevont szakmai csoportok szerinti részletezésben” (*Tímár, 1965.*).

Tímár János Kovács Jánossal írt – tanulmányában (*Tímár – Kovács, 1971*) foglalja össze a munkaerő-újratermelés népgazdasági szintű tervezésének elméletét.²³ A munkaerő- és az oktatástervezést így definiálják a szerzők: „Ez alatt a fogalom alatt azt a tervezőmunkát értjük, amely a munkaerő-források kihasználására vonatkozik mind annak színvonalát, mind pedig nemek, kor, foglalkozás és képzettség szerinti struktúráját illetően.”

A munkaerő-tervezés egyik alapvető része a szakmunkaerő-szükséglet tervezése. „Ha az oktatás egész rendszerét arányosan és tervszerűen kívánjuk fejleszteni, akkor a népgazdaság munkaerő-szükségletét is teljes körűen, a képzettség szintje és tartalma szerint differenciálva kell megtervezni. Ezt a szakmunkaerő-szükséglet globális és komplex tervezési elvének nevezzük. Ez az elv azt a követelményt támasztja a tervezőkkel szemben, hogy a tervezés ne csak egyes »fontosnak« tűnő ágazatra vagy szakmákra korlátozódjék, hanem minden ágazat teljes munka-

²³ A munkaerő-szükségletre épülő oktatástervezésnek igen széles hazai irodalma van. A legfontosabbak: *Kovács* (1980), *Tímár* (Szerk., 1981), *Tímár*, (1990).

erő-szükségletét felölelje, valamennyi szintre (iskolázottság) és valamennyi szakmára (foglalkozás) kiterjedjen” (Tímár – Kovács, 1971). A tervezést összevont szakmai csoportokra célszerű végezni a konvertibilitás²⁴ elve alapján.

A szakmunkaerő-tervezés és az oktatás tervezése direkt kapcsolatban kell legyen. Az oktatástervezés célja: biztosítani a munkahelyi struktúra és a szakmai struktúra közötti összhangot, elősegíteni a munkaerő-szükséglet és a munkaerő-források közötti egyensúly kialakulását. Ehhez vizsgálni kell a társadalmi (szakmai) mobilitásból eredő veszteségeket, mivel a szakképzésnek „nemcsak az egyes szakmákban dolgozó állományváltozását, valamint a nyugdíjba lépők és elhalálozók miatti „természetes” veszteségeket kell pótolnia, hanem a társadalmi mobilitás miatt kieső munkaerőt is.

Az oktatástervezés lényegé, hogy az elkészült szakember-szükségleti terv, illetve az új szakmunkaerő-szükséglet nem más, mint a beiskolázási előirányzatok kiszámításának az alapja. Lényegében az oktatási terv a felnövekvő nemzedéknek az oktatási rendszer horizontális és vertikális szerkezete szerinti elosztása, amely a különböző veszteségeket és belső áramlásokat is figyelembe véve az új szakember-szükségletnek megfelelő kibocsátást biztosít.

Az emberi erőforrás tervezésének teóriái tehát arra az elképzelésre épülnek, hogy akkor biztosítható az optimális társadalmi, gazdasági fejlődés, ha ehhez az állam biztosítja a megfelelő volumenű és struktúrájú munkaerőt – s ezen belül egyik rendkívül fontos elem az oktatáspolitikai, amely eléri azt, hogy a felnövekvő nemzedék a megfelelő szakképzettségi szerkezettel rendelkezzen.

Az emberi erőforrás tervezésével foglalkozó irányzatok alapvető problémája a hosszú távú gazdasági előrejelzések, prognózisok rendkívüli bizonytalansága, amelynek következtébe az egész emberierőforrás-tervezés és oktatástervezés bizonytalan talajra épül. De számos más probléma is nehezíti az ilyen tervezést, kezdve a szakmák tartalmának gyors és igen mélyreható változásától és új szakmák, foglalkozások gyors kialakulásától egészen az egyének széles körű foglalkozási mobilitásáig. Ennek ellenére ma is sok ország (és nemzetközi szervezet) készít gazdaságfejlesztési és ehhez kapcsolódó foglalkoztatási, szakmai (szakképzettségi) prognózisokat és/vagy nemzetközi összehasonlításokat. Persze a legtöbb prognózis igen gyorsan elavul – de folyamatos (gördülő) át/újratervezéssel közelíteni lehet a tényekhez.

Az oktatás hatékonyságával és finanszírozásával foglalkozó irányzatok

Az oktatás-gazdaságtannak tulajdonképpen megjelenése óta – az oktatás makro- és mikrogazdasági összefüggéseivel foglalkozó területei mellett – meghatározó problémaköre az oktatásra, illetve az oktatási rendszerre fordított erőforrások nagyságá-

²⁴ Azokat a szakmákat tekintik itt konvertibilisnek, amelyek tartalmilag közel állnak egymáshoz, és amelyekben ezért az alapképzés többnyire azonos, a szakosítás pedig nagyjából a képzés befejező szakaszában történik.

nak, szerkezetének, gazdasági hatékonysági összefüggéseinek, a finanszírozás kérdéseinek (stb.) elemzése²⁵.

Ennek az irányzatnak szerteágazó a területe – itt most a hatékonyságnövelés egyik sokat vitatott, de egyáltalán nem új elméleti lehetőségére, az oktatás privatizálására vetünk pillantást.

A közgazdászok²⁶ egy része szerint radikálisan át kell strukturálni az oktatási rendszert, mivel annak jelenlegi szisztémája meglehetősen hiányos. Az átstrukturálás szükségességét felerősítették az elmúlt néhány évtized technológiai és politikai forradalmainak következményei. Ezek a forradalmak jelentős növekedést ígérnek a világ gazdasági kibocsátásában, de azzal is fenyegetnek, hogy a fejlett országokban növekszik a magasán szakképzettek és a képzetlenek jövedelmei közötti szakadék. Az iskoláztatás minősége²⁷ ugyanis alapvetően az alacsony jövedelműeket sújtja.

Az ily módon fenyegető konfliktus elkerülését elősegítheti az oktatási rendszer radikális újjáépítése. A radikális átépítést csak az oktatási rendszer nagy részének privatizálásával lehet elérni – ami egy olyan privát, for-profit iparág fejlesztéséhez vezet, amely a tanulási lehetőségek széles választékát biztosítja, és hatékony versenyt támaszt a közösségi iskolákkal.

Persze egy ilyen átépítést nem lehet egyik napról a másikra megtenni, elkerülhetetlenül fokozatosságra van szükség. A legjárhatóbb út a fokozatos átmenet megvalósítására a kormánytól a privát vállalkozás felé a voucher (oktatási utalvány)²⁸ rendszer kialakításával történhet. Az oktatási utalványt úgy definiálhatjuk, mint a

²⁵ Az ezzel kapcsolatos irodalom – mint egyébként a többi irányzat legfontosabb irodalma is – megtalálható *Psacharopoulos* (1987), *Cohn és Geske* (1999), illetve *Varga* (1998) munkáiban.

²⁶ Lásd pl. *Friedman* (1997).

²⁷ *Friedman* (1997) véleménye szerint az iskoláztatás minősége messze rosszabb (az USA-ban) ma, mint volt 1955-ben, s ez elsősorban az alacsony jövedelműeket sújtja, akik hátrányos helyzetben vannak a gyermekek által elérhető iskolázási fajták tekintetében. „Ennek egyik oka a közösségi iskolák centralizálódásának növekedése – amit az iskolakörzetek számának csökkenése bizonyít. Akad néhány viszonylag jó kormányzati iskola a magas jövedelmű peremvárosokban és közösségekben; és van sok nagyon szegény kormányzati iskola a belvárosokban magas lemorzsolódási rátával, növekvő erőszakkal, alacsony teljesítménnyel és demoralizált tanárokkal s tanulókkal.”

²⁸ „Az utalványos terv egyszerű és hatékony lehetőség arra, hogy a szülőknek nagyobb választási szabadságot adjon, miközben megtartja a jelenlegi pénzügyi forrásokat. Tegyük fel, hogy gyermekünk állami általános iskolába jár. Általában országsszerte ez az adófizetőknek évente 2000 dollárjába került 1978-ban minden beiratkozott gyermek után. Ha kivesszük a gyermekünket az állami iskolából, és magániskolába küldjük, az adófizetőknek mintegy 2000 dollárt takarítunk meg, de semennyi részt nem kapunk ebből a megtakarításból, csak amennyit minden adófizető kap, mely ez esetben legfeljebb néhány centnyi adójóváírást tesz ki. Magántandíjat kell fizetni az adón felül, és ez erős ösztönző, hogy gyermekünket állami iskolában tartsuk. Tegyük fel azonban, hogy a kormány azt mondja: »Ha mentesít minket gyermekének oktatási költsége alól, kap egy utalványt, egy papírt meghatározott pénzügyösszegekről, amit csak és esakis akkor válthat be, ha ezt gyermekének iskoláztatására fordítja egy akkreditált iskolában.« A pénz összege lehet 2000 dollár, vagy kisebb összeg is, mondjuk, 1500 vagy 1000 dollár. Így megoszlaná a megtakarítás ön és a többi adófizető között. (...) A szülőknek meg lehet és meg kell engedni, hogy az utalványokat... ne csak a magániskolákban, hanem más állami iskolákban is felhasználhassák” (*Friedman, M – Friedman, R.* 1998. 163–164).

tanuló vagy hallgató képzésének támogatására szánt állami támogatást megtestesítő „pénzhelyettesítőt”, amelyet a tanuló vagy hallgató saját tandíjának finanszírozására használhat fel, bármely tanintézményben.²⁹

Az oktatási rendszer radikális újjáépítését egy kettős forradalom sürgeti: *Friedman* szerint egy technológiai forradalom és egy politikai forradalom. A kettős forradalom magasabb kereseteket és bevételeket eredményezett majdnem minden társadalmi rétegben az elmaradott országokban. A hatás némileg differenciáltabb a fejlett országokban. Nagymértékben növekedett az alacsony költségű munka aránya a tőkéhez, a magasan képzett munka fizetése és a fizikai tőke visszatérülése megemelkedett, de lefelé irányuló nyomás hat az alacsony képzettségű munkára. Az eredmény: élesen kiszélesedett különbség a magas szakképzettségű és az alacsony képzettségű munka között az USA-ban és más fejlett országokban. A keresetkülönbségek kiszélesedésének lehetősége szociális problémák felszínre kerülésével fenyeget. Miközben a népesség egy csoportja a harmadik világ kondíciói közé kerül, ugyanakkor a népesség másik része mindinkább jólétben él. Ez nyilvánvalóan szociális katasztrófához vezet. Az oktatási rendszer mind a mai napig növeli a rétegződési tendenciát.³⁰

Óriási lehetőségek állnak rendelkezésre az oktatási rendszer továbbfejlesztéshez. Alig van olyan tevékenység, amely nagyobb mértékben elmaradt a fejlődésben, mint az oktatás. Lényegében ugyanúgy tanítjuk a gyermekeket ahogyan 200 évvel korábban: egy tanár egy csomó gyerek előtt egy zárt teremben. A számítógépek oktatásbeli szerepe sokat változtathatna az eddigi struktúrán és hatékonyságon, azonban azok oktatásbeli szerepe jelenleg nem igazán innovatív (*Friedman, 1997*).

Az oktatás jelentős továbbfejlesztése a magánosításon át vezet, azaz az oktatási szolgáltatás egy részét visszaadni magánvállalkozásokba az egyéneknek. „Semmi más nem fogja lerombolni vagy jelentősen legyengíteni a jelenlegi oktatási establishment erejét – ami szükséges előfeltétel az oktatási rendszer megújulásához. És semmi más nem kényszeríti a közösségi iskolát versenyre, hogy javítsa szolgáltatásait azzal a céllal, hogy megtartsa klienseit. Persze senki nem tudja megjósolni előre annak az irányát, hogy az igazi szabad piaci oktatási rendszer mit fog tenni. De tudjuk, hogy más ipari szektorokban a szabad vállalkozások nagy képzelőerővel és verseny-

²⁹ Az utalványos finanszírozásnak több előnye van. Az egyik az, hogy költségmegtakarítással jár, – ugyanis „az azonos minőség költsége kétségtelenül nagyobb, ha a költségeket közvetve adókon keresztül fizetik, mint amikor közvetlenül fizetnek az iskoláért” (*Friedman, M – Friedman, R. 1998. 164*). Másik előnye, hogy „ösztönözi fogja a közvetlen szülői finanszírozás fokozatos bevezetését.” (*Friedman, M – Friedman, R. 1998. 165*). Fontos hozzátenni, hogy a szerzők hangsúlyozzák, hogy ez abban az irányban hat, hogy növekszik az oktatási források volumene, ugyanis az emberek így többet fognak oktatásra költeni, mint enélkül. Legfontosabb előnye azonban az, hogy az oktatási szolgáltatók között verseny alakul ki, ami mind a minőséget, mind a hatékonyságot növeli.

³⁰ *Friedman* szerint: az öröklött intelligencia fontos szerepet játszik az egyének számára nyíló lehetőségek meghatározásába, mégis – mint számos példa bizonyítja – semmi esetre sem ez az egyedüli emberi minőség, amelyik fontos. Sajnos – írja a szerző – a jelenlegi oktatási rendszer nem teszi képessé az eltérő IQ-jú egyéneket, hogy különböző értékes minőségeket érjenek el. Pedig ez lenne a módja ellensúlyozni a rétegződési tendenciát. Az oktatási rendszer jelentős megjavítását könnyebb megvalósítani, mint korlátozni azt a kárt, ami egy tartós és nagy alsóbb társadalmi réteg kialakulása és fennmaradása miatt keletkezik.

képességgel dolgoznak, amelynek következménye új termékek és szolgáltatások bevezetése lehet, hogy mindjobban kielégítsék a vevőket – s erre van szükségünk az oktatásban is” (Friedman, 1997).³¹

Az oktatási utalvány egy olyan eszköz, amellyel elérhető az állami (közösségi) oktatás átalakulása piaci rendszerűvé. Az utalványok előmozdíthatják a gyors privatizációt azzal, hogy motivációt teremtenek a magánvállalkozásoknak magániskolák létrehozására, s a szektorba történő belépéshez. Ez szükségessé teszi, hogy (1) az utalvány mindenki számára hozzáférhető legyen, és aki jogosult arra, hogy gyermekét kormányzati iskolába küldje; és (2) az utalvány lefedje egy magas színvonalú oktatást kínáló, magánprofitérdekelt iskola költségeit.³² Ha ez megtörténik, lesznek lényeges számban olyan családok, akik az utalványt saját hozzájárulással egészítik ki, hogy magas színvonalú oktatáshoz jussanak.

Ahogy minden más magánszektorban az oktatásban is igen gyorsan kialakulnak és teret nyernek az innovációk. Alapvető követelmény persze, hogy a voucher elfogadásához ne kapcsolódjanak olyan feltételek, amelyek sértik a magánvállalkozás szabadságát – a kísérletezésben, a felfedezésben, az újításban. „Ha mindez realizálódik, mindenki – kivéve a szerzett jogokkal bírók egy kis csoportját – győzni fog: szülők, hallgatók, tanárok, adófizetők, akiknek az oktatási rendszer költsége csökkenni fog – és különösen a városok lakói, akik reális alternatívához jutnak az elleneszenves közösségi iskolákkal szemben, ahová eddig kénytelenek voltak gyerekeiket iskolába járatni” (Friedman, 1997).

Végül is – Friedman véleménye szerint – az iskoláztatás privatizációja nyomán is kialakulhat egy új, rendkívül aktív és jövedelmező iparág, amely reális lehetőséget nyújt sok tehetséges embernek, aki jelenleg – az iskolák borzalmas állapota miatt – el van rettentve a tanári szakmába történő belépéstől.

Persze sokan kételkednek abban, hogy az oktatási szolgáltatásra lehet-e tiszta piaci viszonyokat érvényesíteni. „A legjobb... módszer annak kipróbálására, megfelel-e gyermekünknek az adott iskola, az, ha kipróbáljuk. Így választunk áruházak és fodrászok közül is, az iskolákkal azonban nem ilyen egyszerű a helyzet, mivel a »nyersanyag« szerepét itt a gyermek játsza. Az oktatási folyamat minőségét ráadásul részben az határozza meg, hogy a gyerek mennyire szokik hozzá az iskolához, mennyire boldog ott. A gyakori iskolaválasztás meg-megszakítja ezt a folyamatot, és hosszú távon károsodást okozhat. A szülők ezért elég racionálisak: inkább hívek maradnak a kezdetben választott iskolához, és nem vonulnak ki folyton újat keres-

³¹ A szerző a magánvállalkozás és a verseny forradalmasító erejére a távközlési ipart és az autóiipart hozza fel. Azt is kiemeli, hogy a mai amerikai magániskola, amelyiket most a gyerekek 10%-a látogat, néhány elitiskolából áll. Ezek a magániskolák magas szintű oktatást nyújtanak a gyerekek egy kis töredékének, de ezek nincsenek abban a helyzetben, hogy innovációs váltást csináljanak. Nagyobb és nagyon életerős magánvállalkozási rendszerre van szükség. Ennek megvalósítási eszköze az oktatási utalvány (Friedman, 1997).

³² Fontos hozzátenni, hogy Friedman szerint az utalvány kevesebbet érhet, mint amit most a kormányzat egy tanulóra költ az oktatásban, mégis bőven elég lesz a magasabb szintű oktatás finanszírozására, mivel a verseny ebben az irányban hat.

ve, nem alkalmazzák a »nézelődő« stratégiát.” (...) Ráadásul „egy gyengülő vagy csődbe jutott iskola hosszú távon jelentős oktatási és társadalmi költséggel terheli meg azokat a diákokat, akik tanulmányai ennek következtében félbeszakadnak. Az elsüllyedt költségek (sunk cost) tehát magasak.” (...) Tehát „...a piaci nyomás önmagában nem elegendő. Egy nagyobb mértékben piac irányította rendszert fontos kiegészíteni olyan szakmai tanácsadással és támogatással, amely felismeri a vesztélyben lévő iskolákat és segít a reformok bevezetésében, jóval a hanyatlás megkezdődése előtt” (Glennerster, 1999. 333).

A szűrőelmélet

A 70-es években alakult ki a szűrő- vagy rostálási, illetve kiválasztáselmélet. Ezen elmélet alapvető állítása szerint az oktatás nem járul hozzá az egyének jobb gazdasági szerepléséhez, nem növeli termelékenységüket – e helyett a képzésben való részvétel információs értékkel bír, elsősorban a munkaadók felé.

A szűrőelmélet a gazdasági rendszerekről, illetve a gazdasági egyensúlyról szóló tágabb teória része, mely szerint a gazdaság szereplőinek tökéletlen, hiányos információk állnak rendelkezésére. A munkáltatók jó képességű, termelékeny munkavállalókat keresnek, de nem tudják azokat megkülönböztetni a kevésbé termelékenyeketől – ezért különböző jelzéseket használnak fel a válogatáshoz – így az iskolai végzettséget. Ismerik ugyanis a korábbi tapasztalataikból, hogy milyen a különböző iskolázottságúak várható termelékenysége általában – s költség nélkül megszerezhető információ az, hogy a munkavállalóknak milyen iskolai végzettsége van.

Az oktatásnak ugyan nincs termelékenységnövelő hatása, de azoknak, akiknek más okból (pl. mert velük született képességeik jobbak) kiindulásként magasabb a termelékenysége, azok komparatív előnyökkel rendelkeznek az oktatásban való részvételben. Magyarul a jobb képességű, magasabb termelékenységű munkavállalók több iskolát végeznek. Az egyének az elmélet szerint éppen azért vesznek részt a tankötelezettségen túli oktatásban, képzésben, hogy a potenciális munkaadóknak képességeiket bizonyítsák.

A szűrő elmélet első formalizált modelljét *M. Spence* (1973) dolgozta ki, majd többen – pl. *K. J. Arrow* (1979)³³ és mások³⁴ – továbbfejlesztették.

³³ *Arrow* megállapítja: „A közgazdászok szokásos elképzelése az, hogy az oktatás növeli az egyének termelékenységét és így munkájuk piaci értékét is. A formális elméleteket nem érdekli, hogy milyen módon nő meg az egyetemisták termelékenysége, hallgatólagosan azonban feltételezik, hogy az oktatás során a hallgatók megismerési készségei gyarapodnak. A tanárok ugyanakkor régóta sejtik, hogy az oktatás szocializációs folyamat; a folyamat belső tartalma olyasfajta készségek elsajátítása, mint a kitűzött feladatok végrehajtása, a többiekkel való együttműködés, rendszeresség, pontosság és hasonlók, amelyek kialakítása legalább olyan fontos, mint az oktatás kinyilvánított célja: az ismeretek átadása... A közgazdasági elmélet szempontjából mindamellet a szocializációs hipotézis éppúgy »emberi tőke« elmélet, mint a megismerési készségek elsajátításának hipotézise. Mindkét hipotézis szerint az oktatás olyan készségeket nyújt, amelyek magasabb termelékenységet tesznek lehetővé” (*Arrow*, 1979. 213–214.)

³⁴ Lásd pl.: *Layard – Psacharopoulos* (1974) továbbá *Psacharopoulos* (1979).

Arrow így ír: „Modellemben a felsőoktatás a legkevésbé sem járul hozzá a magasabb gazdasági teljesítményhez; nem segíti elő sem a megismerést, sem a szocializációt. Ezek helyett a felsőoktatás a rostálás eszköze, osztályozza a különböző képességű egyéneket, és ezzel információt ad a munkáltatók számára. (...) A felsőoktatás rostálási, vagy ahogy nevezni fogom, szűrési elmélete különbözik a termelékenységet növelő »emberi tőke« elméletétől, de nem teljesen ellentétes vele. A munkáltató számára az értékéről bizonyítvánnyal rendelkező egyén valóban értékeesebb... Ezért az egyén szempontjából az oktatás szűrő szerepe egyben termelékenységnövelő szerep is; de... a felsőoktatás társadalmi termelékenysége már nehezebben kezelhető kérdés” (Arrow, 1979. 214). Arrow megközelítése alapján: a gazdasági szereplők információs rendkívül hiányosak. „Ezen belül az, aki a munkás szolgáltatásait megvásárolja, igen szegényes elképzelésekkel rendelkezik a munkás termelékenységéről” (Arrow, 1979. 214). Ahhoz az információhoz, hogy egy munkás rendelkezik-e diplomával vagy nem, az alkalmazó ingyen hozzájut. Az egyetemek valójában kettős szűrőként működnek, először a felvételnél, majd a diplomáig tartó úton válogatják, továbbengedik vagy kibuktatják a hallgatókat.

A szűrőelmélet – az emberitőke-elmélethez hasonlóan – azokra az empirikus tapasztalatokra épít, melyek szerint a magasabb iskolázottság magasabb keresettel jár. Így az egyének magatartásának értelmezése is hasonló, hiszen az egyéneknek itt is az az érdeke, hogy jövedelmét maximálja, s ennek – a munkáltató informálásának céljából – az a módja, hogy a lehető legmagasabb iskolázottságot szerezzen. Az emberitőke-elmélet és a szűrőelmélet tehát az egyén oldaláról hasonló magatartást motivál – viszont a társadalom szempontjából eltérő következményekkel jár. Ugyanis, ha az oktatás csupán szűrő szerepet játszik, az a kérdés, hogy részint ezt a szűrő szerepét hatékonyan látja-e el, részint pedig az, hogy e szűrő szerep biztosítása milyen mértékben kell közösségi költség legyen. Ez a megközelítés már átvezet az oktatás gazdaságfejlesztő szerepében kétkedő elméletekhez. Aligha kétséges ugyanis, hogy a meghatározóan szűrő szerepű oktatás közösségi ráfordításai erősen megkérdőjelezhetőek.

Kétkedések az oktatás gazdasági szerepében

A fenti elméletek mellett mindig is voltak olyan nézetek – s ezek a XX. század második felétől egyre erősödtek – amelyek kétségbe vonták az oktatás gazdasági szerepét. A következőkben ezen nézetekbe pillantunk bele.

AZ OKTATÁS FOGYASZTÁSA

Az emberitőke-elmélet egyik alapvető problémája az, hogy az oktatási kiadások mely része tekinthető beruházásnak s mely része fogyasztásnak.

Mint korábban láttuk, Schultz úgy gondolta, hogy „mindannak, amit fogyasztásnak nevezünk, jó része az emberi tőkébe való beruházást jelent” (Schultz, 1983. 48). Ebben a megközelítésben „az oktatás egy jellegzetesen egyszeri befektetés,

sokkal inkább egyedi, mint ismétlődő vásárlás, inkább hasonlít a rákgyógykezelés megvásárlásához, mint az élelmiszer-vásárláshoz. Valójában egy bizonytalan, kockázatos befektetés amelyet gyakran nagyobb részt a szülők vállalnak a gyermekük érdekében” (Winston, 1999).

Ugyanakkor már elég korán – lényegében az emberi tőke elmélettel egy időben – pl. Fritz Machlupnál (Machlup, 1962, 1982) – felmerült az a probléma, hogy az oktatási kiadások korántsem mindegyike tekinthető beruházásnak. Azok a kiadások beruházások, amelyek az emberek jövőbeni szükséglet kielégítése érdekében (gazdasági, kulturális stb. – egyszerűen jövőbeni élvezetek forrásaként) kerülnek befektetésre, ugyanakkor a nem jövőben bekövetkező, hanem a ma megvalósuló örömök, élvezetek érdekében történő kiadások fogyasztásnak minősülnek. A munkahelyi képzés pedig, a folyó termelés, az adott cég által nyújtott javak és szolgáltatások előállításának költsége.³⁵

Az emberi (oktatási) beruházások társadalmi és egyéni hasznának viszonyát úgy igyekeznek a szerző megközelíteni, hogy az oktatás négy lehetséges célját különíti el. Eszerint az oktatás növelheti:

1. a termelékenységét (a termelési képességet) a távolabbi jövőben;
2. a termelékenységét a közeli jövőben;
3. az élvezeteket (örömet, szükségletek kielégítését) a távolabbi jövőben;
4. az élvezeteket a jelenben (Machlup, 1966. 71).

Ekkor az 1. és 3. esetben beruházásról, a 2. esetben (mint vállalati képzés) termelési költségről, a 4. esetben fogyasztásról beszélhetünk. Az első három esetben a tanulás nemcsak az egyénnek jelent előnyököt, hanem „harmadik személyeknek” vagy a „környezet” tagjainak is – tehát az egyéni előnyökön túl kiegészítő társadalmi előnyököt is eredményez.

A későbbiekben az emberi tőke fogalmának további differenciálódása, finomodása figyelhető meg. „Az emberi tőkének a személyek nagyobb termelési kapacitása gyanánt való meghatározása egyszerre túl szűk és túl tág. Túl széles, mert nem tesz különbséget egyfelől a kapacitás olyan növekedése között, amely az olyan anyagi javak (fizikai eszközök) vagy eszmék (technológiák, szervezés) felhasználásából származik, amelyek elválaszthatók azoktól a személyektől, akiknek munkáját hatékonyabbá teszik, másfelől a dolgozóknak megtestesült kapacitásnövekedés között, amelyek elméjükben, testükben vagy jelenlétükben nyilvánul meg, és tőlük el nem választható. Csak a beépített, elválaszthatatlan beruházások számítanak emberi tőkének; a termelékenységet növelő eszközök fizikai reáltőkének minősülnek; a termelékenységet növelő meg nem testesült tudás pedig a nem anyagi, nem emberi tőke” (Machlup, 1982. 220–221).

Tehát, „akkor beszélünk az emberi tőke képződéséről, amikor erre a célra eszközölnek beruházásokat (ráfordításokat vagy áldozatokat), hogy az egyes személyekben megtestesült szellemi vagy fizikai felkészültséget úgy alakítsák át, hogy képessé tegye az egyéneket 1. több vagy jobb áru vagy szolgáltatás nyújtására, 2. magasabb

³⁵ Mindemellett megjegyzi a szerző azt, hogy az ilyen elkülönítés nagyobb részt nézőpont kérdése.

pénzjövödelmek szerzésére, 3. jövedelmük értelmesebb elköltésére, 4. az életből több öröm szerzésére” (nem pénzbeli elégedettségük növelésére) (*Machlup*, 221).³⁶

Az emberi tőke elméletet *Machlup*nál radikálisabban vitató közgazdászok az oktatási kiadásokat egyszerűen fogyasztásnak tekintik, ugyanúgy, mint a kulturális, étkezési, ruházkodási, stb. kiadásokat. De vitatják az oktatási ráfordítások és a fizikai tőkeberuházás analóg kezelésének lehetőségét is. Mint *Gábor R. István* írja az „emberi és fizikai tőkeberuházás analóg kezelését, amely (...) az (...) emberitőke-elmélet kemény magja, legfőképpen annak a perdöntő különbségnek a zárójelbe tévése miatt látom aggályosnak, hogy míg a fizikai beruházás a beruházó számára normális esetben jövőbeli hozam reményében vállalt jelenbeli áldozat (lemondás jelenbeli – mondjuk egyszerűen így – élvezetekről nagyobb jövőbeli élvezetekért, vagy ([...] előbb egy lépés vissza, majd kettő előre), addig a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, s ennyiben magában hordja jutalmát (egy lépés előre, majd még egy – kettő, három? – előre); ennyiben éppenséggel nem beruházás” (*Gábor*, 1999). Majd azzal folytatja, hogy „a továbbtanulási igények gazdasági növekedést kísérő folyamatos emelkedésének megmagyarázására (...) a fogyasztáselmélet tűnik alkalmasabbnak: más úgynevezett normál fogyasztási jószágokhoz hasonlóan, az iskola mint fogyasztási szolgáltatás iránt is a reáljövödelmek emelkedésével természetesen növekszik a lakossági kereslet” (*Gábor*, 1999).³⁷

A KOLLEKTÍV DÖNTÉSEK ELMÉLETE

Az oktatással foglalkozó elméleteket alapvetően befolyásolta a közösségi választások elméletének kialakulása és nézetrendszere. A kollektív (vagy közösségi) döntések elméletének egyik alapvető feltételezése szerint a politikai szereplők racionálisan, önérdéküket követő és hasznosságmaximalizáló döntéshozóként viselkednek (*Csontos*, 1999. 74).³⁸ A politikusok újválasztási esélyeiket, a bürokraták pedig a

³⁶ Konkrét példát is említ az emberi beruházás négyféle változatára: 1. a képzett számítástechnikai programozó teljesítménye, 2. az egyetemi fokozatnak a személyi jövedelemben játszott szerepe, 3. a fogyasztó értelmes háztartási költségvetése, választása és vásárlásai, 4. Shakespeare darabjának élvezetére való képesség. A 4. típusú emberi tőkét „ember fogyasztási tőkének” is nevezik. Machlup ezzel kapcsolatban idézi Milton Friedman mátrixát:

TŐKE	TERMELŐ TŐKE	FOGYASZTÁSI TŐKE
FIZIKAI TŐKE	Pl.: varrógép	Pl.: tv-készülék
EMBERI TŐKE	Pl.: számítástechnikai szakismeret	Pl.: zeneértés

El lényegében a fizikai – megfogható, reális – tőke fogalmát is kiterjeszti azzal, hogy az nemcsak termelő szolgáltatások forrása lehet, hanem jövőbeni fogyasztói elégedettség forrása is.

³⁷A fentiekhez kiegészítésként hozzáteszi a szerző: Efféle értelmezéshez paradox módon éppen az emberitőke-elmélet kidolgozásában úttörő szerepet játszó Becker szintén úttörő jelentőségű népese-dés-gazdaságtani alapvetése kínálhat mintát, amely a gazdaságilag fejlett világ országaiban élő családok gyermekvállalással kapcsolatos döntésének modellezésében a gyermeket jóllehet vállalását az időskori magánytól és nélkülözéstől való félelem is motiválhatja ázási jószágnak tekintti, hanem fogyasztási jószágnak. ”

³⁸Egyébként Csontos László így definiálja a közösségi döntések elméletét: „Azl az elméletet, amely a politikai piacokat vizsgálja a közgazdaságtan (főként a mikroökómia és a pénzügypolitika) elemzési apparátusával, közösségi döntések elméletének hívják” (*Csontos L.*, 1999. 74.)

rendelkezésükre álló költségvetési eszközöket igyekeznek maximalizálni. „Ha mármost a politikusok és a bürokraták csupán újraválasztási esélyei és az általuk irányított hivatalok költségvetésének nagyságával törődnek, akkor a hatékonyság javulása csak tevékenységük nem szándékolt mellékterméke lehet” (Csontos, 1999. 168).

„Az új elmélet eltörölte azt a dicsfényt, amely az oktatási kiadást övezte – mint olyan eszközt, amely egymagában is mindent megold. Az elmélet szerint az oktatási kiadásokat a közösségi szektorban dolgozók és a hivatalnokok hajtják fel, akik monopolizálhatják a demokratikus folyamatokhoz való hozzájárulást, és saját hasznuk növelése érdekében manipulálhatják anélkül, hogy output előállításában összemérhető nyereséget produkálnának” (Glennester, 1999. 327).

Igen figyelemre méltó David B. Johnson erősen szkeptikus véleménye az oktatással kapcsolatban: „Néhány évtizeddel ezelőtt a következő anekdota keringett közigazdász körökben. A XIX. század közepén több svájci kantonban is elszaporodtak a patkányok. Egyetlen kivétellel mindenhol a már meglévő hivatalokra és a lakosságra bízta a patkányirtást. Egy kantonban azonban önálló patkányirtó hivatalt állítottak fel, és ez volt az egyetlen olyan kanton, ahol a XX. század közepéig nem sikerült kiirtani a patkányokat. Ez a történet talán csak egy olyan professzor képzeletének szüleménye, aki megpróbált érdekes példával szolgálni diákjai számára, mindenesetre megvilágítja, milyen veszélyekkel jár, ha létrehozunk egy hivatalt valamilyen káros közjóság megszüntetésére. Az ilyen hivatalok vezetői mindig megpróbálják majd a törvényhozást meggyőzni arról, hogy a »rossz«, melynek megszüntetése érdekében a hivatalt felállították, még mindig létezik. (...) A siralmas oktatási eredmények évtizedei után az oktatási bürokrácia számára semmilyen oktatási költségvetés nem túl nagy, semmilyen diák-tanár arány nem elég alacsony, semmilyen új kísérlet nem túl költséges és semmilyen oktatáskutatási program nem túl bizarr” (Johnson, 1999. 212).

Johnson igyekszik szétrombolni az oktatási lobbis minden közismert érvét: „Az állami oktatási szolgáltatások biztosítói (a tisztviselők és a tantestületek tagjai) gyakran hangoztatják, hogy az oktatást jelentős állami támogatásban kellene részesíteni, mivel az oktatás közjóság. Érvelésük szerint az oktatás közjóságot biztosít, mivel a fiatalokat mérnökké, újságírókká, orvosokká és jogászokká képezi. (...) Ez azonban nem indokolja, hogy az oktatást közjóságnak tekintsük. Az országnak akkor is lennének mérnökei, újságírói, orvosai vagy jogásza, ha nem lennének állami iskolák. Ha ugyanis e területek valamelyikén munkaerőhiány keletkezne, igen gyorsan megemelkednének a jövedelmek, és így a fiataloknak (vagy szüleiknek) haszna származna abból, ha fizetnének a magánoktatásért... Amikor az oktatás területén dolgozók szembesülnek ezzel az érveléssel, azt válaszolják, hogy az oktatás azért közjóság, mert azok, akik oktatásban részesülnek, később magasabb adóbefizetések révén visszafizetik a köznek tanulmányaik költségeit. Ez is hibás érv, mivel feltételezi, hogy (1) csak azok tesznek szert nagyobb jövedelemre és fizetnek sok adót, akik oktatásban részesültek, és hogy (2) kizárólag az államilag támogatott iskolákban végzett emberek tesznek szert magas jövedelemre és fizetnek sok adót.” (...) „Az oktatás nem válik közjósággá attól, hogy a diákok később talán magasabb adót

fizetnek. Az oktatás kvázi-közjóság, mivel a diákokat remélhetőleg jobb emberré és polgárrá teszi. A tanult emberek feltehetőleg jobban érdeklődnek a közügyek iránt, gyakrabban és okosabban szavaznak, és együttérzőbbek embertársaikkal. Ezek közjóságra jellemző hasznok (pozitív külső gazdasági hatások), melyekből a nem fizetők nem zárhatók ki. Még a gyermektelen polgárok számára is előnyös, ha mások gyermekei oktatásban részesülnek, mivel élvezik az abból származó társadalmi hasznokat, hogy az országnak művelt polgárai vannak” (Johnson, 1999. 86).

Ugyanakkor az állami feladatellátást – minden ésszerűtlensége és egyre nyilvánvalóbb rossz hatékonysága ellenére – szinte lehetetlen megváltoztatni részint a fiskális illúziók, részint bizonyos döntési anomáliák miatt. „A fiskális illúziók áldozatai nem veszik észre, hogy a rájuk kirótt egyre súlyosabb adóterhek finanszírozzák az egyre költségesebb kormányzati programokat” (Csontos, 1999. 179). A döntési anomáliákat „status quo-hatásnak” vagy „veszteséggel szembeni averzióknak” nevezhetjük. Ennek az a lényege, hogy a standard döntésemélet elképzelésével szemben – mely szerint az az ár, amelyen a döntéshozó hajlandó megvásárolni a kérdéses jószágot (fizetési hajlandóság), nem különbözhet attól az ártól, amelyen ugyanaz a személy eladná a jószágot (elfogadási hajlandóság) – bizonyos szituációkban ez nem felel meg a tényeknek, „azaz: a döntéshozók igen gyakran elfogultak a status quoval szemben, mivel elfogadási hajlandóságuk esetleg háromszor-négyszer nagyobb, mint fizetési hajlandóságuk” (Csontos, 1999. 180). Magyarul a polgárok egy része sokkal nagyobb kompenzáció fejében lenne csak hajlandó megválni az „ingyenes” köz- és felsőoktatástól, mint amennyit hasonló minőségű szolgáltatásokért saját jószántából fizetne. Ez sok tekintetben kétségbe vonja Friedman – korábban látott – oktatásprivatizációval kapcsolatos nézeteit.

Egyébként a közösségi választások elméletének egyik neves képviselője Hirschman Friedmantól eltérően nem gondolja úgy, hogy a piac mindent megold. Hirschman azt hangsúlyozza, hogy „a legtöbb közszolgáltatás ellátása nincs kitéve a »piac törvényeinek«, a termelés hatékonyságának, és minőségének megőrzésével kapcsolatos problémák óhatatlanul felmerülnek. E problémák kezelésének egyik nyilvánvaló módja a piaci nyomás valamilyen módon történő bevezetése a közügyi ellátás területén” (Hirschman 2000. 98–99). Megállapítja, hogy erre a piaci megoldásra „... az oktatástól az olcsó lakáson át bizonyos egészségügyi szolgáltatásokig, a jegyrendszer merült fel megvalósítható alternatívaként. A jegyrendszer alkalmazhatóságát azonban nagyrészt befolyásolják a nyújtandó termékek és szolgáltatások tulajdonságai. Egy felmérés szerint a jegy (vagy a kilépés), mint megoldás, a következő körülmények között működik a leginkább: (1) nagyok a jogosnak vélt ízlésbeli különbségek; (2) az emberek jól értesültek az általuk keresett termék és szolgáltatás minőségéről, és könnyen tudják összehasonlítani, illetve értékelni őket; (3) a vásárlások a jövedelemhez képest viszonylag kicsik de ismétlődőek, így a vevők tanulva tapasztalataikból, könnyedén válhatnak egyik termékről, illetve ellátóról a másikra; (4) sok ellátó versenyez egymással” (Hirschman 2000. 99–100). Hirschman véleménye szerint ezek a körülmények hiányoznak az egészségügyi és az oktatási szolgáltatások esetében, mivel itt a szolgáltatások vásárlói gyakran téves informáci-

ókkal rendelkeznek a minőségről, gyakran csak kevés szolgáltatóról van szó, és az összehasonlító vásárlás bonyolult, sőt lehetetlen. Szerinte a jegyrendszerek „az alapszintű oktatás esetében akár alkalmatlannak is bizonyulhatnak, mivel a társadalom szempontjából kívánatos a termék bizonyos mértékig egységes színvonala, függetlenül az egyéni preferenciáktól. Ilyenkor a termék minőségének biztosításához, a megtartásához a beleszólás szolgáltató fontos alternatív stratégiát” (Hirschman, 2000. 100). Sőt Hirschman azt is hangsúlyozza, hogy az oktatás és az egészségügy területén a kivonulás, tehát a szolgáltató elhagyása és másik szolgáltató igénybevétele veszélyes is lehet a közszolgáltatás egészére. Mint egy korábbi könyvében írja (Hirschman 1995) „A szülők, akik gyermekeiket nyilvános iskolából magániskolába küldik, döntésükkel hozzájárulnak a közoktatás színvonalának további hanyatlásához.” Sőt azt is hozzáteszi, hogy „a közoktatás minősége ugyanis mind a szülők, mind a gyermekek életét befolyásolja az adott közösségben, s ha a közoktatás minősége romlik, akkor ez olyan költségekkel járhat, amelyek semmissé teszik a gyermek magániskolába küldéséből fakadó előnyeit” (Hirschman, 1995. 108).

A TÁRSADALMI HOVATARTOZÁS ÚJRATERMELÉSE ÉS A STÁTUSVERSENY

„Az oktatásnak a gazdasági növekedésre gyakorolt hatásával kapcsolatos kutatási eredmények jelentős változásokon mentek át az elmúlt húsz évben – írja Fuller és Rubinson – Kezdetben létezett egy optimista tábor, amelynek hangadói emberi tőkével foglalkozó közgazdászok voltak, akik azt tételezték fel, hogy a magasabb iskolázottság mindig is hozzájárult a gazdasági növekedéshez; a fő probléma csupán e hatás megfelelő mérése volt. Később, szociológusok vezetésével, megjelent egy elég cinikus irányzat, amely megkérdőjelezte, hogy az oktatásnak egyáltalán hatása lenne a gazdasági növekedésre. Ez az irányzat úgy vélte, hogy az iskolarendszer a társadalmi osztályok újratermelésének, illetve a státusok közti versenynek egy formája” (Fuller – Rubinson, 1999a: 344).

A társadalmi hovatartozás újratermelésének elmélete szerint az oktatás elsődleges feladata a társadalmi osztályok újratermelése. Megállapítható, hogy „minél inkább arra szerveződik az oktatás, hogy újratermelje a társadalom osztályszerkezetet, annál inkább gyengül annak a gazdasági növekedésre gyakorolt hatása” (Fuller – Rubinson, 1999a. 348). Ennek az az oka, hogy a társadalmi hovatartozást újratermelő oktatási rendszer részint tananyagtartalmában a magas kultúrát helyezi előtérbe a szakismeret helyett, részint a felvételi keretszámában a társadalmi hovatartozást helyezi előtérbe a munkaerőpiac igényei helyett, továbbá inkább kötődik a közintézményekhez, mint a gazdasági vállalkozásokhoz.

A státuskonfliktus-elmélet azt állítja, hogy az oktatás fő feladata, hogy muníciót adjon az álláskereséshez. Az egyes csoportok versengenek abban a tekintetben, hogy magasabb iskolázottságot érjenek el, mint versenytársaik – s ez oktatási expanziós spirált eredményez. Itt is az állapítható meg, hogy „amilyen mértékben az iskolázottság növekedése a státusversenyt tükrözi, olyan mértékben gyengül az iskolai végzettségnek a gazdaságra gyakorolt hatása” (Fuller – Rubinson, 1999a. 349–350). A nagyfokú státusversennyel jellemezhető oktatási rendszerek esetében

az iskolázottság gazdasági növekedésre gyakorolt hatása azért csökken, mert egyrészt az iskolázottság emelkedése inkább a státusverseny eredménye s nem a munkaerőpiac követelményeire való reagálás – másrészt ilyen rendszereknél az előremenetelnél a végzettség egyre nagyobb szerepet kap, viszont romlik az oktatás és a tananyag színvonala.

Fuller – Rubinson véleménye szerint az emberitőke-elmélet a másik pólus felé téved. Korántsem egyértelmű ugyanis az, hogy a oktatás törvényszerűen és automatikusan növeli a gazdasági kibocsátást. „Az emberi tőke annyiban növeli a gazdaság kibocsátását, amennyiben az oktatás olyanfajta tudást és képességet ad, amelyeket a gazdaságban hasznosítani lehet” (*Fuller – Rubinson*, 1999a. 350–351).

Befejezés helyett

Mint *Fuller – Rubinson* rámutat, „paradox módon, máig keveset tudunk arról, hogy milyen intézmények és gazdasági erők hozták létre és ösztönzik továbbra is a modern iskolázás megállíthatatlan terjedését. (...) Minthogy olyan erősen hiszünk az iskolázás mágikus erejében, nemigen kérdőjeleztük meg az ideológiák és a szervezetek erejét, ami állítólag az oktatás kiterjesztésére ösztönöz” (*Fuller – Rubinson*, 1999. 301–302). „Az európai és egyesült államokbeli kormányok igyekeznek, hogy minél több gyereket iskolázzanak be minél hosszabb időre: küzdenek azért, hogy lecsökkentsék a középiskolákból lemorzsolódók számát, hogy a szocializáció bürokratikus keretei közé bevonják a kisgyerekeket, sőt, még az »egy életen át tartó (természetesen az iskolákban zajló) tanulás« szellemi értékéről prédikálnak. A politikai irányítók rendszeresen úgy tekintik az iskolát, mint egy intézményes ellenszert a különböző társadalmi betegségek ellen, és mint olyan színteret, ahol a nyugati eszmények és erkölcsi elkötelezettségek megvitathatók és rituálisan életbe léptethetők” (*Fuller – Rubinson*, 1999. 303–304).

Az oktatás és gazdaság kapcsolatrendszerének elemzésében az emberitőke-elméletet ért jelentős kritikákat követően – a szűrőelmélet mellett – egyre jelentősebb szerepet kaptak olyan megközelítések, amelyek az oktatási kiadásokat fogyasztásnak tekintik, vagy olyan teóriák, mint a társadalmi hovatartozás újratermelése vagy a státuskonfliktus-elméletek.

Az emberitőke-elméletre épülő gazdaságfejlődési teória, az oktatás-gazdaság kapcsolat-felfogás tehát a nyolcvanas évek közepére, végére, a jóléti állam teóriájának – és gyakorlatának – megroppanásával végérvényesen túljutott zenitjén, még akkor is, ha az oktatási és tudományos szféra képviselői továbbra is előszeretettel hivatkoznak arra költségvetési érdekeik érvényesítése során. Ugyanis az oktatás és a gazdaság pozitív kapcsolatát hangsúlyozó közgazdasági elméletek háttérbe szorítása nem jelenti feltétlenül az oktatás politikai szerepének háttérbe szorulását.

„Az oktatás a nemzetgazdaság ereje és a nemzetközi versenyképesség kulcsa” – írja a *National Goals for Education* (USA Oktatási Minisztériuma 1990). Miközben azonban ez a megállapítás a világ különböző országaiban szinte egyöntetűen el-

fogadott – azonközben az oktatási ráfordítások mára a fejlett országokban stagnálnak, s a fejlődő országokban is csak igen csekély mértékben növekednek.

Arról van tehát szó, hogy a közgazdasági elméletek fő vonulatából egyre inkább kiszorulnak az oktatás és gazdaság direkt kapcsolatát hangsúlyozó elméletek, ugyanakkor a politikai pártok, a döntéshozók és a bürokraták szóhasználatából egyáltalán nem kopott ki ezen elméletek frazeológiája. Más oldalról viszont a jóléti államnak – részint a költségvetési források korlátozottsága, részint az állami feladatellátás paradigmájának változása miatt bekövetkező – fokozatos visszaszorulásával az oktatási ráfordítások növekedése megállt, s egyre nagyobb teret kapnak olyan kérdések, mint az elszámoltathatóság, a minőség, a hatékonyság.

Nem kell tehát attól tartanunk, hogy a jövőben az oktatás-gazdaságtan kiszorul a közgazdaságtanból – valószínű ugyanakkor, hogy témája a növekedési elmélettől egyre inkább az oktatási rendszer, illetve alrendszerei finanszírozhatóságának, a finanszírozás módszereinek, a költséghatékonyságnak stb. elemzése felé tolódik el.

Irodalom

- Arrow, K. J. (1979): *Az egyetemi oktatás rostáló szerepe*. In: *Egyensúly és döntés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest.
- Atkinson, G. B. J. (1988): *Újabb fejlemények az oktatás finanszírozásában* In.: *Oktatásfinanszírozás* (Szerk: Semjén A – Lukács P.) Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Aukrust, O. (1959): *Investment and Economic Growth Productivity Measurement Review*, No. 16. 1959. febr.
- Barro, R. J. (1991): *Economic growth in a cross-section of countries*. Quarterly Journal of Economics 106.
- Becker, G. (1975): *Human Capital*. The University of Chicago Press, 1975. Chicago.
- Bertrand, O. (1993): *Az emberi erőforrások tervezése Módszerek, tapasztalatok, gyakorlat*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda Budapest.
- Cohn, E. – Geske T. G. (1990): *The economics of education*. Oxford, Pergamon Press.
- Coombs, Ph. H. (1971): *Az oktatás világválsága, Rendszerelemzés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Coombs, Ph. H. (1985): *The World Crisis in Education. The View from the Eighties* New York, Oxford, Oxford University Press.
- Csaba Iván – Tóth István György (1999): *A jóléti állam politikai gazdaságtana* In.: *A Jóléti állam politikai gazdaságtana*. (Szerk.: Csaba Iván – Tóth István György) Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Csontos László (1999): *Ismeretelmélet, társadalomelmélet, társadalomkutatás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Denison, E. F. (1964): *La mesure de la contribution de l'enseignement et du „facteur résiduel” a la croissance économique*, In: *Le facteur résiduel et le progrès économique*. OECD, Paris.
- Friedman, M. – Friedman, R. (1998): *Választhatasz szabadon*. Akadémia Kiadó, Budapest – MET Publishing Corp., Florida–Budapest.
- Friedman, M. (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Akadémia Kiadó, Budapest – MET Publishing Corp., Florida–Budapest.

- Friedman, M. (1997): *Public Schools: Make Them Private*. Education Economics, Vol. 5, No. 3.
- Fuller, B. – R. Rubinson (1999a): *Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére*. In.: *Oktatási rendszerek elmélete*. Szöveggyűjtemény (Szerk.: Halász G. – Lannert J.) Okker Kiadó Kft.
- Fuller, B. – R. Rubinson (1999b): *Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése*. In.: *Oktatási rendszerek elmélete*. Szöveggyűjtemény (Szerk.: Halász G. – Lannert J.) Okker Kiadó Kft.
- Gábor R. István (1999): *Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek* (Varga Júlia: Oktatás-gazdaságtan Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, 1998. című könyvéhez), Közgazdasági Szemle, XLVI. évf., 1999. június.
- Glennerster, H. (1999): *Az oktatás gazdaságtana: a szerencse forgandó?* In.: *A jóléti állam politikai gazdaságtana*, (szerk.: Csaba I. – Tóth I. Gy.) Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Harbison, F. (1968): *Emberi erőforrások és fejlődés*, In.: *Az oktatás tervezése. Tanulmányok*. UNESCO, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hirschman, A. O. (1995): *Kivonulás, tiltakozás, hűség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hirschman, A. O. (2000): *Versengő nézetek a piaci társadalomról És egyéb újkeletű írások*. Jósözveg tankönyvek.
- Holló Mária (1974): *Technika és társadalom*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Jánossy Ferenc (1963): *A gazdasági fejlettség mérhetősége és új mérési módszere*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Jánossy Ferenc (1966): *A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Johnson, D. B. (1999): *A közösségi döntések elmélete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kornai János (1995): *A magyar gazdaságpolitika dilemmái*, Közgazdasági Szemle 1995. 7–8.
- Kovács János (1980): *A munkaerő társadalmi újratermelése és tervezése*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Layard, R. – G. Psacharopoulos (1974): *The Screening Hypothesis and Returns to Education*. *Journal of Political Economy*, 1974. Sept–Oct.
- Lucas, R. E. Jr. (1988): *On the mechanics of economic development*. Marshall Lecture, May 1985, *Journal of Monetary Economics*, 1988. 22.
- Machlup, F. (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton Univ. Press. New Jersey 1962.
- Machlup, F. (1982): *Beruházás az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba*. In.: *Változások, váltások és válságok a gazdaságban. Tanulmányok Varga István emlékezetére*. (Szerk.: Schmidt Á. – Kemencs E.), Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1982.
- Psacharopoulos, G. (1987): *Economics of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
- Psacharopoulos, G. (1979): *On the Weak versus the Strong Version of the Screening Hypothesis*. *Economic Letters*. 1979. 4.
- Rosen, S. (1987): *Human capital*. In.: *The New Palgrave: A Dictionary of Economics* (Eds.: Eatwell, J. – Milgate, M. – Newman, P.) London, Macmillan Press.
- Schultz, Th. W. (1983): *Beruházások az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

- Schultz, Th. W. (1993): *The Economic Importance of Human Capital in Modernization. Education Economics*, Vol. 1, No. 1, 1993.
- Smith, A. (1992): *A nemzetek gazdagsága*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Solow, R. M. (1957): *Technical Change and the Aggregate Production Function*. *The Review of Economics and Statistics*, 1957. aug.
- Spence, M. (1973): *Job Market Signaling*, *Quarterly Journal of Economics*. Vol. 87.
- Tímár János (1965): *Oktatás-gazdaságtan*, *Közgazdasági Szemle* 1965–9.
- Tímár János (1990): *Planning and education policy: methods and experiences in Hungary, 1948–1988*. International Institut for Educational Planning, Paris.
- Tímár János – Kovács János (1971): *A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány európai szocialista országban*. *Sigma* 1971. 3–4.
- Tímár János (Szerk. 1981): *Munkagazdaságtan*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Winston, G. C. (1999): *Subsidies, Hierarchy and Peers: The Awkward Economics of Higher Education*. *Journal of Economic Perspectives* Vol 13. Number 1., Winter, 1999.
- World Bank (1991) *World Bank Development Report Oxford*. The World Bank/Oxford University Press.

II. A NEVELÉSTUDOMÁNY ALKALMAZÁSAI

Faint, illegible text body, likely the main content of the page.

Halász Gábor

DECENTRALIZÁCIÓ ÉS INTÉZMÉNYI AUTONÓMIA A KÖZOKTATÁSBAN

A decentralizáció és az iskolai autonómia, tágabban a közoktatási rendszerek irányításának és szabályozásának a kérdései a hetvenes évek közepe óta növekvő figyelmet kapnak a neveléstudomány és az oktatásügy hazai és nemzetközi irodalmában. E tanulmány célja ennek a kérdéskörnek az áttekintése a *gyakorlati oktatáspolitikaelemzés* perspektívájából.¹

Az oktatásügyi decentralizáció okai és az ezt célzó politikák

A DECENTRALIZÁCIÓ MINT OKTATÁSÜGYI PROBLÉMA

Az állam és az oktatási rendszer közötti kapcsolatok meghatározott mintáit, a rendszerek centralizált vagy decentralizált jellegét egyes elemzések a modern közoktatási rendszerek egyik legfontosabb megkülönböztető jegyének tartják, amelynek a gyökerei kialakulásuk körülményeire vezethetők vissza, és amely ma is alapvetően meghatározza viselkedésüket (Archer, 1982).

Az oktatási rendszerek és az iskolák ellenőrzésének, különösen az állam szerepének a kérdése iránti intenzív érdeklődés gyökerei a XVIII. századig vezethetők vissza, amikor a nemzetállamok kialakulása és megerősödése nyomán számos európai országban küzdelem bontakozott ki az egyház és az állam között az oktatás feletti ellenőrzés megszerzéséért, illetve megtartásáért (Archer, 1979; Fuller – Robinson, 1992, Green et al., 1999). A nemzeti keretek között megszerveződő modern állami közoktatási rendszerekben a XVIII. és XIX. század folyamán alakultak ki a rendszerszabályozás, a felelősségmegosztás és a kontroll ma is jellemző keretei. Számos jel utal azonban arra, hogy a XX. század utolsó évtizedeiben ezek a keretek elbizonytalanodtak, s az állam és a közoktatás közötti kapcsolatrendszer alapjait érintő változások kezdődtek el. Ennek egyik – ám korántsem egyetlen – megnyilvánulási formája a decentralizációs és intézményi autonómiát erősítő oktatáspolitikák megjelenése és e kérdés előtérbe kerülése a közoktatással foglalkozó tudományos kutatásban.

¹ Gyakorlati oktatáspolitikaelemzés (*policy analysis*) alatt olyan elemzést értünk, amelynek célja konkrét oktatásügyi problémák megoldása, illetve meghatározott társadalmi célok oktatásügyi érvényesülésének biztosítása (Bardach, 1996)

A KÖZOKTATÁSI DECENTRALIZÁCIÓ OKAI

Az oktatásügyi decentralizációval foglalkozó irodalom e folyamatot többféle, egy időben jelentkező és egymást erősítő okra vezeti vissza, amelyek általában hozzáköthetők a fejlett kapitalista országok társadalmában és gazdaságában a hatvanas évek vége óta zajló átfogó változásokhoz. Ezek az okok részben az oktatási rendszeren belül találhatóak, részben azon kívül.

A bürokratikus irányítást és a túlzott centralizációt *Coombs* (1971) a hatvanas évek végén megjelent nagyhatású könyvében, *Az oktatás világválságában* a válság egyik meghatározó okaként mutatja be. *Baron* (1981) szerint a nyugati társadalmakban a hetvenes években egyfajta legitimációs és kormányozhatósági válság alakult ki, amely e társadalmakat a nagy rendszerek, így az oktatási rendszer kormányzásának (*governance*) az átalakítására kényszerítette. *Pusey* (1997) – *Habermas* gondolatait folytatva – egyebek mellett annak elemzését adja, hogy e válság hogyan hat a tantervi politikára, miképpen alakítja a tartalmi szabályozás és fejlesztés mechanizmusait, és hogyan hozza létre az „iskola alapú tantervfejlesztés” modelljét. A norvég *Lauglo* (1990) meghatározó jelentőséget tulajdonít a nemzeti hagyományoknak és a különböző politikai áramlatok (pl. demokratikus centralizmus, liberális demokrácia, népi mozgalmak stb.) hatásainak: a norvég példát bemutatva kiemeli a helyi közösségi demokráciát hangsúlyozó népies ideológia jelentőségét. A spanyolországi viszonyokat elemző *Hanson* (1989) a belpolitikai változások, a sokéves diktatúra nyomainak a felszámolását és a demokrácia kiépülését kísérő belpolitikai küzdelmek hatását mutatta ki.

Derouet (1991) elsősorban az egységes középiskolának a hetvenes években történt bevezetésére, illetve a tanuló népesség heterogenitásának ezt követő erősödésére vezeti vissza a francia közoktatási decentralizációs politikát, hangsúlyozva a bürokratikus szabályozás nyilvánvaló kudarcát és ezzel párhuzamosan az egyéni elkötelezettségen alapuló feladat-meghatározás és a szerződés-elv felértékelődését. Ugyancsak a franciaországi folyamatokat elemezve *Charlot* (1999) három okot említ: (1) az iskolai kudarc elleni küzdelemnek a sajátos helyi megoldásokat erősítő jellegét és az oktatási prioritás zónák létrehozását, (2) az oktatáson kívüli közigazgatási decentralizációt és (3) a várospolitikáknak az urbanizációs válságok nyomán történő megerősödését.

Van Haecht (1996; 1998) a közhatalmi szervezetek rossz hatékonyságát feltáró szervezetszociológiai következtetéseket és a modern menedzsment felől érkező kihívásokat hangsúlyozza, és különösen a bürokratikus rendszereknek azt a problémáját emeli ki, hogy nem képesek reagálni a leszakadó csoportok speciális problémáira. *Winkler* (1991) négy olyan, az oktatási rendszertől független tényezőt emel ki, amelyek a decentralizációs politikákat meghatározhatják: (1) a közfinanszírozás rendszere, (2) a politikai kontextus, (3) a közigazgatási struktúra, (4) a történeti és kulturális kontextus. Az oktatási decentralizációs politikákat elemző *Wise* (1979) az oktatásra vonatkozó jogi szabályozás terjedelmének a növekedésével és az iskolai élet ezzel összefüggő túlracionalizálásával hozza összefüggésbe a decentralizáció iránti igényt. *Onestini* (2000) az európai uniós oktatási programok és az iskolai autonómiának a tagállamokban való alakulása között mutat ki kapcsolatot.

A nyolcvanas évtized eleje óta végzett, az oktatás minőségének a problémáival foglalkozó számos OECD-vizsgálat szinte kivétel nélkül a minőségjavítás egyik fontos eszközeként mutatta be az egyes iskolák felelősségének a növelését (*OECD*, 1995a; *OECD*, 1989a; *OECD*, 1989b; *OECD*, 1994a). *Laderrière* (1996) elsősorban az oktatási rendszer és a gazdasági rendszer közötti kapcsolatok átalakulására vezeti vissza az állam és az oktatási rendszer közötti kapcsolatrendszer változásait, és az élethosszig tartó tanulás perspektívájában a XIX. században kialakult viszonyok alapvető átrendeződését vetíti előre. Az a reflexió, amely az OECD keretein belül a jövő iskolájáról folyik és amelynek középpontjában ugyancsak az élethosszig tartó tanulás áll, szintén az egyén, az oktatási rendszer és az állam közötti kapcsolatok radikális átrendeződését helyezi kilátásba (*OECD*, 1998a). Sokan, így például *Green* (1997) a közvetlen állami irányítás szerepének a csökkenését ahhoz az átfogó gazdasági és társadalmi átalakuláshoz kapcsolják, amelyet a posztindusztriális társadalom vagy a posztmodern kor kialakulásaként szoktak leírni.

Mint láttuk, több szerző hangsúlyozza: az oktatásügyi decentralizáció elszakíthatatlan a modern közigazgatási és közfinanszírozási rendszerekben zajló változásoktól. Ebből a szempontból különösen fontos utalni arra, hogy a fejlett országokban általában erős és tudatos elkötelezettség figyelhető meg a döntési hatalom alsóbb szintekre delegálása, a választási lehetőségek bővítése, a dereguláció, a közvetett eszközöknek az állami irányításban való előtérbe helyezése, a verseny és a közfunkciók ún. „kiszereződése”, a rugalmas szervezeti formák alkalmazása, a társadalmi partnerekkel való szerepmegosztás és hasonló célok iránt (*OECD*, 1995b). A közigazgatási reformok döntően ezeket az elveket követik, ami – akár az oktatási szektoron belül ható tényezők ellenére is – meghatározó módon befolyásolja az oktatási rendszerek szabályozásának az alakulását.

Egy korábbi elemzésünkben (*Halász*, 1993a) a fejlett országokra jellemző decentralizációs politikákat a hetvenes évek közepén jelentkező többféle válság és egyéb folyamat együttes hatására vezettük vissza, így a következőkre: (1) költségvetési finanszírozási válság, (2) a versenyképesség romlása, (3) a munkaerőpiac válsága, (4) a társadalmi integráció nehézségei, (5) a korábbi oktatási reformstratégiák válsága, (6) az oktatásban való egyéni (fogyasztói) érdekelttség társadalmi méretű erősödése, (7) a nemzetköziesedés. Egy másik, az irodalom által említett okok számbavételére is törekvő elemzésben (*Halász*, 1997) a fentiekén túl még az alábbiakat különböztettük meg: (1) a piaci erők szerepét felértékelő neoliberális ideológia, (2) az intézményszintű megoldásokkal kapcsolatos pozitív gyakorlati tapasztalatok, (3) az oktatási rendszerek növekvő komplexitása, (4) az oktatási rendszer és más társadalmi alrendszerek összekapcsolásának növekvő jelentősége és nehézsége, (5) a nem hagyományos oktatási formák, ezen belül a modern kommunikációs és információs oktatási technikák terjedése.

Külön figyelmet érdemel az oktatás irányításának a volt szovjet blokk országai-ban zajló átalakulása. A decentralizáció ezek mindegyikében megjelent, és általában a politikai átalakuláshoz kapcsolódó sajátos belső okokra, illetve a nyugat-európai modellek gyors átvételére irányuló törekvésekre vezethető vissza (*Halász*, 1996a).

Ebben a régióban a decentralizáció gyakran oly módon történt, hogy nem volt mögötte kidolgozott, hosszú távú stratégia (Halász, 1993b). A kelet-közép-európai régió egyes országaiban erősen eltérő nemzeti hatások érvényesültek és az irányítási reformok eltérő eredményeket is produkáltak: van olyan ország, ahol az oktatási rendszer szabályozását megváltoztatták ugyan, de ez nem decentralizációs reformot jelentett (Altrichter és Halász, 2000).

A DECENTRALIZÁCIÓS POLITIKA MINT FEJLESZTÉSI ESZKÖZ

Az esetek jelentős részében nem maga a decentralizáció vagy az iskolai önállóság jelenik meg közvetlen célként, hanem olyan oktatásfejlesztési eszközöket alkalmaznak, amelyek feltételezik a decentralizált környezetet. Így például az ún. eredményes iskolamozgalom (*effective school movement*) által javasolt megoldások eleve önálló intézményeket feltételeznek (Scheerens, 1992), és ugyanez jellemző az iskolára alapozott tantervfejlesztés (*school based curriculum development*), az egyes iskoláknak előírt intézményi programkészítés (*projet d'établissement*), vagy az intézményi szerződések (*institutional contract*) alkalmazása esetében (Charlot, 1999).

Hasonló megközelítés jellemző az iskolai önértékelésre épülő értékelési rendszerek vagy minőségbiztosítási rendszerek alkalmazása esetén (*European Commission*, 1999). Helyi és intézményi önállóságra épülő megoldások alkalmazása megjelenik például (1) a tanári szakmai fejlesztés és továbbképzés területén, amikor az iskolák közötti horizontális kapcsolatok képzési célú felhasználását ajánlják (Sapsál, 1998), (2) a környezeti nevelésben, amikor a környezetükkel sajátos kapcsolatot építő ún. *ökoiskolák* létrehozását javasolják, vagy (3) a leszakadás és az iskolai kudarc elleni küzdelemben, amikor oktatásügyi prioritás-körzetek kialakításával próbálkoznak.

Az állam és a többi oktatásügyi szereplő közötti felelősségmegosztásnak az utóbbiak javára történő kisebb-nagyobb módosítása, mint már utaltunk rá, implicit módon jelen van az élethosszig tartó tanulásra vagy a munka és az oktatás közötti átmenetre vonatkozó javaslatokban (OECD, 2000a). Ezt feltételezik mindazok a megoldások, amely a társadalmi partnerek bevonására vagy az ún. NGO-k (nem kormányzati szervek) szerepének erősítésére vonatkoznak. A helyi és intézményi önállóságot feltételező megoldások alkalmazása szinte valamennyi mérvadó nemzetközi szervezet javaslataiban és ajánlásaiban megjelenik (*World Bank*, 1995; *European Commission*, 1997; *UNESCO*, 1996).

Fogalmi keretek és értelmezési problémák

Fontos hangsúlyozni: az oktatásügyi decentralizáció fogalmának értelmezése korántsem egységes. Ezalatt általában a *döntési hatalom vagy felelősség alsóbb szintre történő delegálását* szokták érteni, de mint látni fogjuk, a témával foglalkozó irodalom e fogalomnak valójában jóval tágabb és összetettebb értelmezést ad. Az értelmezések egy része nem is mindig illeszthető abba a képbe, amely a hatalomnak a magasabb szintről alacsonyabb szintre vagy a központból a perifériára való dele-

gálását ábrázolja. Valójában a rendszerszabályozás (*system regulation*), és a koordináció vagy kontroll átalakulásáról kell beszélnünk, melynek a decentralizáció csupán egyik formája, miközben ez maga is sokféle módon jelenhet meg.

A DECENTRALIZÁCIÓ ELTÉRŐ FORMÁI

Abban a legtöbb megközelítés megegyezik, hogy a decentralizáció nyomán a korábban egy ponthoz kapcsolt hatalom és felelősség több szereplő között oszlik meg, ugyanakkor ennek sokféle formája lehetséges, és a szó megszokott értelmében ezeknek csupán egy részét nevezhetjük decentralizációnak. Így például a felelősség megosztható vertikálisan (pl. a döntési hatalom alsóbb szintekre delegálásával) és horizontálisan (pl. amikor a döntési hatalom megmarad egy bizonyos szinten, de a korábbinál több szereplő között oszlik meg). *Winkler* (1991) az oktatásügyi decentralizáció négy alapvető típusát különbözteti meg: (1) a dekoncentráció, amikor a döntési hatalmat a kormány saját területi szerveihez helyezi át, (2) a delegálás, amikor a hatalmat a kormánytól független, de annak elszámolással tartozó autonóm szervezetekkel, például egyházakkal vagy szakképzési ügynökségekkel osztják meg, (3) a devolúció, amikor a felelősség adókivetési joggal és politikai önállósággal rendelkező helyi vagy területi kormányokhoz kerül és (4) a privatizáció, amikor magánszervezetek kezébe kerül a rendelkezési jog.

Green et al. (1999) az európai oktatáspolitikákat elemezve a felelősség átruházásának vagy megosztásának ötféle formáját azonosítják: (1) a hatalomnak a társadalmi partnerekkel való megosztása, (2) a regionális szintű politikai közösségekhez vagy állami hatóságokhoz történő delegálás, (3) a helyi, községi szintre való delegálás, (4) az intézményi autonómia és (5) a piacosítás. *Glenn* (2000) továbbá azt a különbséget is hangsúlyozza, ami decentralizáció és a *szubszidiaritás* között van: amíg az első az adott hierarchián belül történik, addig az utóbbi esetében az „emberekről való gondoskodás felelőssége” valóban a civil társadalomhoz kerül.

A decentralizáció kérdése sajátos módon jelenik meg a dél-európai (latin-mediterán) országokban, ahol e fogalom helyett gyakran helyivé vagy területivé válásról (*territorialisation*), illetve regionalizálódásról beszélnek (*Association A.N.A.L.I.S.E.*, 1999). Elsősorban ezeknek az országoknak a tapasztalatait elemezve *Charlot* (1999) a decentralizáció három különböző formáját különbözteti meg: (1) a területi közelségen (2) a nyelvi vagy kulturális különbözőségen és (3) a társadalmi-gazdasági felzárkóztatási törekvéseken alapulót. Az első az, amit hagyományosan valóban decentralizációnak tekinthetünk. A második esetében az is előfordulhat (erre példa Belgium), hogy részben ugyanazon a területen élő nyelvi közösségekhez delegálják az oktatásért való felelősséget, és nem feltétlenül kerül sor a központból a perifériára történő delegálásra. A harmadik esetben nem is annyira decentralizációról, mint inkább egy, a helyi specialításokra épülő oktatáspolitikai eszköz alkalmazásáról van szó (példa erre az oktatási prioritás zónák kijelölése és ezekben az egységesen alkalmazott eljárásoktól eltérőek támogatása).

Ami a decentralizációnak a *társadalmi partnerek bevonására* épülő – korábban említett – formáját illeti, valamennyi fejlett országra jellemező a konzultatív és

érdekegyeztető testületek létrehozása, ami megbontja a korábbi kétoldalú (kormány/pedagógusok) struktúrát. A társadalmi partnerség gondolata különösen az Európai Unió területén és különösen a szakmai képzés területén játszik növekvő szerepet az oktatásban (Eurydice, 1996; Szabó, 2000). A regionális politikai vagy kulturális közösségek hatalommal való felruházása jellemző például újabban Spanyolországban és Belgiumban, régebben pedig a német nyelvterület föderális vagy kantonális struktúráiban. A regionális szintű állami hatóságokhoz történő jelentősebb hatalomdelegálás jellemző valamennyi dél-európai országban és Franciaországban (ez utóbbiban e szinten növekvő súlya van a politikai közösségeknek is). A helyi vagy községi szint hatalommal való felruházása hagyományosan jellemző az északnyugat-európai országokra. A nyolcvanas években ilyen irányú radikális reform történt például Svédországban, és hasonló irányú változás jellemezte az elmúlt két évtized magyarországi fejlődését is.

A decentralizációnak egyik sajátos formája az intézményi autonómia növelése. Ez a forma az oktatásügyi irodalomban érthető módon különösen erős figyelmet kap, mivel ez nem feltétlen külső politikai-igazgatási hatásokhoz kötődik, és ennek gyakran jelentősebb pedagógiai tartalma is van (igaz, ilyen tartalom a helyi közösségi iskola – *community school* gondolata mögött is található). Az iskolai autonómia fontosságának a hangsúlyozása hagyományosan jellemző a reformpedagógiákra. Újabban – amint erre már utaltunk – az intézményi önállóság gondolata erősen hozzákapcsolódott a minőség, eredményesség és hatékonyság (*quality management, school effectiveness*), illetve a változás, alkalmazkodás, dinamizálás és fejlesztés (*school improvement, school based development*) céljaihoz és eszközeihez. Ez a megközelítés – amelyre erősen hatottak az üzleti világra jellemző szervezeti megközelítések (Scherens, 1992, Wieringen, 1992) – először az angolszász országokban jelentkezett, majd a kilencvenes évekre Európa-szerte elfogadottá vált, amit jól mutat az intézményi szintű projekt vagy fejlesztési terv (*projet d'établissement*) készítésének korábban már említett, sokfelé terjedő előírása.

Az intézményi autonómia melletti európai szintű elköteleződést jelzi az is, hogy EU oktatási programjai eleve önálló intézményeket feltételeznek (Onestini, 2000), továbbá az iskolai önértékelés mint a minőség biztosításának egyik legfontosabb eszköze melletti uniós elköteleződés is (European Commission, 2000). Az iskolai autonómia megközelítés újabban erős figyelmet kap német nyelvterületen is, ahol a helyi közösségi kontrollt hagyományosan általában kevésbé fogadják el (Döbert és Geissler, 1997, Altrichter, 1999). E tekintetben külön figyelmet érdemel a magyarországi fejlődés, amelynek a nyolcvanas évektől kezdve fontos jellemzője az intézményi önállóság jogi garanciáinak megteremtése (Szüdi, 1998). Érdemes továbbá megjegyezni, hogy az intézményi autonómia megközelítésnek is van politikai dimenziója, ami az öngazgató társadalom baloldali elképzeléséhez kapcsolódik.

Az intézményi autonómia megközelítésen belül többféle irányzat figyelhető meg, aszerint, hogy az önállósággal járó jogokat végül is kinek biztosítják. Van, amikor e jogok a menedzsment kezébe kerülnek, van, amikor a helyi közösséget és a társadalmi partnereket és az egyéb érdekelteket (*stakeholders*) reprezentáló intéz-

ményi testületek kezébe és van, amikor a kliensek, az intézményhasználók (*users*) vagy a „fogyasztók” kerülnek domináns szerepbe. Ez utóbbi már a decentralizáció piaci modellje felé vezet.

Az oktatás feletti ellenőrzési hatalomnak a „fogyasztókhöz” való delegálása, azaz a *piacosítás* külön figyelmet érdemel. Az oktatás differenciálásával, adaptivitásával és hatékonyságával kapcsolatos új igények számos országban olyan politikákhoz vezettek, amelyek piaci mechanizmusokat vezettek be az oktatási rendszerek szabályozásába. Többek között *Green* (1997) hívja fel a figyelmet arra, hogy bizonyos szervezeti reformok – pl. az intézményi autonómia megteremtése – esetén e célok a közszolgáltatási logika mellett is érvényesíthetők. *Laderrrière* (1989) szerint a fejlett országok nem abban különböznek egymástól, hogy akarnak-e, és még csak abban sem nagyon, hogy mennyire akarnak decentralizálni vagy deregulálni, hanem abban, hogy a *közszolgáltatási* vagy a *piaci paradigmát* kívánják-e követni. Az oktatás minőségének a jobbítására, ami minden országban az egyik legfontosabb cél, mindenütt eszközként használják az intézményi szintű felelősség erősítését. Amíg azonban az előbbi csoportban fenn kívánják tartani az oktatás közszolgáltatás jellegét, és az intézményeknek mint közintézményeknek kívánnak nagyobb önállóságot adni, az utóbbi csoportban nem riadnak vissza az intézmények privatizációjától és piaci ellenőrzés alá helyezésétől.

E két paradigma megkülönböztetésének az elmulasztása nagymértékben megnehezítheti a modern oktatási rendszerekben zajló szabályozási változások megértését. Így például a nyolcvanas évek közepén elindult angol szabályozási reformot sokat centralizációnak észlelték, holott valójában elsősorban piacosító reformról volt szó, amelyben a korábbi helyi autonómiák megtörése nem annyira a központ hatalmának a növelését, mint inkább a piaci folyamatok gátjainak a felszámolását jelentette. Ugyanígy a tanári szakma autonómiájának a korlátozása sem elsősorban a felsőbb hatóságok, hanem a „fogyasztók” javára történt. Angliában ez a folyamat odáig ment, hogy lehetővé tették az önkormányzati iskoláknak azt, hogy piaci módon viselkedő önálló intézménnyé váljanak, sőt az állami kontroll legfontosabb intézményét, a felügyeletet is lényegében privatizálták².

A privatizációnak és a piaci regulációnak feltétele az, hogy nemzeti szinten meghatározzák a verseny kereteit és a szolgáltatások standardjait. Ez is a tradicionális autonómiák korlátozását jelentheti, ami sokak számára centralizációként jelenik meg. A fogyasztói ellenőrzés, a fogyasztónak biztosított választási szabadság (*free choice*) és általában a piaci kontrollmechanizmusok erősítésére való törekvés az USA-ban és más angolszász országokban vált különösen erőssé a nyolcvanas és kilencvenes években, de ez az orientáció megjelent több olyan európai országban is, ahol korábban megkérdőjelezhetetlennek tűnt a közszolgálati elv (*Miron*, 1993).

² Egy nemzeti koordináló hatóság (OFSTED) ellenőrzése és az általa meghatározott standardokat követve, a helyi hatóságokkal vagy az intézményekkel szerződéses viszonyban dolgoznak a magán- vagy társas vállalkozóként működő felügyelők. Ehhez sok vonatkozásban hasonlít az 1993 után kialakult magyar szakértői rendszer.

Ezt a vállalati menedzsmentből vett fogalmaknak (verseny, üzleti terv, termék, szolgáltatás, fogyasztók, marketing stb.) az oktatás világába való behatolása is kísérte, ami növekvő befolyást gyakorolt a tanításról és az iskolákról folytatott diskurzusra is.

DECENTRALIZÁCIÓ ÉS TANULÁSSZERVEZÉS

A pedagógián belül a tanítás és tanulás elmélete és gyakorlata alkotják azokat a területeket, amelyekre az oktatásügyi decentralizáció a legerősebb hatást gyakorolja. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy e terület maga is szükségképpen megfogalmaz olyan következtetéseket, amelyeknek átfogó rendszerszabályozási implikációi vannak, és amelyek a decentralizációt vagy centralizációt támogató következtetésekhez vezetnek. A nyolcvanas-kilencvenes évek tantervelméleti és tanterv-politikai irodalma rendkívül gazdag a decentralizáció és az önálló intézményi szintű tervezés melletti érvekben (*OECD*, 1994b; *OECD*, 1998c; *Vass*, 2000).

Érdeemes kiemelni, hogy a tanulás és tanítás elméletével összefüggő rendszerszabályozási következtetések levonása Magyarországon különösen gazdag irodalomra támaszkodhat. *Báthory* (1992) az iskolák és a tanulók közötti különbségek tényéből kiindulva és e különbségek oktatásügyi kezelhetőségét elemezve, továbbá a tantárgyak közötti kapcsolatok megteremtésének az igényével összefüggésben hangsúlyozza az intézményi szint jelentőségét és fogalmazza meg a tartalmi szabályozás ebből fakadó modelljét. *Ballér* (1996) a tantervelméleti paradigmák történeti alakulását elemezve egy hosszú hazai fejlődési folyamat utolsó állomásaként mutatja be az ún. kétpólusú (központi és helyi) tartalmi szabályozás modelljének a kialakulását. *Sáska* (1988) a tananyag-szabályozás kétféle, tantervi vagy vizsgák által történő logikáját hasonlítja össze, más szóval az inkább a centralizált rendszerekre jellemző bemeneti és az inkább a decentralizáltakat jellemző kimeneti szabályozás hatásait elemzi.

Érdeemes utalni arra is, hogy az oktatásügyi decentralizáció nem független az iskolaszervezet kérdésétől: ennek eltérő formája vagy mértéke alakulhat ki az oktatási rendszer egyes alrendszerében is (*Riddel*, 1997; *Halász*, 1996b). A helyi és a központi irányítási szervek hatáskörét általában nem egyformán határozzák meg az egyes oktatási szintekkel kapcsolatban. Jellegzetes például, hogy az alsófokú oktatásban a helyi közösségek nagyobb beleszólási jogot kapnak, mint a középfokú oktatásban. Ezzel részben ellentétes az, amikor a középfokú oktatás intézményei nagyobb mértékű autonómiát élveznek, mint az alafokú oktatásé. Eltérő lehet a külső társadalmi partnerek beleszólási lehetősége az általános és a szakmai képzésben: az utóbbiban inkább jellemző a külső partnerek (pl. gazdasági szervezetek) bevonása.

GYAKORLATI PROBLÉMÁK ÉS FILOZÓFIAI VITÁK

Fontos hangsúlyozni, hogy a különböző fogalmi magyarázatok mögött meghatározott filozófiai premisszák, érték választások vagy átfogó társadalomértelmezési problémák is meghúzódnak. E tanulmány a decentralizáció és az iskolai autonómia problémakörét a gyakorlati oktatáspolitikai szempontjából elemzi, így nem feladata ennek az elméleti rétegnek a feltárása. A problémakör adekvát kezelése azonban megkívánja, hogy legalább röviden utaljunk erre is.

A probléma legáltalánosabb formában általában az autonómia fogalmával kapcsolatban fogalmazódik meg. Berka (2000) elemzése szerint az autonómia mint jellegzetes társadalmi probléma először a középkori feudális társadalomban jelent meg. E társadalom a különböző nemzetségek, népcsoportok, feudális uradalmak, vallási és helyi közösségek (városok), továbbá mesterségbeli csoportok (céhek) egymást ellensúlyozó, általában az uralkodói hatalom által garantált autonómiáira épült. Ezen belül jelent meg az egyetemeknek mint a tanulásra és tanításra szerveződő közösségeknek az autonómiája. Ezt az autonómia-felfogást az ipari társadalom kialakulásával részben egy másik váltotta fel. A közösségek autonómiáját hangsúlyozó középkori megközelítés helyébe az egyének és a gazdasági közösségek (társaságok) szerződés-kötési autonómiáját hangsúlyozó új megközelítés lépett.

A különböző autonómiaértelmezések – és persze autonómiakövetelések – azonban a későbbiekben is egymás mellett éltek. Ennek megfelelően az európai viszonyokat elemezve Reguzzoni (idézi Van Haecht, 1996) az oktatás területén az autonómia három típusát különbözteti meg. Az első esetében választott, politikai autonómiával rendelkező helyi közhatalmi szervek gyakorolják az ellenőrzést az iskolák felett (pl. önkormányzati iskolák). A második esetben vallási vagy egyéb közösségek működtetnek az államtól független iskolákat (pl. egyházi iskolák). A harmadik esetben az iskolák saját irányító testülettel rendelkeznek, amelyekben a szülők, a helyi közösségek, a gazdasági élet és más területek képviselői kaphatnak helyet, és az állam ezekkel osztja meg az iskola feletti ellenőrzés jogát. Ezek mellett jelenik meg az oktatást igénybe vevő, a gyermekeik nevelése felett rendelkezni kívánó egyének autonómiája.

Az autonómiával kapcsolatos vitákban értelemszerűen mindig felvetődik az a kérdés, hogy *kinek és kivel szembeni* autonómiájáról van szó: ha ez nincsen specifikálva, az erről folyó diskurzus értelmezhetetlen marad. Berka különösen jogi kontextus esetén hangsúlyozza e kérdés explicit formában való megfogalmazásának jelentőségét. A közoktatási rendszerben e vonatkozásban a következő három szereplő relációját emeli ki: (1) az állam vagy a kormányok, (2) az intézmények, (3) az egyes tanárok (lásd . táblázat).

1. táblázat

Az autonómia-reláció szintjei és szereplői a közoktatási rendszerekben

Kinek az autonómiája	Mivel szembeni autonómia	Az a szint, ahol a probléma megjelenik
Oktatási rendszer, pedagógia	Politika, kormányzat, uralkodó ideológia, társadalom	<i>Rendszer</i>
Iskola mint szervezet, intézmény	Felettes hatóságok, tulajdonos, helyi közösség	<i>Intézmény</i>
A hivatás gyakorló, a szakma, az egyes pedagógusok	Bürokratikus kontrollt gyakorló felettesek	<i>Egyén</i>

Fontos hangsúlyozni, hogy az egyes autonómiák szükségképpen gyöngítik is egymást. Így magának az oktatási rendszernek az autonómiája együtt járhat a rendszeren belüli intézményi vagy egyéni szintű autonómia erős korlátozásával. Az intéz-

mények autonómiája általában együtt jár az egyének autonómiájának a csökkenésével, vagy fordítva: az egyéni autonómiának éppen az intézményi autonómia korlátozása lehet az egyik garanciája.

Decentralizáció és autonómia kérdéséről folyó vitában *Charlot* (1999) szerint háromféle alapkérdés merülhet fel. Az első a legitimitás kérdése, vagyis az, hogy milyen módon legitimálják az oktatásért való felelősségnek az államhoz vagy más szereplőkhöz való helyezését. A második az eredményességé, vagyis az, hogy az oktatás megszervezésének mely módja eredményesebb vagy kevésbé az. Végül a harmadik az egyenlőtlenségeké, vagyis az, hogy a felelősség megosztása miképpen erősíti vagy gyengíti az oktatás egységét és az esélyek egyenlőségét.

Mindezek mögött azonban egyéb alapvető filozófiai kérdések is meghúzódnak. Így például az, hogy kié a gyermekek nevelésének vagy – még tovább menve – a felettük való rendelkezésnek a joga, amit több társadalmi szereplő is (mindenekelőtt a szülők vagy a tágabb család, a nemzeti vagy kulturális közösség) magának követelhet. Ugyanilyen kérdések az iskolával mint intézménnyel kapcsolatban is felvetődnek (*Kozma*, 1990).

Decentralizáció és rendszerszabályozás

A RENDSZERSZABÁLYOZÁS MECHANIZMUSAI

Amint arra korábban utaltunk, általánosabb értelmezési keretben a decentralizáció helyett célszerűbb a hatalomgyakorlás, a rendszerszabályozás, a rendszer-koordináció vagy a kontroll változásairól beszélni. A témával foglalkozó szerzők általában *Max Weber*nek az uralom különböző formáiról alkotott klasszikus tipológiáját fejlesztik tovább. E tipológiában a tradicionális, a karizmatikus és a bürokratikus uralom áll egymással szemben (*Weber*, 1987). Ezek a fogalmak az oktatás és az iskola világában is jól értelmezhetők.

Clark a felsőoktatási rendszerek fejlődését és működését elemző alapvető munkájában (1983) a *koordináció* különböző formáiról beszél, ami alatt lényegében ugyanazt érti, mint amit itt a rendszerszabályozás fogalmával jelölünk. A felsőoktatási rendszerek koordinálásának három pólusát különbözteti meg, melyek (1) az állami bürokrácia, (2) a piac és (3) az akadémiai oligarchia. E három pólus által alkotott térbe elhelyezhetők az egyes országok felsőoktatási rendszerei. Ennek alapján a rendszer-koordináció négy *típusát* is megkülönbözteti: (1) a bürokratikus, (2) a politikai, (3) a szakmai és (4) a piaci. *Setényi* (1992) ugyancsak a felsőoktatást elemezve különböző rendszerintegrációs oktatási politikákat különböztet meg, így a tervezésen alapulót, a participációsát és a tényleges vagy szimulált privatizáción alapulót.

Weiss az oktatásügyi kontroll elméleti problémáit áttekintő átfogó cikkében (1988) a Clark-féle típusokat egy ötödikkel, az értékek vagy ideálok által vezérelt formával egészíti ki. Ez egyes típusok elemzésénél kitér ezek (1) *forrásaira*, (2) azokra az *aktorokra*, amelykehez az adott típus kapcsolható, továbbá (3) mindegyik jellegzetes *előnyekre és hátrányaira*. Ennek az elemzésnek értelmében akár egy na-

gyon decentralizált rendszer is lehet erősen szabályozott és egységes standardokat követő, például a piaci vagy az értékvezérelt kontroll eredményeképpen.

Leithwood és Menzies (1998) kifejezetten az iskola autonómia szempontjából elemzi a kontroll különböző formáit. Az iskolákhoz telepített menedzsmentfelelősség (*school based management*) különböző formáit elemezve háromféle típust különböztetnek meg: a kontroll *igazgatási* (az igazgatóhoz rendelt), *szakmai* (a tanárokhoz rendelt) és *közösségi* (a szülőkhöz vagy a helyi közösség tagjaihoz rendelt) formáit. Ez az elemzés arra hívja fel a figyelmet, hogy a kontroll természetét és az egyes aktorok által észlelt erősségét tekintve még azok között az oktatási rendszerek között is nagy eltérések lehetnek, amelyek egyébként megegyeznek abban, hogy az iskoláknak autonómiát biztosítanak.

A közoktatási rendszerek szabályozását elemezve egy korábbi munkában (*Halász, 1993c*) a szabályozás *formái* mellett a szabályozás négy jellegzetes *eszközét* (diszkrét döntések, jog, szakmai önkontroll és finanszírozási érdekelttség) és lehetséges *tárgyait* (hatalmi-szervezeti viszonyok, a tanítás és a szocializáció tartalma, az erőforrások elosztása és a rendszeren belüli tanulói továbbhaladás) különböztettük meg.

DECENTRALIZÁCIÓ ÉS ÁLLAMI FELELŐSSÉG

A decentralizációt gyakran az állam hatalmának és szerepének a csökkenésével azonosítják. Valójában, amint azt többen hangsúlyozzák (*Winkler, 1991; McDonnell és Elmore, 1987; OECD, 1995c; Halász, 1993a; Halász, 1997; Green, 1997*), ez a változás nem feltétlen gyengíti, hanem átalakítja, sok szempontból bonyolultabbá teszi és – bármennyire paradoxonnak tűnik – nemegyszer erősíti az állam szerepét. Ez az átalakulás elsősorban az állami politika megvalósítását szolgáló szabályozási eszközök (*policy instruments* vagy *policy tools*) készletének a megváltozását, azaz gazdagodását és összetettebbé válását jelenti. A decentralizáció mindig tanulási folyamattal is együtt jár: az egyes aktorok, beleértve ebbe az államot vagy a központi kormányt, fokozatosan megtanulják, milyen módon érvényesíthetik érdekeiket a döntési hatalom újraosztását követően, és fokozatosan szert tesznek azokra az eszközökre, amelyek ezt lehetővé teszik. Az oktatási rendszerek szabályozási problémáival foglalkozó irodalom egyik legértékesebb eredménye éppen ennek az eszközszernek a bemutatása és elemzése.

McDonnell és Elmore (1987) például négyféle eszközt különböztetnek meg: (1) jogalkotás, (2) ösztönzés, (3) kompetenciaépítés és (4) szervezeti változtatás. *Winkler* a decentralizált oktatási rendszerekben alkalmazott állami irányítási eszközöknek ötféle típusát említi: (1) információ és képzés, (2) pénzügyi incentivák, (3) újraelosztás, (4) szabályozás és felelősség-meghatározás, (5) közvetlen hatókörbe vonás. *Bardach* (1996) a politikaelemzőknek készített kézikönyvében tíz olyan cselekvési formát sorol fel, amelyeket az állam a céljai elérése érdekében alkalmazhat. Egy elemzésben (*Halász, 2000*) tizenegy olyan eszközt mutattunk be, amelyeket a decentralizált magyar közoktatási rendszerben a települések közötti együttműködés erősítésére alkalmaznak.

A decentralizáció – legyen szó annak bármely formájáról –, ebben az értelemben nem az állami kontroll csökkenését, hanem formájának az átalakulását jelenti, ami

adott esetben akár intenzívebbé válást is jelenthet. A kialakuló közvetett kontroll-mechanizmusok ugyanis komplex rendszerekben nemcsak hatékonyabbak lehetnek, mint a közvetlen ellenőrzés, hanem akár a kontroll erősödését is jelenthetik. Ez is oka annak, hogy a tanárok, a tanári szakszervezetek gyakran nemcsak ambivalens álláspontot képviselnek a decentralizáció és az iskolai autonómia kérdésében, hanem egyenesen el is utasítják ezt. Ebben szerepe lehet annak is, hogy – amint arra korábban már utaltunk – ha nő az oktatási rendszer egy-egy szereplőjének (pl. az intézményeknek) az autonómiája, akkor az más szereplők (pl. az intézményekben dolgozó tanárok) autonómiájának a csökkenésével járhat. *Broadfoot* (1985) a tanári szakmaiság angol és francia megközelítését összehasonlítva mutatja be, hogy a centralizált francia rendszerben az egyes tanár valójában kevésbé érzi magát ellenőrzöttnek, mint a decentralizált angol rendszerben, ahol erősebb a helyi közösségi kontroll. *Glenn* (2000) beszámol olyan spanyolországi jogi vitákról, ahol az alkotmánybíróságnak kellett meghatároznia azt, hogy az iskola milyen mértékben kényszerítheti a tanárait arra, hogy a saját filozófiájához, szervezeti identitásához való alkalmazkodást elvárja tőlük.³

A közkeletű hiedelemmel szemben tehát a decentralizáció nem feltétlenül jelenti az oktatás feletti politikai ellenőrzés csökkenését, sőt annak növekedésével is járhat. Az európai oktatásirányítási rendszerek tipológiáját felvázoló *Van Haecht* (1994) a központi-helyi kontroll dimenziójától függetlennek tekinti a politikai-szakmai kontroll dimenzióját, és e két dimenzió mentén az oktatásirányítási rendszerek négy alapvető típusát különbözteti meg. Eszerint a centralizált és decentralizált rendszerek egyaránt működhetnek politikai vagy szakmai ellenőrzés alatt.

A rendszer feletti ellenőrzés szempontjából ugyancsak négyféle típust különböztet meg *Sander* (1989), aki a *külső-belső* ellenőrzés dimenzióját a *tartalmi-eszközjellegű* dimenzióval állítja szembe. Ezek a típusok – melyek elvileg centralizált és decentralizált rendszerekben egyaránt megjelenhetnek – eltérő mértékben alkalmasak az egyes alapvető oktatásügyi célok szolgálatára. Így – az említett szerző szerint – a *belső tartalmi ellenőrzés* a kulturális relevanciának, a *belső eszközjellegű* a pedagógiai hatékonyságnak, a *külső tartalmi* a politikai megfelelésnek és a *külső eszközjellegű* pedig a közgazdasági hatékonyságnak kedvez. Mindezek arra hívják fel a figyelmet, hogy az oktatás feletti kontroll problematikája jóval tágabb, mint a decentralizációé, s hogy az utóbbi elemzésénél a kontroll e tágabb problémakörére is oda kell figyelni.

SZABÁLYOZÁSI SZINTEK, FUNKCIÓK ÉS MÓDOK

Az oktatási rendszereken belüli döntési mechanizmusok összehasonlító elemzése során újabban határozott különbséget tesznek a döntés vagy szabályozás (1) *szintjei*, (2) az általa érintett *terület vagy funkció* és (3) annak *módja* szerint. Az OECD ún.

³ „Az (Alkotmány) Bíróság megerősítette, hogy a tanároktól megkövetelhető, alkalmazkodjanak az iskola megkülönböztető sajátosságaihoz, és alkotmányellenesnek találta a spanyol átfogó oktatási törvénynek azt a rendelkezését, amely lehetővé tette a hatóságoknak, hogy eldöntsék, vajon az iskola megkülönböztető jellegzetességei megfelelőek-e vagy sem” (*Glenn*, 2000. 17).

indikátor (INES) programjában a kilencvenes évek elejétől alkalmazott értelmezési keret is e három dimenzióban való elemzést tesz lehetővé (lásd 2. táblázat). E keret magalkotása nemcsak a közoktatási irányítási problematika elméleti megragadásában jelent komoly előrelépést, hanem ennek alapján olyan empirikus módszerekkel végzett összehasonlító vizsgálatok is folyhatnak (és folynak is), amelyek lehetővé teszik a különböző oktatási rendszerek mérhető mutatókon alapuló összehasonlítását ezen az egyébként rendkívül nehezen kvantifikálható területen (OECD, 1995c; OECD, 1998b).

2. táblázat

A közoktatási döntések szintjei, területei és módjai

Szint	Terület vagy funkció	Mód
1. Iskola	1. A tanítás megszervezése	1. Teljes döntési önállóság
2. Helyi hatóságok	2. Személyzet	2. Döntés másokkal való konzultációval
3. Köztes irányítási szint	3. Tervezés és struktúrák	3. Döntés a felsőbb hatóságok által rögzített keretek között
4. Központi kormány	4. Források	

Forrás: *Education at a Glance*, 1998

A szinteket az említett OECD vizsgálatban alkalmazottnál finomabb bontásban is lehetséges elemezni. Az standard európai területi statisztikai osztályozási rendszer, az ún. NUTS (Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques) például öt szintet különböztet meg: (I.) országos, (II.) magasabb területi vagy regionális, (III.) területi vagy megyei, (IV.) kistérségi vagy járási és (V.) községi vagy helyi. Ezekhez elvileg hatodikként lehet hozzákapcsolni az intézményi szintet, sőt pedagógiai elemzésben a tanulói szint is megkülönböztethető.

A döntéshozatal területeit vagy az érintett rendszerfunkciókat is lehet tovább differenciálni vagy másképp meghatározni. Ez az a téma, amivel kapcsolatban a legtöbb vita figyelhető meg, hiszen ebben jelennek meg a leginkább az oktatási rendszerről alkotott eltérő elképzelések (pl. a tantárgyak óraszámának a meghatározása tekinthető a tanítás-szervezési, tervezési és struktúrameghatározási kérdésnek is; a tanári bérek meghatározása tekinthető is tekinthető mind személyzeti, mind forráskérdésnek). Egy, a Világbank által szervezett kelet-közép-európai összehasonlító vizsgálatban pl. a következő területeket különböztették meg: (1) a tanárok és általában a személyzeti politika, (2) az oktatás tartalma, (3) az oktatás infrastruktúrája, (4) beiskolázás és tanulói továbbhaladás, (5) a minőség biztosítása, (6) finanszírozás és gazdálkodás. E kutatásban ezeket funkcióként definiálták, és ezekkel kapcsolatban elemezték a döntési felelősség megosztását (Balázs *et al.*, 2000). Egy másik, ugyancsak a Világbank számára készült tanulmány hat funkciót különböztet meg, és ezek működését mutatja be centralizált, vegyes és decentralizált rendszerekben (Winkler, 1991).

A döntésgyakorlás módjának a meghatározása is eltérhet attól, ahogy az OECD-vizsgálatban történt. Egy, a közép-európai országokra irányuló összehasonlító elem-

zés (Altrichter – Halász, 2000) például három módot különböztetett meg: (1) *döntési* jog vagy felelősség, (1) *szabályozási* jog vagy felelősség és (3) *konzultációs* jog vagy kötelezettség, továbbá ezeket erősségük szerint is osztályozta. Ez az elemzés a funkciók vagy területek vonatkozásában is nagyobb mértékű distinkciókkal élt (a magyar oktatási rendszer ennek megfelelő leírását mutatja be a 3. táblázat).

3. táblázat

Különböző irányítási szintek (szereplők) egyes oktatásügyi funkciókkal kapcsolatos szerepei Magyarországon, 1998

SZINTEK/ SZEREPLŐK FUNKCIÓK	központi kormányzati szervek	területi irányító szervek	helyi (települési) hatóságok	intézményi szint	tanárok, szakmai csoportok	szülők, helyi közösség
Célok, profil meghatározása	Sz +	Sz+	D ++, Ko	D ++	D++	Ko+
Finanszírozás és források	Sz++, D + D++*	D +	D++, Ko	D ++, Ko		Ko+
Személyzet	Sz ++	–	D ++, Ko	D ++		
Tartalom	Sz ++, Ko D++ **	–	D ++, Ko	D ++, Ko	D ++	Ko+
Épület, infrastruktúra, felszerelés	Sz +	Sz +, D +	D ++	D +		
Belső szervezet	Sz +	–	D ++, Ko	D ++	D ++	Ko
Minőségbiztosítás és fejlesztés	Sz ++ D++***	Sz +	D +, Ko	D ++	D ++	
Tanulók felvétele, továbbhaladása	Sz +	Sz +, D +	Sz, D ++	D ++	D ++	
Értékelés és bizonyítványok	Sz ++	–	–	D ++	D ++	

Sz = szabályozás

D = döntés

Ko = konzultáció

* célámogatásokról

** tankönyvlistáról

*** szakértői listáról, nagyobb vizsgálatokról

+ van szerepe

++ erős szerepe van

Az irányítási vagy szabályozási funkciók más logikában is megkülönböztethetők. Így például megkülönböztethető (1) a *politikai-érdekegyeztető*, (2) a *végrehajtó-hatósági* és (3) a *szakmai* funkció, és ennek alapján is elemezhetők a közoktatás-irányítás szintjei, szereplői és a közöttük lévő viszonyok (Halász – Lannert, 1998).

A korábban említett, a Világbank által szervezett kutatás a közoktatási felelősség-megosztás kérdését megint más módon közelítette meg. Mivel nem egyszerűen a rendszer *leírására* törekedett, hanem az elemzést konkrét oktatáspolitikai *problémák megoldására* is használni kívánta, az egyes szintekkel és funkciókkal vagy területekkel kapcsolatban nem csak a döntéshozatal vagy a szabályozás *módját* kereste, hanem a lehetséges *problémaforrásokat* is. Ezért a döntési felelősség helyének

vagy allokálásának a kérdése mellett felvetett két másik kérdést: (a) vajon rendelkezésre állnak-e a felelősség gyakorlásához szükséges *eszközök* (források, információ, kompetencia), illetve (b) megvan-e a felelősség gyakorlásához szükséges *motiváció* (érdekeltség, incentívák, ellenőrzés, szankciók). Ez az elemzés abból indult ki, hogy meghatározott, a szabályozási rendszerrel összefüggésbe hozható oktatásügyi problémákat (pl. a tanulási eredmények romlása vagy túl nagy egyenlőtlenségek) három módon lehet megoldani: (a) a döntési felelősség újra-allokálásával, (b) a meglévő döntési jogok érintetlenül hagyása mellett a döntéshozók rendelkezésére álló eszközök javításával, (c) a meglévő jogok és eszközök érintetlenül hagyása mellett a döntéshozók érdekeltiségének az alakításával (*Balázs et al., 2000*). Ez az elemzés tehát mindenekelőtt arra hívta fel a figyelmet, hogy a szabályozási rendszerrel összefüggő oktatásügyi problémák megoldása általában nem a döntési hatalom újraosztását, hanem másféle beavatkozásokat (pl. kompetenciafejlesztést) kíván.

OKTATÁS ÉS MÁS RENDSZEREK KAPCSOLATA

A centralizáció vagy decentralizáció általában nemcsak az oktatási rendszeren belüli hatalmi viszonyok átalakulását jelenti, hanem egyúttal az oktatási rendszer és más társadalmi alrendszerek közötti kapcsolatok átalakulásával is jár. A decentralizáció kedvezhet azoknak az integrációs folyamatoknak, amelyek az oktatási rendszert közelebb viszik például a foglalkoztatás vagy a szociális gondoskodás rendszereihez, és kedvezhet a közigazgatás és az oktatásigazgatás integrációjának is. Az oktatási és közigazgatási rendszerek közötti integráció ugyanakkor nem szükségképpen jár együtt a decentralizációval: az integráció, ha ritkán is, de centralizált rendszerekre is jellemző lehet (*Halász, 1996b*).

NEMZETI ÉS NEMZET FELETTI SZINTEK

Az oktatási decentralizáció és tágabban a rendszerszabályozás problémáját elemezve általában a nemzeti (országos) és a nemzeti alatti (szubnacionális) szintek közötti kapcsolatról beszélünk. Ebben az összefüggésben azonban nem kerülhető meg a nemzeti és a nemzetfeletti (szupranacionális) szintek kapcsolatának a problémája sem. A globalizálódás és a nemzetközi integráció, a nemzetközi szervezetek szerepének és az országok kölcsönös függésének az erősödése, továbbá az oktatási javak világméretű piacának a kialakulása az oktatás területén is elkerülhetetlenül a nemzet feletti szint jelentőségének a növekedésével jár (*Green, 1997; Spring, 1998*).

A nemzetek feletti szint szerepét tekintve különösen az együttműködésnek olyan erős formái érdemelnek figyelmet, mint amilyen az európai integráció. Noha az Európai Unióról szóló szerződés tételesen tiltja azt, hogy az Unió a tagállamok oktatási rendszereinek harmonizálására törekedjék, a valóságos folyamatok elemzése mégis azt mutatja, hogy a közösségi hatások egyre erősebben befolyásolják a nemzeti rendszerek fejlődését. Az Európai Unió belüli együttműködés az ún. *szubszi-diaritás* elvére épül, amelynek értelmében a közösségi szervek csak abban az esetben cselekszenek az oktatás területén, ha azt, amit tesznek, a nemzeti kormányok

nem vagy csak rosszabb eredményességgel tudnák megtenni, és e cselekvés mértéke nem haladhatja meg az indokolt szintet (*Lenaerts, 1994*).

A közösségi intézmények cselekvése nyomán az uniós hatás az oktatás területén is egyre jelentősebb válik. Ebben elsősorban nem – az egyébként elhanyagolható mértékű – közösségi jogalkotás játszik szerepet, hanem (1) a más területekre (pl. foglalkoztatás) vonatkozó szabályok oktatásügyi hatása, (2) az Európai Bíróság ítéletei, (3) a közösségi oktatási programok és (4) egyre inkább a közösségi fejlesztési alapok (*Frazier, 1995; Field, 1998*).

A közös foglalkoztatáspolitikai egy sor ponton (pl. meghatározott képzési programok támogatásával) direkt módon befolyásolja a nemzeti oktatási rendszerek fejlesztését. A közösségi oktatási programok (Socrates, Leonardo) többek között azt is lehetővé teszik, hogy a tagországok intézményei közvetlenül a nemzetek feletti Európai Bizottsággal kössenek szerződéseket közösségi szinten meghatározott célok megvalósítására, és ehhez Brüsszeltől kapjanak pénzügyi támogatást. A közösségi fejlesztési alapok (strukturális alapok) több országban olyan oktatási reformok megvalósítását tették lehetővé, amelyek céljait az érintett országok és az Európai Bizottság közötti egyeztetés keretei között határozták meg. Figyelmet érdemel az is, hogy maga az Európai Bizottság kifejezetten elkötelezett a szubnacionális szintű szereplők, így a régiók, a társadalmi partnerek és az intézmények szerepének növelése mellett.⁴

A decentralizáció hatása és perspektívái

A decentralizáció és intézményi autonómia elemeit a legtöbb ország és nemzetközi szervezet oly módon építette bele programjába, hogy csak minimális igazolt tudással rendelkezett arról, vajon ezek milyen tényleges hatással vannak a közoktatásra. Nem véletlen, hogy egyre gyakrabban teszik fel azt az alapvető kérdést, vajon e folyamat hogyan befolyásolja az alapvető közoktatási célok teljesülését. E kérdés megválaszolása persze azt feltételezi, hogy e célokkal kapcsolatban létezzen egyfajta minimális konszenzus.

A DECENTRALIZÁCIÓ HATÁSA

Glenn (2000) elemzése szerint az intézményi autonómia növekedése egyszerre jár előnyökkel és hátrányokkal, illetve kockázatokkal. Az előnyök között említi a hatékonyság és eredményesség növekedését, amit elsősorban annak tudnak be, hogy az autonómiával rendelkező intézmény saját maga határozza meg céljait, így azok a saját feltételek és lehetőségek elemzésére épülnek, és emiatt koherensebb rendszert

⁴ „...az oktatási és képzési rendszerek a leginkább akkor alkalmazkodhatnak a modern szükségletekhez, ha az oktatás céljai világosan megfogalmazódnak, és azok, akik az oktatásért felelősek, nagyobb autonómiát kapnak. (...) A tapasztalat azt mutatja, hogy a leginkább decentralizált rendszerek a legrugalmasabbak, a leggyorsabban alkalmazkodók...” (*European Commission, 1995, 46.*)

alkothatnak. Az iskolai eredményességgel kapcsolatos tapasztalati vizsgálódások valóban igazolták, hogy a világos saját küldetéssel, deklarációval rendelkező szervezetek hatékonyabbak, eredményesebbek, és az ott dolgozók a szervezethez lojálisabbak, ezért aktívabbak. Az autonómia általában növeli az alkalmazkodóképességet, a környezet igényeire való válaszoló képességet (*responsiveness*).

A hátrányok és kockázatok között említi *Glenn* a diszkrimináció és az egyenlőtlenségek lehetséges növekedését. Az autonóm intézmény ugyanis válogathat a kliensek vagy az alkalmazottak felveendői között, ami megkülönböztetéshez vezethet. Ha a forrásokat és az outputokat is autonóm módon határozza meg, egyenlőtlenségek keletkezhetnek. Továbbá sérülhet a társadalom kulturális kohéziója: az autonóm intézmények a kulturális és vallási különbségeket túlhangsúlyozhatják, ami ilyen természetű konfliktusokhoz vezethet.

Riddell (1997) azt a fontos ténytet hangsúlyozza, hogy az egyenlőtlenségek növekedése nem egyszerűen az oktatási rendszer decentralizáltságának a következménye, hanem annak, hogy a rendszert felügyelő állam nem cselekszik elég aktívan annak érdekében, hogy ezt kiküszöbölje. Az egyenlőtlenségek tehát nem annyira a szabályozás módjától függenek, mint inkább attól, hogy ezek ellensúlyozása politikai prioritássá válik-e, és hogy ennek érdekében megfelelő eszközöket mozgósítanak-e.

Winkler a kevésbé fejlett országok tapasztalataival foglalkozó és kifejezetten a decentralizációs politikák értékelésére irányuló elemzése (1991) három alapvető cél függvényében értékeli a decentralizáció előnyeit és hátrányait: (1) a társadalmi hatékonyság, (2) a technikai hatékonyság és (3) a méltányosság. Társadalmilag akkor tekint hatékonynak egy rendszert, ha (1.1) a sokféle egyéni igényt nagymértékben képes kielégíteni, (1.2) sokféle externáliát (közösségi hasznot) termel és (1.3) nagy külső hatékonysághoz (pl. a munkaerőpiac igényeihez való alkalmazkodáshoz) vezet. Technikai értelemben akkor tekinti a rendszert hatékonynak, ha (2.1) magas a belső hatékonysága (azaz alacsony költséggel magas outputot produkál), és ha (2.2) képes a technológiai változásokhoz alkalmazkodni. Végül a méltányosságot tekintve megkülönbözteti annak (3.1) horizontális és (3.2) vertikális dimenzióját, az előző alatt azt értve, ha a különböző egyének hasonló helyzetekben hasonló bánásmódban részesülnek, az utóbbi alatt azt, ha a megfelelő minőségű szolgáltatáshoz való hozzájutás esélye egyenlő.

A már idézett, öt közép-európai országra kiterjedt elemzés (*Altrichter és Halász*, 2000) hét alapvető célkitűzés érvényesülését vizsgálja különböző szabályozási politikákkal jellemezhető oktatási rendszerekben: ezek a minőség és eredményesség (*quality, effectiveness*); a hatékonyság (*efficiency*); az egyenlőség vagy méltányosság (*equality, equity*); a szabad választás és a változatosság (*free choice, variability*); az átláthatóság (*transparency*); az alkalmazkodóképesség (*adaptability*); valamint a stabilitás és kiszámíthatóság (*stability, predictability*). E vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy az oktatásügyi decentralizáció általában kedvez a változatosságnak és az alkalmazkodóképességnek, és nem kedvez az egyenlőségnek és méltányosságnak. A többi cél esetében – az adott társadalmi, gazdasági és politikai kontextustól függően – eltérő hatása lehet: azaz kedvezhet is és árthat is.

Noha sokan egyetértenek abban, hogy a decentralizáció általában nem kedvez az esélyegyenlőség fenntartásának, vannak olyan elemzések is, amelyek fordított következtetéshez jutnak. A leszakadás és az iskolai kudarc problémáival foglalkozók egyre gyakrabban amellet érvelnek, hogy a leginkább hátrányos helyzetű csoportok specializált bánásmódot igényelnek, ami csak decentralizált környezetben garantálható. Amint arra már utaltunk, *Derouet* (1992) a francia példán keresztül mutatja be, hogyan történik meg annak felismerése, hogy az egyenlőtlenségek az erősen centralizált rendszerben sem szűnnek meg, s hogy bizonyos esetekben ezek kezelése csak decentralizált megoldásokkal (pl. speciális zónák kijelölésével és helyi problémakezeléssel) lehetséges.

Történeket próbálkozások arra is, hogy egzaktabb adatokkal értékeljék a centralizált és a decentralizált oktatási rendszerek teljesítményét, és ebből vonjanak le következtetést e két irányítási modell előnyeire vagy hátrányaira. Az elemzések azt mutatják, hogy több jellegzetesen centralizált oktatási rendszerben (pl. Japán, Ausztria vagy Franciaország) viszonylag magas eredmények jelentek meg, és több jellegzetesen decentralizált rendszerekben (USA, Egyesült Királyság, Dánia) viszonylag gyengék. Ugyanakkor a gyengébbek között is található centralizált rendszerek (pl. Portugália, Görögország), és a decentralizáltabb országok (Svájc, Hollandia) megjelennek a jobbak között (*OECD*, 1998b; *Green*, 1997). Ha az oktatás eredményességének mércéjeként a felnőtt lakosság írott szöveg-értő képességét nézzük, akkor azt találjuk, hogy a decentralizáltabb észak-nyugat-európai rendszerek egyértelműen előnyben vannak centralizáltabb dél- és kelet-európai rendszerekkel szemben (*OECD*, 2000b). Ezek az összehasonlítások azonban – éppen a centralizáció/decentralizáció megfelelő indikátorainak hiánya miatt – általában kevésbé megbízhatóak.

PERSPEKTÍVÁK

Az oktatásügyi decentralizáció és az iskolai autonómia kérdésével kapcsolatban szükséges röviden a perspektívák kérdésével is foglalkozni. A témát tárgyaló elemzések gyakran a decentralizált és centralizált modellek közeledését jósolják (pl. *Archer*, 1982; *Broadfoot*, 1985; *Green et al.*, 1999). Más elemzések (pl. *Laderrière*, 1990), inkább a különböző modellek közötti verseny erősödését vetítik előre, azzal számolva, hogy majd az idő dönti el, melyik bizonyul eredményesebbnek és hatékonyabbnak.

E folyamatot nyilván nagymértékben meghatározzák az oktatási rendszerek és iskolák jövőbeni fejlődését jellemző nagyobb trendek. Az oktatásügyi decentralizációnak e tanulmány elején említett kiváltó okai többségükben az elkövetkező időszakban is hatni fognak. Ezek mellett újabbak is megjelenhetnek. Így például könnyen belátható, hogy az olyan újabb trendek, mint a tanulás súlypontjának a formális kezdő iskolázás felől a felnőttkori tanulás felé történő eltolása, azaz az élet-hosszig tartó tanulás előtérbe kerülése vagy – éppen ezzel összefüggésben – a kvalifikációs rendszerekkel kapcsolatban megfogalmazódó olyan új igények, amelyek a nem formális oktatásban szerzett kompetenciák elismerésére helyezik a hangsúlyt (*European Commission*, 1995), a decentralizációs hatást erősítik. A nemzeti és a

nemzetek feletti szintek közötti kialakuló új erőviszonyok vagy az oktatási javak globális piacának a kiépülése (WTO, 1998) ugyanebbe az irányba mutatnak. Különösen erős, az oktatási szektoron belül is decentralizációs változásokat előidéző hatása lehet azoknak a kormányzati és közigazgatási rendszerekben zajló reformoknak, amelyek a dereguláció, a magánszféra bevonása és a szubszidiaritás céljait követik. Ugyancsak ilyen irányú változást sejtet számos, az iskolai tanulás és általában az iskolaszervezet jövőbeni változásaival kapcsolatos előrejelzés.

Válószerűsíthető, hogy a tág értelemben decentralizációsnak tekinthető folyamatoknak az oktatási rendszerekben való előrehaladásával párhuzamosan az elemzések hangsúlya is meg fog változni. Annak a kérdésnek a helyébe, hogy jó vagy rossz az oktatásügyi decentralizáció, illetve hogy annak mely formája az inkább vagy kevésbé jó, az a kérdés fog kerülni, vajon miképpen biztosítható a decentralizált oktatási rendszerekben a rendszer integrációja és az alapvető társadalmi célok teljesülése. Mindez várhatóan egyre inkább az oktatási rendszerek szabályozásának átfogó problémájára és az állami oktatáspolitikai által decentralizált környezetben alkalmazható új eszközök és irányítási technikák kérdésére irányítja mind az oktatáspolitikai gyakorlat, mind a kutatás figyelmét.

Irodalom

- Altrichter, H. (1999): *Decentralisation, Quality Management and Regulation Policies in the Austrian Education System*. OKI Kutatási Központ, Budapest, kézirat.
- Altrichter, H. – Halász, G. (2000): *A közép-európai országok decentralizációs politikái és azok eredményei – összehasonlító elemzés*. In: Balázs – Halász (szerk.): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*, Budapest, OKKER, 243–298.
- Archer, M. S.: (1979): *Social Origins of Educational Systems*. Sage Publications Ltd., London and Beverly Hills.
- Archer, M. S.: (1982): *Változások centralizált és decentralizált rendszerekben*. In: Halász – Nagy (szerk.): *Oktatás és politika*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Association A.N.A.L.I.S.E (1999): *L'école et le territoire. Le cas de l'Europe de Sud* (sokszorosított).
- Balázs É. – Halász G. – Imre A. – Moldován J. és Nagy M. (2000): *A kormányzati szintek közötti felelősség-megosztás és a közoktatás*. In: Balázs – Halász (szerk.): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*, OKKER, Budapest, 17–128.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. A tantervelmélet forrásai 17., Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Bardach, E. (1996): *The Eight-Step Path of Policy Analysis*. Berkley Academic Press, Berkley
- Baron, G. (1981): *Pressure for change in school government*. In: Baron (ed.) *The Politics of School government*, Oxford, Pergamon Press, 1–23.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berka, W. (2000): *The legal and Philosophical Meaning of Autonomy in Education*. In: Berka, De Groof, Penneman (Eds.), *Autonomy in Education, Yearbook of the European Association for Education Law and Policy, Kluwer Law International, The Hague/London/Boston, 2000, 3–10*.

- Broadfoot P. (1985): *Towards Conformity: Educational Control and the Growth of Corporate Management in England and France*. in: Lauglo J. – McLean M. (ed.), *The Control of Education – International Perspectives on the Centralization-Decentralization Debate*, Studies in Education 17, University of London, Institute of Education, London, 105–118.
- Charlot, B. (1999): *L'école et le territoire. Le cas de l'Europe de Sud. Éléments de problématique générale*, In: Association A.N.A.L.I.S.E, *L'école et le territoire. Le cas de l'Europe de Sud* (sokszorosított), 5–10.
- Clark, B. R. (1983): *A felsőoktatási rendszer (részlet)*. In: Halász – Lannert Judit (szerk.), *Oktatási rendszerek elmélete*. Szöveggyűjtemény, OKKER, 92–149.
- Coombs, Ph. H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Derouet, J.-L. (1991): *Lower Secondary Education in France – from uniformity to institutional autonomy*. *European Journal of Education*, Vol. 26., No. 2., 119–132.
- Döbert H. – Geissler G. (1997): *Schulautonomie in Europa*. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- European Commission (1995): *Teaching and learning – towards the learning society – White Paper on education and training*. Brussels.
- European Commission (1997): *Accomplishing Europe through education and training. Study group on education and training*. Brussels.
- European Commission (1999): *Evaluating quality in school education. A European pilot project. Final Report*, Brussels.
- European Commission (2000): *Proposal for a recommendation of the European Parliament and the council on European co-operation in quality evaluation in school education*. Brussels.
- Eurydice (1996): *A decade of reforms at compulsory education level in the European Union (1984–1994)*. Brussels.
- Fagerlind, I. – Sjøstedt, B. (1991): *Educational planning and management in Europe: trends and challenges*. Prospects, No. 1., p. 83–96.
- Field, J. (1998): *European dimensions. Education, Training and The European Union*. Jessica Kingsley Publishers, London – Philadelphia.
- Frazier, C. (1995): *L'Éducation et la Communauté Européenne*, CNRS Editions. Paris.
- Fuller B. – Rubinson, R. (1979): *Does the State Expand Schooling? Review of the Evidence*. In: Fuller B. és Rubinson, R. (ed), *The Political Construction of Education – The State, School Expansion and Economic Change*, Praeger, New York, Westport, Connecticut, London.
- Glenn, Ch. (2000): *The concept of Educational Autonomy*. In: Berka, De Groof, Penneman (Eds.), *Autonomy in Education, Yearbook of the European Association for Education Law and Policy*. Kluwer Law International. The Hague/London/Boston, 2000, 11–20.
- Green, A. (1997): *Education, globalisation and the nation state*. Macmillan Press Ltd, New York.
- Green, A., Wolf A – Leney T. (1999): *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems (Chapter 2.: Governance and Regulation in Education and Training Systems)*. University of London, Institute of Education, London, 53–113.
- Halász G. (1993a): *Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában*. In: Halász (szerk.), *Az oktatás jövője és az európai kihívás*, Educatio, Budapest, 77–98.
- Halász G. (1993b): *The Policy of School Autonomy and the Reform of Educational Administration: Hungarian Changes in an East European Perspective*. *International Review of Education*, Vol 39, No. 6., November, 489–498.
- Halász G. (1993c): *Bevezetés az oktatási rendszerek elméletébe*. In: *Iskolavezetés és fejlesztés, Holland–magyar iskolavezető-képző program*. JATE, 1993.

- Halász G. (1996a): *Changes in the Management and Financing of Educational Systems. European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1, 1966, 57–71.
- Halász G. (1996b): *A közoktatási rendszerek irányítása*. OKKER, Budapest.
- Halász G. (1997): *Management of education: an overview of the international context*, in: *From pilot schools to reform strategy – Foreign Expert Contributions*. Ministry of Education, Youth and Sports Czech Republic – National Training Fund, Prague, 89–112.
- Halász G. (2000): *A közigazgatás továbbfejlesztése és a közoktatás: a települések közötti együttműködés kérdései*. Iin: *Közigazgatás-fejlesztési füzetek 1.*, MEH – Know How Fund, Budapest, 37–52.
- Halász G. – Lannert J. (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hanson, M. E. (1989): Education, administrative development and democracy in Spain. *International Journal of Education*, Vol. 9. No. 2. 127–138.
- Kozma Tamás (1990): *Kié az iskola?* Educatio, Budapest.
- Laderrière, P. (1990): *Main trends in OECD countries, European Regional Workshop on the evaluation of education services*. Berlin, July 12–July 14, kézirat.
- Laderrière, P. (1996): *Conséquence des politiques „d'apprentissage a vie” sur le fonctionnement du système éducatif*. In: J. J. Paul – S. Tomamichel (ed.), *Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation*, Actes du colloque international de l'association internationale de l'éducation comparée organisé a l'Université de Lumière-Lyon 2, du 29 mai au 1^{er} juin 1996, 41–52.
- Lauglo, J. (1990): *Factors Behind Decentralization in Education Systems: a Comparative Perspective with Special Reference to Norway*. Compare, No. 1, 21–40.
- Leithwood K. – Menzies T. (1998): Forms and effects of school based management. *Educational Policy*, Vol. 12, No. 3., 325–346.
- Lenaerts, K. (1994): *Subsidiarity and Community Competence in the Field of Education*. in: Groof, Jan de (ed.), *Subsidiarity in Education*. Aspects of Comparative Education Law, Acco, Leuven – Amersfoort.
- McDonnel M. – Elmore, R. F. (1987): Getting the Job Done – Alternative Policy Instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 9., No. 2., Summer, 133–152.
- Miron, G. (1993): *Choice and the Use of Market Forces in Schooling: Swedish Education Reforms for the 1990s*. Institute of International education, Stockholm University.
- OECD (1989a): *Schools and quality*. Paris.
- OECD (1989b): *Decentralisation and school improvement*. Paris.
- OECD (1994a): *Quality in teaching*. Paris.
- OECD (1994b): *Curriculum redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris.
- OECD (1995a): *Schools under scrutiny*. Paris.
- OECD (1995b): *Governance in transition*. Paris.
- OECD (1995c): *Decision-Making in 14 OECD Education Systems*. Paris.
- OECD (1998a): *Schooling for tomorrow – Learning and schooling in the knowledge society (CERI/SFT(98)8)*. Kézirat.
- OECD (1998b): *Education at a Glance*. Paris.
- OECD (1998c): *Making the curriculum work*. Paris.
- OECD (2000a): *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work*. Paris.
- OECD (2000b): *Literacy in the information Age*. Paris.
- Onestini C. (2000): *The European Union Programmes and School Autonomy – a Reciprocal Process*. In: Berka, De Groof és Penneman, i. m., 149–154.

- Pusey, M. (1997): *Az állami oktatási rendszerek legitimitációja*. In: Halász – Lannert Judit (szerk.), *Oktatási rendszerek elmélete, szöveggyűjtemény*. OKKER, Budapest, 92–149.
- Riddell, A. R. (1997): *Reforms of Governance of Education: Centralisation and Decentralisation*. In: W. Cummings & N. McGinn (eds) *International Handbook of Education and Development. Preparing schools, Students, and Nations for the Twenty-First Century*, Pergamon, London, 185–196.
- Sander, B. (1989): *Management and Administration of Education Systems: major issues and trends*. Prospects, Vol. XIX. No. 2., p. 225–242.
- Sapsál, Julia (1998) (szerk.): *Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe – Az OECD országok tapasztalatai*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő.
- Sáska Géza (1988): A tananyag-szabályozás kétféle logikája és eszköze – Tanterv versus vizsga. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz., 399–412.
- Scheerens, J. (1992): *Effective schooling, Research, Theory and Practice*. Cassel, London
- Setényi János (1992): *Privatizáció*. *Educatio* 1992. tél, 177–193.
- Spring, Joel (1998): *Education and the Rise of the Global Economy*. Lawrence Erlbaum Associates Publisher, Mahwah – London.
- Szabó Balázs Gábor (2000): A társadalmi részvétel formái az oktatás területén az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*, I. évfolyam. 3., 111–117.
- Szüdi János (1998): *Igazgatás, szervezés, vezetés a közoktatási intézményekben*. Okker, Budapest.
- UNESCO (1996): *L'Education un trésor caché dedans*. UNESCO – Éditions Oduile Jacob, Paris.
- Van Haecht, A. (1994): *Le partage des responsabilités et des compétences en matière d'éducation entre échelons local, regional and national*. Conférence permanente des pouvoirs locaux et régionaux en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg, le 24 mars 1994, (CONF/Czes (94) 6).
- Van Haecht, A. (1996): *Politique scolaires Européennes – partage des responsabilités aux niveaux national, régional, et local*. In: J. J. Paul – S. Tomamichel (ed.), i. m. 13–30.
- Van Haecht, A. (1998): *L'éducation, l'État et le local*. *Éducation et société – Revue Internationale de sociologie de l'éducation*, INRP – DeBoeck Université, 15–46.
- Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiája*. Ökonet, Budapest.
- Weber, Max (1987): *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai – I.*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Weiss, J. A. (1988): *Control in School Organizations: Theoretical Perspectives*. In: W. Clune & J. Witte (Eds.) *Choice and Control in American Education*. Falmer, Philadelphia, 91–134.
- Wieringen F. van (1992) (ed.): *Training for Educational Management in Europe*. De Lier Academisch Boeken Centrum – CIP Gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag.
- Winkler, D. R. (1991): *Decentralization in education: an economic perspective*. The World Bank, Education and Employment Division, Washington D. C.
- Wise, A. E. (1979): *Legislated Learning – The Bureaucratisation of American Classroom*. University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London (részletek magyarul In: Halász–Lannert (szerk.), *Oktatási rendszerek elmélete, szöveggyűjtemény*. OKKER, 1997, 274–299.
- World Bank (1995): *Priorities and Strategies for Education*. A World Bank Review, Washington D. C.
- WTO (1998): *Education Services, Background Note by the Secretariat*, 23. September 1998. (A World Trade Organisation oktatással foglalkozó szektorjelentése), kézirat.

OKTATÁSMENEDZSMENT

Az oktatásmenedzsment kialakulása, intézményesülése

Az elmúlt évtizedekben nagy tömegek léptek be az oktatásba, a hatékonyság és az eredményesség kulcskérdéssé vált, s ehhez kötődően egyre inkább fontossá vált, hogy milyen módon irányítsák, menedzseljék az oktatást. Az oktatásügyi szervezetek működéséhez kapcsolódóan kialakult egy dinamikus, számos tudományág eredményeit felhasználó *gyakorlatorientált tudományág, illetve gyakorlat, az oktatásmenedzsment*.

Az ötvenes, hatvanas években az Amerikai Egyesült Államokban, egy évtizeddel később Nagy-Britanniában, majd Európa több országában is egyre intenzívebben kezdtek foglalkozni az oktatásmenedzsmenttel. Fokozatosan kiépültek e terület intézményei, országos és nemzetközi folyóiratok, szervezetek kezdtek működni, amelyek az e kérdéskörrel foglalkozó szakemberek különböző szintű együttműködésére, információcseréjére adtak lehetőséget. Jelentős szakmai hatása volt az ausztrál *The Journal of Educational Administration* (1963), a brit *Educational Management and Administration* (1972) című folyóiratoknak és az Egyesült Államokban publikált *Educational Administration Quarterly* (1965) című periodikának, a Brit Nemzetközösség országai számára kiadott *International Studies in Educational Administration* (1972) című nemzetközi kiadványnak. Az 1976-ban alakult európai szervezetnek (The European Forum on Educational Administration, EFEA) saját országos egyesületein keresztül ma már 20 ország a tagja. A hagyományosan felépülő EFEA mellett 1991-ben kialakult egy új, hálózatszerűen működő szervezet (European Network for Improving Research and Development in Educational Management, ENIRDEM), amely az együttműködés új formáinak megteremtésével (közös kutatási projektek, iskolai képzési programok, szakmai látogatások stb.) fontos szerepet játszott a közép- és kelet-európai országok nemzetközi vérkeringésbe kapcsolásában. Magyarország a kilencvenes évek elején az Iskolairányítók Országos Egyesületén keresztül az EFEA tagja lett, és egyéni képviselőként keresztül a kilencvenes évek közepétől részt vesz az ENIRDEM munkájában is. Jelentős hatást gyakorolt az oktatásmenedzsment fejlődésére az is, hogy kiterjedt az oktatásirányítók képzése, számos országban az igazgatói kinevezés feltételévé vált az oktatásmenedzseri képzettség, a felsőoktatási intézményekben vagy attól függetlenül oktatásvezetői, oktatásmenedzsmenti szervezetek, illetve programok kezdtek működni.

(Például az European School for Educational Management 1992 óta ad európai szintű végzettséget igazoló képzést.) A fentieknek meghatározó szerepe volt abban, hogy a nyolcvanas években elkezdődött az iskolavezetés professzionalizálódása, szakmává válása (Halász, 1994).

A kilencvenes években Magyarországon is felértékelődött az iskolaigazgatók vezetői kompetenciája, különböző európai modelleket adaptáló oktatásvezetői programok jöttek létre, és számos felsőoktatási intézményben megindult az oktatásvezetői képzés. (Holland–magyar együttműködésben alakult ki a Közoktatási Vezetőképző Intézet programja, a Budapesti Műszaki Egyetemen közoktatásügyi vezetőképzés folyik stb.) (Balázs, 1998/b; Halász, 1994. 279).

A hatvanas, hetvenes években az oktatásmenedzsment területén két tendencia érvényesült. Az Amerikai Egyesült Államokban és Ausztráliában főként az iparban és a kereskedelemben felhasznált szervezet- és kommunikációs elméletek alkalmazására törekedtek. Nagy-Britanniában pragmatikusabb vonal érvényesült, a kérdéseket és a válaszokat inkább a jó iskolai gyakorlathoz kapcsolták (Watson, 1994. 5162). Mindenütt jellemző volt azonban az az igény, hogy az oktatásmenedzsment gyakorlatorientált legyen, hasznos gyakorlati tanácsokat adjon az oktatásirányítók-nak. A tömegoktatás hatékonyságából fakadó kihívások, igények alapján a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején már nem tűnt elegendőnek, hogy az oktatásmenedzsmentben csak különböző praktikus kérdésekkel, például vezetési technikákkal, módszerekkel foglalkozzanak, hanem szükségessé vált az oktatásirányítás, az oktatásmenedzsment koncepcionális megalapozása. Az elméleti alapok megteremtése során e tudományterület mindvégig *megtartotta gyakorlatorientáltságát, interdiszciplináris jellegét*, s ebből fakadóan ma is dinamikus, a gyakorlat kihívásaira és a különböző tudományok változásaira gyorsan reagáló tudományág. Ugyanakkor az is érzékelhető, hogy ezt a sajátos tudományterületet nehezen fogadja be a hagyományos tudományok világa, intézményrendszere. A hozzá legközelebb álló neveléstudomány egyes képviselői is úgy vélik, hogy az oktatásmenedzsment kívül esik a tudomány és az egyetemi képzés keretein túlságosan erős gyakorlati kötődése következtében.

Az intenzíven fejlődő oktatásmenedzsment kapcsán egyre erőteljesebben vetődött fel, hogy önálló diszciplína-e, vagy több tudományág sajátos területe. Még ma sem nyugodott meg ez a vita, de a szakirodalomban sokan képviselik azt a véleményt, hogy az oktatásmenedzsment *önálló, ám alkalmazott jellegű diszciplína, amely az oktatásból eredő sajátos tudással rendelkezik*. Ennek kapcsán többször felmerült, hogy az oktatásmenedzsmentnek mint elméletnek milyen a természete. A problémátörténeti elemzések azt jelzik, hogy egyes időszakokban felfedezhetőek domináns koncepcionális megközelítések. Például a hatvanas években a bürokratikus szervezetek elméletei hatottak, kiegészítve különböző kommunikációelméletekkel, amelyeket a hetvenes évtizedtől új, meg új elméleti kihívások értek, többek között a rendszerelméletek, a motivációs felfogások és a szervezeti kultúra részéről (Bush, 1999. 2). Az utóbbi évek szakirodalmainak áttekintése a szakemberek közötti konszenzus kialakulására utal az oktatásmenedzsment jellegét illetően, széles körben

elfogadott, hogy nincs egyetlen oktatásmenedzsment, inkább az elméleti pluralizmus vagy eklekticizmus érvényesül. Az 1980-as és az 1990-es években számosan törekedtek arra, hogy az oktatásmenedzsment elméleti és gyakorlati problémáit összegezzék, részben magában az oktatásmenedzsmentben, részben a társadalomtudományok keretei között megszületett új elméleti, kutatási, gyakorlati és politikai eredmények *alapján* (Bush – Bell – Bolam – Glatter – Ribbins, 1999). Sokan vallják, hogy napjainkban olyan alkalmazott tudománymodell lehet csak hatékony, amely *az oktatásirányítás reflektív gyakorlatára épül*, kiaknázza és támogatja azt az elvet és gyakorlatot, hogy csak széles alapú tudással lehet azonosítani, meghatározni, megoldani a felmerülő problémákat.

Sokféle hatás érte, illetve sokfelé tájékozódtak az oktatásmenedzsmenttel foglalkozók, de leginkább a szociológia, a közgazdaságtudomány, a politikatudomány befolyását lehet érzékelni főként a modern vezetéstudományok és ezzel együtt különböző szervezetelméletek közvetítésén keresztül. Az utóbbiak hatásának jelentőségét elismerve a következőkben – a terjedelmi korlátokra tekintettel – az iskolák menedzselésére lényeges befolyást gyakoroló szervezetfelfogásokat tekintem át röviden, majd az utóbbi két évtized egyik legjelentősebb trendjével, az oktatási intézmények önmenedzselésének és a hatékony oktatásmenedzsment néhány kérdésével foglalkozom.

Szervezetfelfogások: az iskolák, mint szervezetek

A modern menedzsment elméletekre és így az oktatásirányítással kapcsolatos megközelítésekre a XIX. század végétől hatottak *Frederick Winslow Taylor* (1856–1915) és *Henri Fayol* (1841–1925) szervezetről és vezetésről alkotott elvei, elképzelései. A XX. században pedig különösen nagy befolyást gyakorolt e téren *Max Weber* (1864–1920), aki a modern élet leglényegesebb elemének a racionális bürokráciát tartotta. A menedzsment-elméletekkel foglalkozó tudománytörténet kissé megfeledezik Weber kiemelkedő jelentőségű társadalomelméleti munkásságáról, s a három említett szerzőt összekapcsolva, nézeteiket *klasszikus vagy tudományos szervezet- és vezetéselmélet*ként tartja számon. E felfogás szerint a szervezetet sajátos funkciókkal, feladatokkal, felelősséggel bíró egységek (egyének, csoportok) és azok tevékenységét szabályozó formalizált eljárások alkotják (Csapó, 1999. 8.; Kelly – Grimes, 1993). *Gareth Morgan*, a jól ismert szervezetelméleti szakember e felfogást *mechanisztikus – bürokratikus modell*ként írta le, amelynek fő erőnyei a szakszerűségben, a racionális, célszerű, formális eljárásokon alapuló működésben, a világos feladat-, pozíció és hatalomelosztásban rejlenek, gyenge pontjai pedig a feladatmenedzsment és a szervezeti struktúra túlértékeléséhez köthetők (Csapó, 1999; Morgan, 1986). Bár ezek a megközelítési módok elég távol voltak az oktatástól, az iskoláktól, de mégis hatottak, különösen a Weber által leírt bürokrácia néhány alapelve (munkamegosztás, hatalmi hierarchia, formális szabályok, eljárások, ellenőrzés). Sokféle elemzés született az iskoláról mint professzionális bürokratikus

szervezetről, amelyben a tanárok, a magasan kvalifikált szakemberek független tevékenységet végeznek, s konfliktusba keveredhetnek az iskola formális hierarchiájával, ellentétek alakulhatnak ki a szakmaiság és a szervezet adminisztratív hierarchiája között, ami alapvetően befolyásolja az iskolának mint szervezetnek az irányítását, illetve hatékonyságát (*Hughes, 1985*).

A klasszikus szervezet- és vezetélméletek képviselői azt feltételezték, hogy a szervezeti racionalitás mindenféle feltételek mellett érvényesül, nem tulajdonítottak nagy szerepet az emberi tényezőknek, nem figyeltek arra, hogy a szervezet emberi tevékenységekben realizálódik, így pszichés tényezők is hatnak. Már a húszas–harmincas években megjelentek olyan megközelítések, amelyek az emberi tényezők szerepét emelték ki a szervezetek eredményessége szempontjából. A mechanisztikus–bürokratikus elmélet ellenpontjaként megjelenő „*emberi kapcsolatok elméletében*” a szervezet tagjainak egyéni és társas szükségleteit, elvárásait, elégedettségét figyelembe vevő, a személyes kielégülést (pl. kompetenciaérzést) nyújtó munka kívánalma fogalmazódott meg. E szemléletmód kimunkálásához a kiemelkedő szerepet játszó Elton Mayo és munkatársai mellett számos szakember járult hozzá döntően a szociálpszichológia területéről, többek között Abraham Maslow, Chris Argys, Frederick Herzberg, Douglas McGregor (*Golnhofer, 1994; Kelly – Grimes, 1993*). A szervezetelemleletekben ez a nézet – miként lehetne minél eredményesebben felhasználni az egyének és csoportok képességeit, energiáit – különösen a II. világháború után vált népszerűvé. Az oktatás világához kapcsolódóan is sokféle elemzés jelent meg, amelyben felhívták a figyelmet arra, hogy az iskola irányítása, vezetése során meg kell érteni a szervezeti és a személyes aspektusokat is (*Getzels – Guba, 1957. id. Watson, 1994. 5162*). Ezekben a munkákban gyakran túlhangsúlyozták a társas és egyéni lélektani szempontokat, elutasították az iskola feladataiból és struktúrájából eredő tényezők szerepét. (Lásd a tanterv által meghatározott tanítási feladatok, az igazgató törvények által kijelölt jogköreinek stb. hatását.)

A hatvanas években elterjedt az a *szervezetszociológiai megközelítés*, amely az oktatás területén az iskolát mint szervezetet vizsgálta, és túllépett a pedagógus–tanuló páros kapcsolatán alapuló értelmezéseken (nem tagadva e viszony fontosságát) (*Csepeli – Hegedűs – Kozma, 1976*). Egyre többen kutatták, hogy milyen szervezeti tényezők határozzák meg az egyének (vezetők, tanárok, tanulók) teljesítményét az iskolában. A szervezeten belüli interperszonális kapcsolatok vizsgálata már nemcsak az előre tervezett, szervezett viszonyokra terjedt ki, hanem az informális kapcsolatok szerepére is. Kulcskategóriává vált a *szervezeti klíma*, amelyet az iskolára Halpin, W. A. és Croft, D. B. alkalmazott először 1963-ban (*Halász, 1980*). A különböző kutatásokban a szervezeti klímát alapvetően személyközi kategóriaként értelmezték, amely a szervezet (az iskola) tagjainak attitűdjeiben, viselkedésében jelenik meg. A hatvanas években a francia intézménypedagógiában hasonló nézetek kaptak teret. A nevelés alaptényezőjének a diákok által megélt környezetet tekintették, az iskolának az adott értelmet, jelentést, ahogyan a diákok megélték. E felfogásban számos érzékeny, finom leírás született az iskolának mint intézménynek a strukturáltságáról, a tér, az idő és a tevékenységek szempontjából (*Halász, 1978*).

Az ötvenes–hatvanas években az oktatást szélesebb társadalmi-gazdasági kontextusban kezdték elemezni, s a társadalom egyik alrendszerként vizsgálták. A *rendszer szemléletű megközelítés* érintette a szervezetértelmezéseket is, a különböző szintű oktatási rendszereket „nyílt rendszerként” kezelték, amelyben a szervezet és a környezet kölcsönös, folyamatos kapcsolata döntő jelentőségű. Az oktatásirányításban az oktatás inputjai (tanulók, pénz, emberi erőforrások stb.), az átalakítási folyamatok (nevelés-oktatás stb.) és az outputok (tanulói teljesítmények, hatékony iskola, bizonyítványok stb.) sajátosságaira, a különböző elemek kölcsönhatásaira épülő rendszer változásaira irányult a figyelem. Az 1970-es évek elejére egyre inkább tudatosodott, hogy az oktatásirányítás különböző szintjeinek, az országos, a területi, a helyi és az intézményi irányításnak is megvannak a maga rendszerszintű jellegzetességei, amelyeket azonban nem lehet megérteni a szintek egymáshoz kapcsolódásának feltárása nélkül (*Coombs, 1971, Halász, é. n.*).

A szervezet és a környezet viszonyát vizsgáló munkákban a hatvanas években teret nyert a *kontingenciaelmélet*, amelyben felhasználták Burns, T., Stalker, G. M., Lawrence, P. és Lorsch, J. kutatási eredményeit. E teória hívei kételkedtek abban, hogy létezik egyetlen helyes elmélet, optimális eredménnyel kecsegtető egyetemes recept (modell) a szervezet működése és az irányítás szempontjából. A környezetben változnak a szükségletek, a követelmények, a feladatok, és ezek rugalmas, adekvát válaszokat igényelnek. A szervezetek hatékonysága erősen függ sokféle belső és külső tényezőtől, azoktól a szituációktól, amelyekben működnek. E probléma vizsgálata során bontakozott ki a *sztuációelmélet*, amelynek képviselői hangsúlyozzák, hogy minden szervezet egyedi nyílt rendszer, s teljesítményének színvonalát a külső szükségletek és a belső állapotok, illetve folyamatok közötti megfelelés mértéke határozza meg (*Hanson, 1998, 119*). A szituációelmélet teoretikusai az oktatás területén is követik a funkcionista hagyományokat, vagyis nem feledkeznek meg az oktatási intézmények funkciójáról, de nagy hangsúlyt helyeznek a változó szituációkra és a bonyolult szervezetekben meglévő bizonytalanságokra. A nevelési-oktatási szervezeteket lazán kapcsolódó rendszerként kezelik, amelyek több irányba is tudnak alkalmazkodni, egy időben több problémára is képesek reagálni. Napjainkban a szituációelméletek különböző formában vannak jelen az oktatási rendszerek vizsgálatában, de sokak szerint ma még az ilyen jellegű kutatások gyerekcipőben járnak (*Hanson, 1998, 126–127.; Watson, 1994*).

A kibernetika hatására a szervezeteket *információs rendszereknek* kezdték tekinteni, s a figyelem középpontjába az információfeldolgozási, döntéshozatali, tervezési folyamatok kerültek. (Lásd Simon, H. – March, J. – Galbraith, J. munkásságát!) A szervezeteknek egészen új aspektusa jelent meg: a szervezet tagjainak információfeldolgozási képessége korlátozott, az eredményesség azon múlik, hogy milyen a szervezet tanulási képessége (*Csapó, 1999, 21*). E felfogáshoz igazodva – a biológia és a kognitív tudományok közvetítésével – a szervezet- és vezetéselméletekben a környezet és a rendszer között kialakuló információcserére és a segítségével megvalósuló intelligens önszabályozásra helyeződik a hangsúly. Ehhez a nézethez kap-

csolódtak azok a szakemberek, akik az iskolát intelligens, tanuló szervezetként próbálták értelmezni (*MacGilchrist – Myers – Reed, 1997*).

A politikatudományok hatását lehet érzékelni azokban a felfogásokban, amelyekben a *szervezetet mint hatalmi struktúrát vizsgálják*, s a szervezeti politikát az érdekek, a konfliktusok és a hatalom közötti kapcsolatokra összpontosítva elemzik. Ez a szemléletmód azt emeli ki, hogy minden szervezet érdekeltség alapú, működését csak ennek szem előtt tartásával lehet értelmezni. A szervezetek (a tagok) céljainak megvalósítása felerősíti a racionális irányítás igényét, de nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a szervezetek sokféle racionalitást foglalhatnak magukban. A tagok számára nem biztos, hogy mindegyik cél ésszerűnek látszik, hiszen a racionalitás érdekeltség alapú. E felfogásban kételyek fogalmazódnak meg a szervezet racionális és funkcionális működésének mítoszával (ideológiájával) kapcsolatban. Ha a szervezetet érdekhalmazként értelmezik, akkor tudatosulhat, hogy az érdektagolttság miatt a szervezeti célok racionalitása és a szervezet funkcionális integritása nem mindig érvényesül magas fokon, az együttműködés és a szervezeti elkötelezettség mellett mindig megtalálható a versengés, a széttartás. Ez a politikai jellegű elemzés segítheti a szakembereket, a menedzsereket abban, hogy felismerjék, miként és miért jelennek meg a szervezeti szereplők politikai szereplőként, hogy mi a politikai jelentése a különböző szervezeti eseményeknek, tényeknek. A politikai megközelítések veszélyeiként említik, hogy minden szituációt politikai jelenségként értelmeznek, így az érdekek, konfliktusok elemzése megnövelheti a szervezet machiavellisztikus interpretációját, a manipulatív hozzáállást, túlhangsúlyozhatja az egyének fontosságát és hatalmát (*Morgan, 1986, 1998*). Napjainkban rendkívül elterjedtté vált ez a koncepció, a különböző szintű oktatási rendszerek irányítása kapcsán kutatják az érdekérvényesítés, az érdekkifejezés, a konfliktusmegoldás sajátos eljárásait, a hatalom természetét, s mindezek hatását a szervezet hatékonyságára. Intézményi szinten sem kerülhető meg ez a felfogás, hiszen az iskolában az ésszerűség (célszerűség) érdekeltség alapú, ugyanakkor kölcsönös függőség érvényesül az oktatásban érdekeltek körében, s nem lehet eltekinteni a hatalomgyakorlás sajátosságaitól sem.

A hetvenes évektől a szervezet- és vezetéselméleti problémák kutatására is hatottak a különböző tudományterületeken megjelenő fenomenológiai, etnometodológiai megközelítések, amelyek vitatták és meghaladták a pozitivisták megközelítési módokat. Thomas Greenfield támadást indított a funkcionalista és a rendszerszemléleti megközelítés ellen az oktatásmenedzsment területén is. Elutasította azt a nézetet, hogy a szervezetek, az oktatási intézmények csak realitások, ti. a szervezeteket különböző emberek különböző kölcsönkapcsolatokkal, érzésekkel, értékekkel alkotják, ezért azt kell megérteni, hogy az emberek miként értelmezik azt a világot, amelyben dolgoznak. (*Greenfield, 1975. 71. id. Watson, 1994. 51–62*). Felfogása felerősítette azokat az értelmezési törekvéseket, amelyekben *a szervezetek mint egyedi kultúrák* jelentek meg. Az oktatásmenedzsment szakírói a kultúra kifejezést kezdték használni a szervezeteket összetartó értékekre, gondolkodásmódokra, elvárásokra, attitűdökre, normákra, viselkedésmintákra. E szemléletmód előzményei megtalál-

hatók a szervezeti légkör-kutatásokban, de a kultúra több, más, mint a légkör, annál mélyebben fekvő, nem látható feltételezésekre, értékekre, meggyőződésekre épül, olyan egyedi kognitív térképre, amely értelmezi a szervezeti tagok összetartozását.

A nyolcvanas évek elejétől a szervezeti kultúrának kiterjedt szakirodalma jött létre, amelyben eléggé sokféle értelmezését adták a különböző szerzők. A nézetek sokszínűsége ellenére is megállapítható, hogy a legtöbb szakember a kultúrát többretegű jelenségként fogja fel, amely tartalmazza a szervezet tagjai által hangsúlyozott filozófiát (ideológiát), azokat az utakat, módokat, ahogyan a szervezeti filozófiák mindennapi gyakorlattá válnak, a szervezet működésében érdekelték, értékeit, egymásra hatásukat, a személyközi kapcsolatok (interakciók, tevékenységek) minőségét, sajátosságait, a szervezet legendáit, történeteit, hőseit, egyéb tapintható és láthatatlan megnyilvánulásokat, amelyek a hatalom forrásai lehetnek. Tehát a szervezet ebben a megközelítésben egyfajta kulturális interpretáció, értékek, szimbólumok összessége (Beare – Caldwell – Millikan, 1998; Csapó – Csécsi, 1999). A kultúrát a szervezet (az iskola) tagjai teremtik meg a mindennapi interakciókban, de nem légiures térben, hisznek hatnak rájuk az adott társadalmi kultúra értékei, normái, viselkedésmintái, amelyek megjelennek a szervezet működésében.

A szervezeti kultúra növekvő jelentősége több forrásból fakad. Az érdeklődés gyakran a racionális szervezeti modellek formális struktúráival való szembenállásból ered, az elemzők, a menedzserek jobban meg akarják érteni és eredményesebben működtetni a szervezeten belüli informális területeket. A kilencvenes években a szervezeti kultúra felé fordulás főként az iskolák önmenedzseléséhez kapcsolódott, ti. sok országban gyakorlattá vált s vele párhuzamosan megerősödött az a felfogás, hogy vannak egyedi iskolák, hogy az egyediség érték, azt fejleszteni kell (Bush, 1998. 33). Az önmenedzselés igénye és gyakorlata ösztönzően hatott a stratégiai szemléletmód megjelenésére, amelynek egyik fontos feltétele, hogy a szervezet tagjainak értékei, meggyőződései az iskola jelenéről és jövőjéről legyenek ismertek. Az iskola fejlesztésének, a változások menedzselésének világos stratégiáit csak akkor lehet érvényesíteni, ha a szervezeti kultúra kapcsolódik a stratégiákhoz, ha a személyzet aktívan támogatja. Ez azt igényelte, hogy egyeztessék a stratégiát az iskola szervezeti kultúrájával, s ennek elengedhetetlen feltétele az utóbbi megismerése. A szervezeti kultúra diagnosztizálására és az ehhez kapcsolódó fejlesztésekre különböző szervezeti kultúrátípusokat írtak le, amelyeknek iskolára történő adaptálása is megjelent az oktatásmenedzsmentben (Handy, 1976; Quinn, 1986). Az utóbbi évtizedben sokan a szervezeti kultúrát a vezetés legfontosabb dimenziójának tartják. Úgy vélik, hogy nélküle nem lehetséges eredményes iskolafejlesztés, hiszen a kultúra ismerete köti a fejlesztéseket az iskola valóságához (Bush, 1998; Hargreaves, 1996; Sergiovanni, 1994).

Az utóbbi egy-másfél évtizedben a szervezet kultúraként való értelmezéséhez szorosan kapcsolódik az a probléma, hogy miként lehet az iskolát olyan *tanulószervezetté fejleszteni*, amely a változó viszonyok közepette képessé válik öndiagnosztizálásra, önmenedzselésre, folytonos tanulásra és változásra. E szervezet kultúráját a tanulásra való nyitottság, a tanulással kapcsolatos pozitív attitűd jellemzi (Schein,

1998. 137). A tanulószervezet elképzelés számos feltételezésből indul ki, ezek közül a leglényegesebbek a következők: – a szervezet környezete valamelyest irányítható, a környezet ellenőrzése kívánatos és lehetséges; – az embert a proaktív problémamegoldó és tanuló magatartás jellemzi; – aktív problémamegoldás vezet el a tanuláshoz, de fontos, hogy a tanulás a kultúra része, nemcsak egyik eleme valamilyen problémamegoldásnak; – a szervezetben pragmatikusan kell keresni a megoldásokat (az igazságot és a realitást), így a problémáktól függ, hogy az individualista vagy a közösségi, a parancsoló vagy a bevonó rendszerek lesznek megfelelőek; – kívánatos mind a feladatorientáltság, mind az emberi kapcsolatokra való figyelés; – a kommunikáció és az információ központi szerepet játszik a szervezetben, ezért többszatornás kommunikációs rendszer kialakítására van szükség, amelyben mindenkinek megvan a lehetősége arra, hogy mindenkivel kommunikáljon, a feladattal releváns információkra koncentrálnon, s nyitott maradjon az információk megosztására. Az iskolát ebben az elképzelésben komplex világnak tekintik, amelyben különböző erők kapcsolódnak össze, és valószínű, hogy az egyszerű lineáris kapcsolódások helyett a sokirányú, sokféle összefüggésrendszer és ezzel együtt a túldetermináltság érvényesül. A kilencvenes években megjelenő minőségbiztosítási programokat sokan a tanulószervezet – az előzőekben röviden leírt – sajátosságainak fényében értelmezik, értékelik (Schein, 1998).

Decentralizáció – önmenedzselés – oktatásmenedzsmenetek

A nyolcvanas és kilencvenes években jelentős változások következtek be Európában, Kanadában, Ausztráliában a közoktatási rendszerek irányításában, legtöbb helyen decentralizálták vagy többpólusúvá tették, mindenütt megjelent a helyi és az intézményi önállóságra törekvés tendenciája. A jelentős mértékű és következetes decentralizáció többek között arra a feltételezésre épült, hogy az oktatási rendszerben a változási kapacitások gyökere az iskolákban található meg, s a hatékony működést az iskolák önrendelkezésének növelésével lehet biztosítani. A decentralizált rendszerben a központi adminisztráció viszonylag kicsi, az iskolák erősek, saját ügyeiket – egy központilag meghatározott szabályozási és támogatási keretben – maguk intézik, az erőforrások megszerzésére vonatkozó döntéseket az iskola hozza meg (Caldwell – Spinks, 1988; Bush, 1998). Az erőforrások tág értelemben jelennek meg, magukba foglalják a tudással, a tanítással, tanulással, a hatalommal (döntéshozatallal), a dologi eszközökkel, a személyekkel, az idővel, az anyagiakkal kapcsolatos területeket. Caldwell és Spinks szerint ezek az ún. önigazgató iskolák a decentralizált rendszerekben a helyi és az országos törvénykezés, a különböző prioritások és programok keretei között működnek. Az államok új módon próbálják fenntartani irányító szerepüket, egyrészt a kimeneti szabályozás különböző eszközeivel, a minőségbiztosítással stb., másrészt az oktatási rendszerek piaci jellegének hangsúlyozásával, amelyben a fogyasztói racionalitás, a választás szabadsága és a sokszínűség meghatározó szerepet játszik (Halász, 1993; Balázs – Halász, 2000. 13).

Az autonóm, az önrendelkezés magas fokán álló iskolák potenciálisan eredményesebb, hatékonyabb iskoláknak tekinthetők, de felvethető az a kérdés, hogy az önállóságban rejlő hatékony, eredményes működés vajon valósággá válik-e (*Bush*, 1998. 14). A nyolcvanas években kialakítottak több szakmai fejlesztési programot, amelyek segítséget nyújtottak az oktatásirányítás különböző szintjein dolgozók számára, hogy megszerezzék az erőforrások hatékony elosztásához szükséges tudást. E programok közül a legismertebb: Effective Resource Allocation in Schools Project. Különböző országokban alkalmazták (Ausztrália, Egyesült Államok, Nagy Británia, Kanada), s a tapasztalatok szerint ez a „módszer” széles körben eredményesen használható (*Caldwell – Spinks*, 1988).

A kilencvenes években egy kilenc országot átfogó OECD-jelentés összegző tanulása az volt, hogy a nagyobb autonómia nagyobb hatékonysággal jár, hiszen lehetőséget teremt a rugalmasabb, a helyi és az egyéni igényekhez jobban alkalmazkodó intézmény, oktatás megszervezésére (*Thomas – Martin*, 1996. 28). Az intézmények önmenedzselését széleskörűen támogatják az oktatásmenedzsment különböző elméleti irányjaiban, számos empirikus kutatásban és több decentralizált oktatási rendszerű országban, mint például Ausztráliában, az Egyesült Államokban, Nagy-Britanniában, Hollandiában. Az önmenedzselés oktatási megatrendjével kapcsolatban azonban kételyek is megfogalmazódtak. Felvetődött az az ellenérv, hogy azokban az országokban ahol van központi – bármennyire lazán szabályozó – kerettanterv, ott az intézmények önmenedzselése során csak a tantervben megjelenő „reformok” megvalósításáról lehet szó, nem pedig intézményi kezdeményezésről, innovációról (*Ball*, 1994. 78). Mások véleménye szerint a decentralizáció döntően racionalista-technicista modellen alapul, amelyben az ésszerű tervezés és finanszírozás játszik döntő szerepet, ugyanakkor több esettanulmány jelzi, hogy vannak eredményes iskolák racionális tervezés nélkül is (*Levacic – Glover – Benett – Crawford*, 1999. 26). Találkozhatunk az önmenedzseléshez kötött szkepszis kapcsán azzal a felvetéssel is, hogy a piac, a versengés nem része az elemi iskolák kultúrájának, az igazgatók iskolával kapcsolatos ethosának (*Bell*, 1999. 72).

Az elmúlt egy-másfél évtizedben nagy hatást gyakorolt az oktatásmenedzsmentre a szervezetnek és vezetésnek olyan felfogása, amelyben a *tanulók tanulási eredményeinek méréséhez kötődően írták le a szervezet (az iskola) eredményességét*. Az iskolákkal kapcsolatos eredményességi követelmények a *racionális oktatásmenedzsment-modell* térnyerésének kedveztek. E modell szerint az erőforrás elosztásának olyan módját érdemes támogatni, amelyik közvetlenül az intézményi célok teljesülését szolgálja. Ez megkívánja a célok világos megfogalmazását, az elérésükhöz vezető alternatívákról megbízható, objektív információgyűjtést, elemzést, értékelést és azoknak az utaknak a kiválasztását, amelyek maximalizálják a célok megvalósulását. A politikacsinálók az eredményesség bővületében a normatív racionális-technicista megközelítés mellé álltak, támogatták az iskola-eredményességi mozgalmat, a nyolcvanas években az eredményes iskola már a közbeszéd részévé vált (*Baráth*, 1997).

Az eredményes iskolamozgalom keretei között végzett kutatásokban megkísérelték leírni, hogy mi jellemzi az eredményes iskolákat, mi a közös bennük. Az oktatás-menedzsmentben a nyolcvanas években többen feltételezték, hogy *az eredményes iskola kritériumaira támaszkodva lehet orientálni, megoldani az iskolafejlesztéseket, az oktatási változásokat*. Az e problémakörhöz kapcsolódó kutatások és tapasztalatok azonban nem igazolták megnyugtatóan e feltételezések realitását. Több elemzésben bírálták a leírt kritériumok körét, jellegét: – nem fogják át a lényeges nevelési célokat, többnyire a tanulók mérhető tantárgyi teljesítményeire korlátozódnak, – a kritériumok statikusak, nem érzékenyek a változásokra, – nem lehet alkalmazni őket közvetlenül az egyes iskolákra stb. A kritikák jelentős részében az is megfogalmazódott, hogy az eredményes iskolamozgalomban az iskolát kissé naivan egyszerű, racionális szervezetként értelmezik, nem veszik figyelembe, hogy az iskolák komplex szervezetek. Sokan kételkedtek abban is, hogy okozati viszony van az iskolavezetés és az iskola minősége, valamint a tanulók teljesítménye között. Már a kilencvenes évek elején felmerült, hogy a decentralizált, piacorientált oktatási rendszerekben az eredményes iskolamozgalom felerősíti az iskolák közötti versenyt, s rémálommá válhat a versengés, ti. a jók jobbak, a gyengék gyengébbek lesznek. Az oktatáspolitikusok hajlamosak leegyszerűsítve értelmezni az eredményesség vizsgálatainak eredményeit, nyomást gyakorolnak az iskolákra a gyors változások érdekében, ezért az iskolák rövid távú programokkal akarnak gyors változást elérni, inkább a túlélésre, mint a fejlesztési stratégiák kialakítására törekednek. Sokan emlékeztetnek az elemzők közül Sergiovani szavaira: „Az iskolák azt csinálják, amit elismernek.”

Az eredményes iskolamozgalommal kapcsolatos kételyek, az oktatás minőségének felértékelődése arra készítette az oktatás-menedzsmenttel foglalkozókat, hogy felhasználják a változásmenedzsmentnek Edward Demingtől kiinduló irányát, amelyben az elégedettséget a „vevők” elégedettségével kapcsolták egybe, és ennek érdekében *szervezetben belüli folyamatok megértésére és szabályozására építettek* (Ouston, 1999. 173.; Setényi, 1999).

Sokan úgy vélekednek, hogy az eredményes iskolamozgalomhoz képest dinamikusabb iskolakép (szervezetfelfogás) jelent meg *az iskolai innovációk* menedzselésével foglalkozók körében. Ők arra koncentráltak, hogy miként lehet olyan szakmai és szervezeti változásokat elérni az iskolában, amelyek eredményeként lényegesen javulnak a tanítás-tanulás feltételei. *Az iskolafejlesztők* az innovációk, általában a változások folyamatjellegét hangsúlyozták, és kiemelték a fejlesztési stratégiák, valamint a tanárok szakmai fejlődésének, fejlesztésének fontosságát. Dinamikus *folyamatmodellek* jelentek meg az iskolafejlesztésekben, amikor arra a kérdésre igyekeztek válaszolni a szakemberek, hogyan válnak, válhatnak eredményesebbé az iskolák. Az oktatás-menedzsmentben a pozitívumok elismerése mellett az iskolafejlesztési megközelítéseket több szempontból is bírálták. Módszertanilag bizonytalanok látták az iskolafejlesztési perspektívák eredményességének megítélését, ti. ritkán mérték a fejlesztési stratégiák hatását, nem kutatták a változtatási folyamatok és az iskola eredményei közötti kapcsolatokat, nem alakultak ki megfelelő módszerek a változási folyamatok mérésére stb. A bírálók egyöntetűen elismerték, hogy a

fejlesztések egyik alapfeltétele a tanárok továbbképzése, hiszen az innovációkat döntően a tanárok csinálják, de az újítás, a megújulás ennél több, ezért óvtak minden iskolafejlesztőt a leegyszerűsítő megközelítésektől.

Bár számos kritikai észrevételt fogalmaztak meg mind az eredményes iskolamozgalomra, mind innovációra és a változtatásokra épülő iskolafejlesztések menedzselése kapcsán, a kutatók és a gyakorló menedzserek mégis többféle kísérletet tettek a két megközelítés integrálására, a felhalmozott tudás felhasználására annak érdekében, hogy minden tanuló számára minőségi oktatást lehessen biztosítani az iskolákban (Huber, 1998). Ezekben a törekvésekben kombinálják az eredményesség és a fejlesztési stratégiákat, az iskola tanulási kapacitására koncentrálnak, hangsúlyozzák a fejlesztések egyediségét, az iskola szervezeti kultúrájától való függést.

Napjainkban egyre többen érvelnek amellett az oktatásmenedzsmentben, hogy nagyobb jelentőséget kell tulajdonítani az értékeknek és az iskolák filozófiáinak. Ebből a perspektívából az iskolai oktatásmenedzsment elsődleges feladata, hogy létrehozzon és fenntartsa egy integrált szervezeti kultúrát. A szakemberek jelentős köre egyrészt tudatosítani kívánja a modern tudományos, racionalista menedzsment és a szervezeti kultúrára, valamint az egyének pszichés sajátosságaira épülő megközelítés különbségeit, másrészt pedig megkísérli feltárni mindegyik „teória” alkalmazási lehetőségeit, előnyeit, hátrányait (Bush – Bell – Bolam – Glatter – Ribbins, 1999). Számos empirikus kutatásban vizsgálták, hogy az eredményes iskolák a racionalista-technicista vagy a kultúrát középpontba állító menedzsmentet részesítik-e előnyben. Nagy Britanniában egy 1993 és 1998 között folyó kutatásban azt találták, hogy az igazgatók a racionális-technicista modellt alkalmazták a célok megfogalmazásában, a tervezés folyamatába pedig nagymértékben bevonták a teljes személyzetet. Az együttműködés módját erősen befolyásolta, hogy az igazgatók milyen szocioökonómiai kontextusban dolgoztak, és milyen volt az iskolai személyzet kultúrája. A kutatási eredmények, az elméleti elemzések és a gyakorlat kihívásai alapján konszenzus látszik kibontakozni a tekintetben, hogy az eredményes iskolák számára keretként ajánlható a racionális vezetési szemlélet, amelyen belül azonban a menedzsment (a vezetőség) segíti az iskola sajátos kultúrájának megalkotását, elterjesztését és fenntartását.

Eklekticizmus, pluralizmus

Az oktatási intézmények eredményes menedzselése – ahogy a fentiek is jelzik – többféle szemléletmód alapján lehetséges. A hatvanas évektől fokozatosan elterjedt az a nézet, hogy nincs egy optimális megközelítés. Hatott Bush véleménye, amely szerint bármelyik felfogás érvényessége a szervezet sajátosságaitól függ, mindegyik – divatos szóval – paradigma a sajátos szervezeti jelenségnek csak egy részét, egy aspektusát írja le, illetve bizonyos, egy adott elmélet vagy modell által leírt jelenség hiányozhat a különböző szervezeti szituációkból (Bush, 1995). Mások ezt az értelmezést korlátozónak érzik, valószínűbbnek tartják azt a feltételezést, hogy bármelyik megközelítés megjelenhet bármelyik szituációban. Tehát a szervezetet, mint

jelenséget több perspektívából lehet értelmezni (Wallace, 1999). Mindegyik koncepció tartalmaz egy fogalomkészletet, amely képessé teszi a vezetőket, hogy kifejlesszék saját értelmező és normatív elképzeléseiket arról, hogy miként kellene menedzselni a szervezetet. Az eltérő koncepciók között mozogva bővíthet a megértés bázisa, de nem lehet figyelmen kívül hagyni azt, hogy a különböző nézetek fogalmai nem kompatibilisek. Például: A szervezet mint kultúra felfogása elvezethet annak a megértéséhez, hogy mi tartja a szervezetben az embereket, a politikai keret pedig ahhoz, hogy mi választja szét őket. E probléma ellenére ma sokan úgy vélekednek, hogy a különböző irányok kombinálásával szélesíteni lehet az elméleti horizontot, és létrejöhetnek hasznos kompromisszumok a szervezetek elemzésére, menedzselésére.

A kilencvenes években már találkozhatunk az *információs társadalomnak*, vagy *információs kornak*, vagy *posztindusztriális korszaknak* nevezett új idők kihívásaival, illetve a posztmodern eszmék hatásával is az oktatásmenedzsment területén. Érezhető Fukuyama (2000) társadalmi rendet elemző munkáinak befolyása, főként a társadalom közös értékeiről, a társadalmi tőkéről, a kooperatív társadalmi kapcsolatokról, az informális normák erejéről, a bensővé tett szabályok, viselkedési normák szerepéről, a decentralizáltan tevékenykedő emberek önszerveződésének fontosságáról írtak hatása. Az iskolák tanulási kapacitásának növelését a társadalomra jellemző bizonytalanság kontextusában vizsgálják a szakemberek, s a bürokratikus, valamint az együttműködő vezetési/szervezeti modell ellentéteire helyezik a hangsúlyt. Többen az új időkhez való alkalmazkodás egyik alapelveként tartják, hogy az iskola, a tanár már nem lehet a fegyelmező hatalom képviselője, olyan együttműködő iskolakultúra kialakítására kell törekedni, amelyben az artikulálás és az integrálás elve működik. Nem elég a formális rend az intézményben, szükség van azt támogató, rugalmas informális kultúrára is. Ennek egyik alapfeltétele a reflexivitás, amelynek során az egyének, csoportok, szervezetek kritikusan fordulnak önmaguk felé, kritikusan vizsgálják, s ha kell újraértelmezik értékeiket, racionalitásukat, identitásukat, struktúráikat. A szervezeti tanulás olyan *együttműködő kultúrára* épül, amelyben *döntő szerepe van a reflexivitásnak* (Quicke, 2000).

Irodalom

- Balázs Éva (szerk.) (1998/a): *Oktatásmenedzsment*. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból. OKKER, Budapest.
- Balázs Éva (szerk.) (1998/b): *Iskolavezetők a 90-es években*. OKKER Budapest.
- Balázs, É. – Wieringen, F. – Watson, L. (2000): *Quality and Educational management. A European issue*. ENIRDEM Conference papers, Bp. 1999. Műszaki K. – Kluwer Gr. Budapest.
- Balázs É. – Halász G. (szerk.) (2000): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Budapest, Okker Kiadó.
- Ball, S. (1994): *Education Reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press, Buckingham.
- Baráth Tibor (1997): *Hatékonyágmodellek a közoktatásban*. JATE, Szeged.

- Beare, H. – Caldwell, B. J. – Millikan, R. M. (1998): *Az iskolai kultúra fejlesztése*. In: Balázs Éva (szerk.): *Oktatásmenedzsment*. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból. OKKER, Budapest, 189–214.
- Bell, L. (1999): *Primary Schools and the Nature of the Education Market Place*. In: Bush, T. – Bell, L. – Bolam, R. – Glatter, R. – Ribbins, P. (eds.): *Educational Management: redefining theory, policy and practice*. Paul Chapman Publ., London.
- Bennett, N. – Preedy, M. Jeds! : *Organizational effectiveness and improvement in education*. Open University Press, Buckingham – Philadelphia, 53–68.
- Bollen, R. (1996): *School effectiveness and school improvement: The intellectual and policy context*. In: Reynolds, R. – Bollen, R. – Creemers, D. – Hopkins, L. – Stoll, L. – Lagerweij, N. (eds.): *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Routledge, London, 1–20.
- Bush, T. (1995): *Theories of Educational Management*. Paul Chapman Publ., London.
- Bush, T. (1998): *Organizational Culture and Strategic Management*. In: Middlewood, D. – Lumby, P. (eds.): *Strategic Management in Schools and Colleges*. Chapman, P. Publ., London.
- Bush, T. – Bell, L. – Bolam, R. – Glatter, R. – Ribbins, P. (eds.) (1999): *Educational Management: redefining theory, policy and practice*. Paul Chapman Publ., London.
- Caldwell, Br. J.- Spinks, J. M. (1988): *The Self-managing School*. The Falmer Press, London.
- Child, J. (1984): *Organizations: A Guide to Problems and Practice*. Harper and Row, London.
- Clegg, S. R. – Hardy, C.- Nord, W. (eds.) (1996): *Handbook of Organization Studies*. Sage, London.
- Coombs, Ph. H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Judit (1999): *Szervezetelmélet*. Közoktatási Vezetőképző Intézet, Szeged.
- Csapó J. – Csécssei B. (1999): *Az iskola szervezeti kultúrája*. Közoktatási Vezetőképző Intézet, Szeged.
- Csepeli Gy. – Hegedűs T. A. – Kozma T. (1976): *Az oktatásügyi szervezatkutatás lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Everard, K. B. – Morris, G. (1996): *Effective School Management*. Paul Chapman Publ., London.
- Fiedler, Br. (1997): *Organizational Structure and Organizational Effectiveness*. In: *Choices for Self – Managing Schools*. Autonomy and Accountability. BEMAS, Paul Chapman Publ., London.
- Fukuyama, Fr. (2000): *A Nagy Szétbomlás. Az emberi természet és a társadalmi rend újjászervezése*. Európai Könyvkiadó, Budapest.
- Fullan, M. (1999): *Change Forces: The Sequel*. Falmer Press, London.
- Golnhofer Erzsébet (1994): *Szervezetelméletek*. JATE, Szeged.
- Halász Gábor (1978): A francia „intézménypedagógia”. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. sz. 66–71.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló*. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- Halász Gábor (1993): *Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában*. In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest.
- Halász Gábor (1994). Iskolavezetés és vezetőképzés. Hazai igények és nemzetközi tendenciák. In: *Educatio*, 2. sz. 269–281.
- Halász Gábor (é. n.): *A közoktatási rendszerek irányítása*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.
- Handy, Ch (1976): *Understanding Organizations*. Penguin Books Ltd., London.

- Hanson, E. M. (1998): *Szituációelmélet*. In: Balázs Éva (szerk.) (1998): *Oktatásmenedzsment*. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból. OKKER, Budapest, 115–137.
- Hughes, M. G. (1985): *The Educational management. The Encyclopedia of Education*. Posleithwaite, T. N. – Husen, T. (eds.) Pergamon, Exeter, 3197.
- Hargreaves, A. (1996): *Changing Teachers, Changing Times*. Cassell, London.
- Harris, A. – Bennett, N. – Preedy, M. (eds.) (1997): *Organizational effectiveness and improvement in education*. Open University Press, Buckingham – Philadelphia.
- Huber, G. St. (1998): *Dovetailing School Effectiveness and School Improvement*. ICSEI
- Kelly, A. – Grimes, Th. (1993): *A menedzsment elvei*. ACCA Hungary Kft., Budapest.
- Kydd, L. – Crawford, M. – Riches, C. (eds.) (1997): *Professional development for educational management*. The Open University. Buckingham – Philadelphia.
- Kovács Sándor (1994): *Az iskolaműködés elemzése és fejlesztése*. JPTE, Pécs.
- Levacic, R. – Glover, D. – Bennett, N. – Crawford, M. (1999): *Modern Headship for the Rationally Managed School: Combining Cerebral and Insightful Approaches*. In: Bush, T. – Bell, L. – Bolam, R. – Glatter, R. – Ribbins, P. (eds.): *Educational Management: redefining theory, policy and practice*. Paul Chapman Publ., London.
- MacGilchrist, B. – Myers, K. – Reed, J. (1997): *The Intelligent School*. Paul Chapman Publ., London.
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, New York.
- Morgan, G. (1986): *Images of Organization*. Sage Publ. Inc, London.
- Morgan, G. (1998): *Érdekek, konfliktus és hatalom*. In: Balázs Éva (szerk.): *Oktatásmenedzsment*. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból. OKKER, Budapest, 29–87.
- Ogawa, R.T. – Bossert, St. T. (1997): *Leadership as an organozational qauality*. In: Kydd, L. – Crawford, M. – Riches, C. (eds.): *Professional development for educational management*. The Open University. Buckingham – Philadelphia, 9–23.
- Ouston, J. (1999): *School Effectiveness and School Improvement: Critique of a Movement*. In: Bush, T. – Bell, L. – Bolam, R. – Glatter, R. – Ribbins, P. (eds.): *Educational Management: redefining theory, policy and practice*. Paul Chapman Publ., London, 166–178.
- Quicke, J. (2000): *A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society*. In: *Educational Management and Administration*, 3. 299–317.
- Quinn, R. E. et all (1986): *Becoming a master manager*. John Wiley and Sons, Inc., New York.
- Schein, E. H. (1998): *A tanuló kultúra*. In: Balázs Éva (szerk.): *Oktatásmenedzsment*. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból. OKKER, Budapest, 137–146.
- Setényi János (1999): *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. Raabe Klett K., Budapest.
- Sergiovanni, T. J. (1994): *Organizations or communities: Changing the metaphor changes the theory*. In: *Educational Administration Quarterly*, 214–226.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció*. Corvina, Budapest.
- Thomas, H. – Martin, J. (1996): *Management Resources for School Improvement*. Routledge, London.
- Wallace, M. (1999): *Combining Cultural and Political Perspectives: The Best of Both Conceptual Worlds?* In: Bush, T. – Bell, L. – Bolam, R. – Glatter, R. – Ribbins, P.: *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London, Sage Publ. 129–142.
- Watson, J. K. P. (1994): *History of School Administration*. In: *Educational Encyclopedia*. Posleithwaite, T. N. – Husen, T. (eds) Pergamon, Exeter, 5159–5169.

A TANTERVI DOKUMENTUMOK MEGVÁLTOZOTT SZEREPE AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK SZABÁLYOZÁSÁBAN ÉS FEJLESZTÉSÉBEN

Bevezetés

Az oktatás tartalmának értelmezése az idők során mind a szakirodalomban, mind a pedagógiai gyakorlatban többféle módon és irányban változott. A különböző felfogások nemcsak hatottak egymásra, hanem – olykor eklektikus módon – össze is kapcsolódtak. A változások iránya részben a fogalom kiszélesedése, részben összetettebbé válása felé mutat. Körülbelül a 19. századig a szűkebb értelmezés volt jellemző, s az oktatás tartalma lényegében a tananyagba foglalt *ismereteket* jelentette. Már a 19. század első felében – például *Herbartnak* és követőinek felfogásában – a tartalomba beletartozott a tananyag *alkalmazását* jelentő tudás is. A század vége felé s még inkább a 20. század első évtizedeiben előtérbe kerültek a *kulturális javak és tárgyak* kánonná emelt, klasszikus értékek elfogadott, *műveltséget* megalapozó tartalmai. Ez azt is eredményezte, hogy az oktatás tartalmába hangsúlyozottan *értékek* is integrálódtak. A gyermek- és fejlődéslelektan újabb eredményeinek, a reformpedagógiai mozgalmaknak hatására az oktatás tartalmának kiválasztását és elrendezését *a gondolkodás, az értelem, a tanulási motivációk, az érdeklődés, az érzelmek, a beállítódások, az érdeklődés fejlesztése szempontjainak* rendelték alá. A 20. század derekától a tartalom a *tanulási teljesítmények* irányában vált konkrétabbá, hangsúlyozottabbá, kidolgozottabbá (például Tyler célrendszert, tanulási tapasztalatokat és ellenőrzést ötvöző „racionáléjában” vagy a Bloom és munkatársai által kidolgozott követelmény-taxonómiákban). A század totális diktatúrái az oktatás tartalmát nyíltan az uralkodó párt ideológiájának, érdekeinek szolgálatába állították. A Szovjetunió összeomlása, a hidegháború megszűnése után, a demokratikus államok gazdasági, társadalmi, politikai megerősödése, nemzetközi, regionális együttműködésük kibontakozása idején az oktatás tartalmának értelmezése három fő irányban szélesedett tovább. (1) Beletartoznak a gazdasági, társadalmi, szellemi – tudományos és művészi –, techikai, a mindennapi kultúra nemzetközi, hazai és helyi szinten általánossá vált, elfogadott új értékei, területei (például gazdaság- és társadalomismeret, környezetvédelem, életminőség, informatika, számítástechnika, pályaorientáció). (2) Megerősödnek a tartalmakat integráló elméleti, tudományos, interdiszciplináris összefüggések s ezzel együtt kiválasztásuk, elrendezésük, közvetítésük, feldolgozásuk gyakorlati, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai alapjai. (3) Összetettebbé, részben egységesebbé, részben differenciáltabbá vált a tartalma-

kat közvetítő eszközök rendszere (például alap-, mag-, kerettantervek, vizsgakövetelmények jelennek meg, gazdagabb tankönyv-és más taneszközüválasztékok állnak rendelkezésre).

A dolgozat célja, hogy – elsősorban a tantervek szerepének, jellegének átalakulására összpontosítva – bemutassa a *közoktatás* komplex értelemezésű tartalmának az utóbbi néhány évtizedben megfigyelhető hazai és nemzetközi változásait, jellemző vonásait, tendenciáit. A tantervi szabályozást a tartalmi változtatások (nem feltétlenül fejlesztések!) egyik tényezőjének, eszközének tekinti. Fő „üzenete”, hogy mivel a tartalmi fejlesztés összetevői napjainkban már komplex rendszert alkotnak, ezért szabályozását nem lehet csupán néhány tényezőre, szempontra redukálni (például: központosítás vagy decentralizálás; kimenet- vagy bemenetszabályozás, egyes ideológiai, (oktatás)politikai nézetek egyoldalú érvényesítése, a tantervek mindent meghatározó szerepe).

A dolgozat négy részből áll. Először – főleg nemzetközi áttekintésre törekedve – az oktatás tartalmi szabályozását befolyásoló újabb tényezőket vizsgálja. Ezután a tantervek tartalmi fejlesztésben, szabályozásban betöltött szerepének megváltozását tárgyalja. A harmadik fejezet a hazai tantervi és tartalmi szabályozás utóbbi évtizedekben tapasztalt fő jellemzőit, a tantervi reformok „ingájának” kilengéseit vizsgálja fel. Végül – összegezésként és kitekintésként – a tartalmi és tantervi fejlesztés újabb nemzetközi és hazai tendenciáit mutatja be.

Az oktatás tartalmi fejlesztését befolyásoló újabb tényezők nemzetközi perspektívából

Az 1991-ben megjelent Nemzetközi Tantervi Enciklopédia tizenhárom tantervfejlesztést befolyásoló tényezőt emel ki. Ezek legtöbbje két csoportba sorolható. Az egyik az iskola szempontjából *külsőnek* tekinthető ideológiai, gazdasági, társadalmi, politikai hatásokat, az ismeretek robbanásszerű növekedését, az oktatástechnológia fejlődését világítja meg. A másik csoport viszont a tanítás-tanulás belső meghatározóinak neveléslélektani, kognitív-pszichológiai, viselkedés-lélektani megalapozását hangsúlyozza (Lewy, 1991. 103–142). A csoportosítás mögött álló szemlélet közel áll a napjainkra jellemzőnek tartott hatásokhoz. Az Enciklopédia tíz év előtti elemzését azonban ma már több szempontból ki lehetne egészíteni, s a továbbiakban elsősorban ennek néhány területére irányítjuk figyelmünket.

VÁLSÁGTUDAT

Cowen brit oktatási szakember szerint (idézi: Kovács, 1999. 213.) az elmúlt évtizedek oktatási változásait, reformjait válságtudat indukálja. Ennek gyökerében a nevelés-oktatás eredményességével szembeni általános elégedetlenség áll. Ezt csak erősíti az a tapasztalat, hogy a kor nagy kérdései, a demokratizmus fejlődése, a tudomány, a technika újabb eredményei kívül maradnak az egyre növekvő tanuló-sereg ostromát nehezen elviselő iskolarendszer falain. A válságjelenségek sokszor ideoló-

giai, társadalmi, politikai gyökerű eredők is. Különösen ez a helyzet a volt „szocialista” országokban, amelyekben az oktatás tartalmi, szerkezeti, metodikai reformja a rendszerváltással együtt bontakozott ki. Figyelemre méltóan kapcsolódik össze az oktatás átalakítása és a válságtudat az Európai Bizottság Tanítani és tanulni című Fehér könyvében. Ebben „a kognitív társadalom felé” vezető útnak kiemelt mozgatóerői, az információs társadalom kialakulása, a gazdaság világméretűvé válása, a tudományos és technikai változások megrázkódtatásokkal járó tényezőkként szerepelnek („info-sokk”, „mondializációs sokk”, „civilizációs sokk”) (Fehér könyv, 1996. 28–36).

GAZDASÁGI, TÁRSADALMI VÁLTOZÁSOK HATÁSA KORUNK OKTATÁSÁNAK TARTALMI FEJLESZTÉSEIRE

Az oktatással foglalkozó különböző nemzetközi (UNESCO, OECD, Európa Tanács, Római Klub, Budapesti Klub) jelentések, elemzések központi gondolata a gazdasági, társadalmi, politikai változások iskolára gyakorolt hatásainak vizsgálata annak érdekében, hogy „az oktatás rejtett kincse” kiaknázható legyen. Ezek a dokumentumok az oktatást, az egész életen át tartó tanulást, önképzést nemcsak a gazdaság, a társadalom fejlődését meghatározó „humán erőforrásnak” tekintik, hanem az egyének boldogulása, felszabadulása, „személyes kiteljesedése, azonoságtudata” fő feltételének is. Ebből a nézőpontból szinte természetes, hogy az oktatási-tanulási- képzési folyamat tartalma is jelentősen kiszélesedik, elmélyül. Utalhatunk az ún. Delors-jelentés négy alapelvére (megtanulni, megismerni, dolgozni, élni, és együtt élni másokkal). Felidézhetjük az említett „Fehér könyv” két kiemelt feladatát: (1) az általános műveltség megszerzése (a dolgok jelentésének megértése; kreativitás; ítéletalkotás és választani tudás), (2) a munkavégzés és szakmai alkalmasság kifejlesztése (általános, felhasználható alapvető tudás, képességek; a szakmai alkalmassághoz szükséges készségek egyéni megszerzése). De emlékeztethetünk az ugyanebben az elemzésben tárgyalt öt általános célkitűzésre is: (1) az új ismeretek megszerzésének támogatása, (2) a kompetenciák elismerése (mobilitás; multimédia; az iskola és a vállalat egymáshoz közelítése), (3) küzdelem a kirekesztés ellen, (4) három közösségi nyelv birtoklása, (5) az emberi erőforrásokat érintő és a szakképzési beruházások egyenlő elbírálása (Tanítani és tanulni, 1996). A tartalmi fejlesztést új összefüggésrendszerbe állítja az Európai Bizottság Memoranduma az egész életen át tartó tanulásról. (Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30. 10. 2000. SEC [2000] 1832.) A dokumentum hangsúlyozza: „Az egész életen át tartó tanulás immár nem csupán az oktatás és képzés egyik aspektusa: ennek kell irányító elvévé válnia az ellátás és részvétel terén a tanulási összefüggések teljes kontinuumában”. Hat kulcsfontosságúnak nevezett „üzenetéből” témánkhoz különösen az első áll közel: „A tanuláshoz való egyetemes és folyamatos hozzáférés biztosítása a tudás társadalmában fenntartható részvételhez szükséges ismeretek és készségek megszerzése és frissítése céljából”. A Memorandum az Európa Tanács 2000. márciusi lisszaboni értekezletére hivatkozva az alábbi új ismereteket és alapkészségeket

sorolja fel: informatikai jártasság, idegennyelv-ismeret, műszaki kultúra, vállalkozási és társadalmi ismeretek, készségek.

Az oktatás kiszélesedett tartalmának súlypontjai is átrendeződnek. A hagyományos tartalmakhoz, esetenként azok mellett vagy azokba integrálva (ritkábban azok helyett) új csomópontok jönnek létre. Egy közel tíz éve készült hazai áttekintésben a kiemelt új tartalmi erővonalak a következők: európai integráció; idegen nyelvek; humán értékek; természettudományos és technikai alapműveltség (*Ballér*, 1993. 128–130). Ma már más területek is hangsúlyt kapnak (például informatikai kultúra; kommunikáció; környezetvédelem és fenntartható fejlődés; vállalkozói kultúra; kulturális sokféleség; életmód, erkölcs). A Budapesti Klub első jelentésében az oktatás tartalmában érvényesítendő „egység a sokféleségben” magában foglalja a közös létezés kultúráját, az emberi világszép tudományközi megalapozását, a megkövesedett, elavult nézetek kirekesztését, átalakítását, a civil társadalom újraélesztéséhez szükséges értékeket, képességeket, a kreatív, problémamegoldó gondolkodást, a transzformatív tanulás képességét, a spirituális, erkölcsi reneszánsz igényének felkeltését (*László*, 1998).

A TARTALMI FEJLESZTÉS TÁRSADALMI, SZERVEZETI KLÍMÁJA

Az oktatás helyzetével foglalkozó nemzetközi elemzések rámutatnak a tartalmi fejlesztéshez, szabályozáshoz szükséges társadalmi, szervezeti feltételekre is. Az említett, *Delors* vezette Nemzetközi Bizottság jelentése például fontosnak tartja az oktatás változatosságát, tartalmának, módszereinek, helyszíneinek sokféleségét, a pedagógusok bevonását az oktatással kapcsolatos döntésekbe, a decentralizációt, az innováció érvényesítését. A jelentés ugyanakkor hangsúlyozza, hogy az oktatás decentralizációja akkor sikeres, ha „szilárd, centralizált közigazgatásból indul ki”, ha biztosítja a konszenzust, a koherenciát, „a hosszú időre érvényes jövőképet”. Rámutat arra, hogy „csak a politikai pártok, szakmai és egyéb szervezetek, szakszervezetek és vállalatok állandó párbeszéde képes az oktatási programok stabilitását és tartósságát biztosítani” (*Tanítani tanulni*, 1997, 131–132).

A GLOBALIZÁCIÓ HATÁSA AZ OKTATÁS TARTALMÁRA

A tartalmi fejlesztés egyre meghatározóbb tényezőjévé válik a globálizációs folyamatok negatív hatásait korlátozó, előnyeit fokozó, a „globalitás” és „lokalitás” egymásra épülését hangsúlyozó „pozitív globalizáció”. Érvényesítésének tengelyében az információs társadalom megalapozását, kibontakoztatását szolgáló oktatás áll. Fejlesztése több szálon kapcsolódik az oktatás tartalmi átalakításához (például információs és kommunikációs technológiák beépítésével, elterjesztésével; az interaktív, multimédiát felhasználó tanulás alkalmazásával, tudásalapú, kultúráközpontú tananyagokkal, multikulturális neveléssel, az egészséges életmódra neveléssel, a tanulás, kutatás és fejlesztés kapcsolatával). Hatására az oktatás anyagában megőszködhet az olyan humán értékek szerepe, mint a szabadság, a felelősség, a multikulturalizmus, az esélyegyenlőség, a vizuális kultúra, az idegen nyelvek tanulása, a fenntartható fejlődés ökológiája, a civil, polgári értékrend, az individualiz-

mus és a közösség érdekeit, a hagyományt és a modernitást, az univerzalist és a lokálist összekapcsoló, integrált, „holisztikus” tartalmak és tevékenységek (Varga, 1999).

AZ OKTATÁS EXPANZIÓJA, MINT TARTALMI SZABÁLYOZÁST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐ

Az az ismert jelenség, hogy a fejlett országok legtöbbszörében a tankötelezettség az alapoktatáson túlnyúlva a tanulók 16, sőt (például Belgiumban, Hollandiában, Németországban s legutóbbtól hazánkban is) 18 éves koráig tart, jelentős mértékben hozzájárul a középfokú oktatás általánossá válásához, és az oktatás expanziója már a felsőfokra is átterjed (pl. Finnországban vagy az USA-ban). Az oktatás tartalmát illetően ez a folyamat az alapvető tananyagok egységére épülő sokféle lehetőségek (választható tárgyak, programok, modulok, projektek) nyújtásával, többszintű követelményekkel, képesítésekkel, az általános művelés és a szakmai előkészítés, a pályorientáció szorosabb kapcsolatával, az „akadémikus”, elméleti jellegű tartalmak visszaszorulásával, gyakorlatias tananyagokkal, tevékenységekkel, a tanulók „átjárását”, mozgását elősegítő komprehenzív, integrált keretek biztosításával, az oktatás minőségének fejlesztésével jár együtt. Ez a változás megköveteli a közoktatás demokratizálását, a tanulási esélyek egyenlőségének elősegítését, a gazdasági, társadalmi, kulturális egyenlőtlenségekben gyökerező szelekció visszaszorítását, az egyén képességeinek, lehetőségeinek optimális kibontakoztatását. Az oktatás expanziója ilyen körülmények, feltételek esetén kedvező lehetőséget nyújthat mind az országok „kulturális tőkéjének, hozamának” növelésére, mind az egyének boldogulására. Az oktatás tömegessé válása nem feltétlenül jár együtt a kiemelkedő tanulóteljesítmények visszaszorulásával. Empirikus kutatási eredmények mutatják, hogy „a tömegoktatásban a csúcsteljesítmények gyakorisága nem csökken, hanem fordítva, nő” (Báthory, 1999. 115).

Az oktatási expanzió megalapozásának egyik súlypontja, feltétele világszerte a kezdő, alapozó szakasz tartalmi, szervezeti, metodikai fejlesztése. A legtöbb fejlett országban lényegesen szélesebbé, integráltabbá vált az alapozó tárgyak („basics”) tartalma. Franciaországban és Itáliában például ennek a fejlődésnek fő tényezői: az információs technológia hangsúlyozása, alkalmazása; a szélesen értelmezett kognitív képességek, készségek fejlesztése; értékek közvetítése (főleg a környezetvédelemre, az esztétikumra, az egészséges életre, a békére nevelés, a nemzeti kultúra megbecsülésére, a nemzetközi együttműködésre, a nemi egyenlőségre nevelés terén). Mindezt jól strukturált, koherens tantervek, útmutatások, formalizáltabb és játékosabb tanítási-tanulási folyamatok, komplex értékelési eljárások közvetítik (Skilbeck, 1990. 53–58).

Az expanzió másik súlypontja természetesen a középfokú oktatás. Ennek alsó szintjén továbbra is dominálnak a hagyományos kötelező tárgyak, de többnyire korszerűbb, gyakorlatiasabb tartalmakkal. Főként a felső évfolyamokban szerepel nagyobb arányban a fakultáció, válnak egyre meghatározóbbá a diákok által kötelezően vagy szabadon választható, az érettségi vizsgára felkészülésükkel, illetve továbbtanulási, pályaválasztási terveikkel összhangban álló tárgyak. Az általános

képzéshez a szakképzést komplexen megalapozó, előkészítő tartalmak, tárgyak, tevékenységek kapcsolódnak. Az oktatás tartalmában mindenütt nagyobb szerepet kapnak a rugalmas, összetett, sokoldalúan alkalmazható, eleinte inkább általános, később speciális képességek, készségek fejlesztése, a tapasztalatszerzésen alapuló pozitív beállítódások kialakítása a munka világával kapcsolatban, a modern társadalom fejlődésében nagy szerepet betöltő technológia szerepének megértése, a munkaerőpiac igényét figyelembe vevő képzés s mindezzel együtt az általános műveltség, a kulturált életmód értékei. A középfokú oktatás közös, egységes alapanyagára különböző szintű, eltérő tartalmú, hangsúlyú elágazások épülnek, amelyek részben szakmai, részben fél-felsőfokú, felsőfokú továbbtanulási lehetőségeket készítenek elő. A differenciálást rendszerint komprehenzív iskolai keretekben kialakított, a középfokú iskolatípusok közötti szoros tartalmi, szervezeti kapcsolatokat megvalósító integrálás kíséri. Egyre inkább eltűnőben van az általános és szakmai képzésnek a középfokú oktatásra jellemző korábbi dichotómiája. Mind az általános, mind a szakmai képzésben egyaránt nagy szerepet kapnak azok az értékek, ismeretek, képességek, amelyek ma már mindenütt nélkülözhetetlenek az eredményes munkavégzéshez (pl. problémamegoldó gondolkodás, kreativitás, vállalkozási kultúra, tevékeny állampolgárságra felkészítés, öntevékenység, önálló ismeretszerzés és feldolgozás). A speciális szakmai képzésben is ezeknek konkretizálására, adaptálására kerülhet sor adott szakmai ismeretek, követelmények, kvalifikációk teljesítése, megszerzése érdekében. Ahogy korábban utaltunk rá, a tartalmi, szervezeti differenciálás és integrálás az oktatási esélykülönbségek csökkentését szolgáló programok, tevékenységek, formák erősítését is szolgálja (például a szociokulturális hátrányok csökkentése, a fogatékos tanulóknak az egészséges tanulók oktatásába, életébe bekapcsolása, a tanulók felzárkóztatása a tehetséggondozás céljából (Skilbeck, i. m. 59–67)). Mind az oktatás expanziója, mind a tartalmi szabályozás előtt álló egyik meghatározó jelentőségű kihívás az alacsony vagy éppen negatív motivációjú, alulteljesítő, kudarcokat szenvedő, leszakadó, az iskolával szembeforduló, veszélyeztetett tanulók megnyerése és együttműködése nevelésük, képzésük érdekében.

A tantervek szerepének megváltozása az oktatás tartalmi szabályozásában

VÁLTOZÁSOK A SZABÁLYOZÓ TÉNYEZŐK RENDSZERÉBEN

Eddigi vázlatos áttekintésünk is mutatja, hogy az oktatás tartalmi fejlesztése az utóbbi évtizedekben sok tényező együttes, komplex hatásrendszerének eredője, gyújtópontja lett. Szabályozásában már régóta a központi tantervi dokumentumokon, iskolai tanterveken túl egyes műveltségi területek, tantárgyak, modulok programjai, a pedagógusok tematikus tervei, tanmenetei, vizsgakövetelmények, tesztek, tankönyvek és más taneszközök, továbbá a pedagógusok képzése, továbbképzése töltenek be meghatározó szerepet. Az utóbbi évtizedekben azonban lényeges válto-

zások történtek a szabályozás domináns tényezőinek tartalmaiban, jellegében, kapcsolataiban. Átalakult az összetevők szerepe, hierarchiája, viszonyuk egymáshoz és az iskolai nevelés-oktatás gyakorlatához. Lényeges fejlemény, hogy a tényezők nemcsak összetettebbé váltak, hanem egymással szerves kapcsolatban álló alrendszeret s tényleges rendszerként funkcionáló egységet alkotnak.

A KÖZPONTI TANTERVI DOKUMENTUMOK MINT A KOORDINÁLÁS A KOMMUNIKÁCIÓ ESZKÖZEI

A tantervek mint központi érvényességű dokumentumok az átalakuló szabályozási rendszerben is megtalálhatók. Leszorultak azonban a szabályozás csúcsáról. Már nem az (oktatás)politikai hatalmi erők érdekeit közvetítő, az oktatás tartalmait kiválasztó és elrendező, normatív jellegű, részletező előírások. Szerepük elsősorban az, hogy a tartalmi szabályozás különböző „alrendszerei” között szükséges tartalmi egységet és a nélkülözhetetlen differenciálást koordinálják, továbbá a meghatározó tényezők (különösen az iskolák, a pedagógusok) közötti kommunikációt megalapozzák. A centralizált és decentralizált szabályozás közötti (pseudo)antinómia fokozatosan feloldódóban van. A központi szabályozás részét alkotja a helyi, iskolai autonómia mozgásterének, feltételeinek biztosítása. A helyi szabályozáshoz pedig hozzátartozik a központból meghatározott alapelvek, tartalmak adaptálása. A központi tervek elsősorban a „bemeneti” szabályozás eszközei. A rájuk épülő központi vizsgakövetelmények azonban a „kimeneti” szabályozást is szolgálják, az oktatás minőségének és az iskolák, pedagógusok tanulók értékelésének, minősítésének, „elszámoltathatóságának” érdekében. A helyi programok, tantervek a „bemenet” mellett a folyamatot is szabályozzák, de az ellenőrzés, értékelés tervezése ezeknél is figyelembe veszi a „kimenetet”, főleg a visszacsatolás, a diagnosztizálás, a fejlesztés céljából. (Érdemes megemlíteni, hogy a nemzetközi szakirodalomban a „helyi” és az „iskolai” szint nem felcserélhető, mint általában nálunk, mivel külföldön legtöbb esetben a helyi – fenntartói-önkormányzati – tartalmi döntések is fontos szerepet töltenek be (*Kallen*, 1997. 22–23).

A TANTERVEK ÉS A PEDAGÓGIA KÖLCSÖNHATÁSA

A tantervek tartalmi szabályozásban vállalt átalakuló szerepe egyre jobban összefonódik a pedagógiai fejlesztés szempontjaival. „A tanterv és a pedagógia kölcsönösen áthatják egymást”, fogalmazza meg az utóbbi évtizedek tantervi változásaival foglalkozó OECD-jelentés („curriculum shades into pedagogy and vice versa”), hangsúlyozva, hogy a tantervek a célok és a tartalmak meghatározásával a fejlesztési elvek, feladatok kommunikációjának, közvetítésének eszközei („mode of communication”, „modulating device”) (*Skilbeck*, i. m. 36). A tartalmi szabályozás és a pedagógiai fejlesztés integrálódása annak az elvnek az el-és felismerése, hogy a kívánatos, szükséges és lehetséges tartalmi egység a konkrét fejlesztési folyamatok differenciáltságában, sokféleségében valósítható meg. A tantervek és a pedagógia kölcsönhatását már az USA-ban 1993-ban megjelent tekintélyes tantervkutatási kézikönyv is tárgyalta (*Doyle*, 1993).

VÁLTOZÁS A TANTERVEK „MŰFAJÁBAN”

Az említett szemlélet érvényesül a központi tantervek jellegének, „műfajának” átalakulásában is. Ennek egyik megnyilvánulása a tartalmi fejlesztésnek – oktatási törvénykezéssel is alátámasztott – egész rendszerét összefogó -többnyire hasonló funkciót betöltő – alap-, mag-, kerettantervek – általánossá válása. A részletező tantervek, tantárgyi programok, ha meg is találhatók a legtöbb ország közoktatásának tartalmi szabályozásában, inkább az alap-, mag- vagy kerettantervben rögzített fejlesztési irányelveknek, feladatoknak, tevékenységeknek, az általános, minden tanuló számára elsajátítható és teljesítendő alapkövetelményeknek eszköztárát, példatárát jelentik. (Példák bőszégesen találhatók a következő munkákban: *Skilbeck*, 1990; *Szebenyi*, 1991; *Horánszky – Szebenyi*, 1993; *Döbert – Geissler*, 1997; *Ballér*, 2000; *Vass*, 2000.)

A központi tantervi szabályozás említett változásai számos okra vezethetők vissza. Az egységesítést illetően a tömegessé, hatalmas, egyre bonyolultabb, szétágazóbb szervezetté vált közoktatás áttekinthetőbbé, „átjárhatóbbá” tétele, az iskolai oktatásban terjedő specializáció, fakultáció (az úgynevezett „kávéházi tantervek”) szétforgácsolással fenyegető hatásának, egyes alternatív utakat járó iskolák szabadosságba átsapó „vadhajtásainak” visszaszorítása, az erők összefogása a cél. A differenciálás, a tagoltság okai között pedig a demokratizmus erősödése, a pedagógiai fejlesztést megvalósító, eredményességét meghatározó helyi, iskolai tényezők tevékenységének alátámasztása, erősítése emelhető ki.

VÁLTOZÁSOK A TANTERVI KÖVETELMÉNYEKBE

A változások talán legjellemzőbben a tantervi követelményekben összpontosulnak. A tanulás „elvárt”, tervezett eredményeit, a tanulók tudását, teljesítményeit meghatározó követelmények terén az utóbbi évtizedekben három, látszólag ellentmondásban álló tendencia erősödött meg. Egyrészt a korábban merev, hierarchikus taxonómiák rugalmasabb általános és tantárgyi, tantárgyközi fejlesztési követelményekké szelídültek. (Sokszor az alaptantervek is az irányelvek mellett és együtt elsősorban követelményeket tartalmaznak.) Másrészt a követelmények összetevői között a korábban uralkodó tények, adatok, ismeretek főként a képességek, készségek, kompetenciák eszközeiként szerepelnek. A legtöbb ország tanterveiben, a nemzetközi (OECD) kutatásokban az ún. „tantárgyközi képességek” („cross cultural competences” CCC) kerültek előtérbe (pl. az információk szerzésének, rendszerezésének, továbbításának, az együttműködésnek, a problémamegoldásnak, a konfliktusok kezelésének képességei). Harmadsorban mindezek mellett folytatódik az a mintegy fél évszázada megtalálható gyakorlat, hogy – főleg a központi vizsgakövetelmények, feladatok, tesztek, felmérések kidolgozásának megalapozásaként és a szakmai képesítési követelményekben operacionalizált, pontosított követelmények kerülnek – kísérletek felhasználásával – kidolgozásra, ha nem is magukban a tantervekben, hanem azokhoz kapcsolódó eszközökként.

A tartalmi szabályozásban jelentős szerepet betöltő követelmények több (pedagógiai, fejlesztési, oktatási, képzési) funkciót töltenek be. Hangsúlyozzák az ismeretek alkalmazását, kapcsolatukat a tanulók személyiségének, képességeinek fejlesztésével.

A pedagógiai funkciókat erősíti a követelmények differenciáltsága (például teljesítményszintek, fejlesztési szakaszok megjelölésével, felzárkóztató, „dúsító” elágazásokkal, modulokhoz, projektekhez kötött követelmények kidolgozásával). Külön említést érdemel, hogy a projektmunka, amely mintha napjainkban reneszánszát élné, a követelmények meghatározása szempontból több ok miatt is jelentős hatású lehet: (a) céljai viszonylag egyszerűbben konkretizálhatók, operacionalizálhatók, (b) tartalma különböző ismereteket, egyéni és kollektív tevékenységeket integrál, (c) eredményei objektívebben értékelhetők, minősíthetők. A követelmények oktatáspolitikai funkciójának tekinthető továbbá, hogy a közoktatás tartalmi egységét a tanulók tervezett tudása oldaláról konkretizálják. Így lehetnek a tartalmi szabályozás ellenőrzésének, értékelésének, minőségi fejlesztésének fő viszonyítási pontjai. Mindezzel együtt megalapozzák, szolgálják a követelményekre épülő bizonyítványok, diplomák minősítését, egyre többször országhatárokon is átnyúló elismertségét, elfogadtatását.

A tantervi követelmények – attól függően, hogy összetevői közül a tananyag feldolgozása vagy a képességfejlesztés kap nagyobb hangsúlyt – „objektív”, illetve „szubjektív” jellegűek lehetnek (bár e két megkülönböztetés nem választható el mereven, határozottan egymástól). Az objektív ebben a megközelítésben azt jelenti, hogy a tanítás-tanulás tartalmának, a műveltségnek területeit, csomópontjait hangsúlyozzák. Ilyenek például a Nemzetközi Tantervi Enciklopédia tartalmi blokkjai, vagy az Academia Europaea elemzésében „a tanulás optimalizálása és minőségének fejlesztése” kiemelt területei (Lewy, 1991; Husén, Halls, Tuinman, 1991, Ballér, 2000). A „szubjektív” típusú követelmények elsősorban a tartalmaknak a tanulók személyiségébe integrálását, „interiorizálását” hangsúlyozzák, tehát előzetes tudásuk feltárását, a motiválást, a tanulási folyamat differenciálását, individualizálását. „A tantervek reformjának iránya a tantervek »perszonalizációja« lehet” – állapította meg találóan egy Angliában megjelent tanulmány (Quicke, 1996). Ilyen irányú következtetések vonhatók le több hazai munkából is (Báthory, 1997; Nahalka, 1998 Boreczky, 1999; Nagy, 2000). A tantervek „perszonalizációja” feltétele annak is, hogy a tanulók „testre szabott” tartalmi és metodikai segítséget kaphassanak hátrányaik felszámolásához, képességei kibontakoztatásához, esélykülönbségeik csökkentéséhez, a követelmények teljesítéséhez.

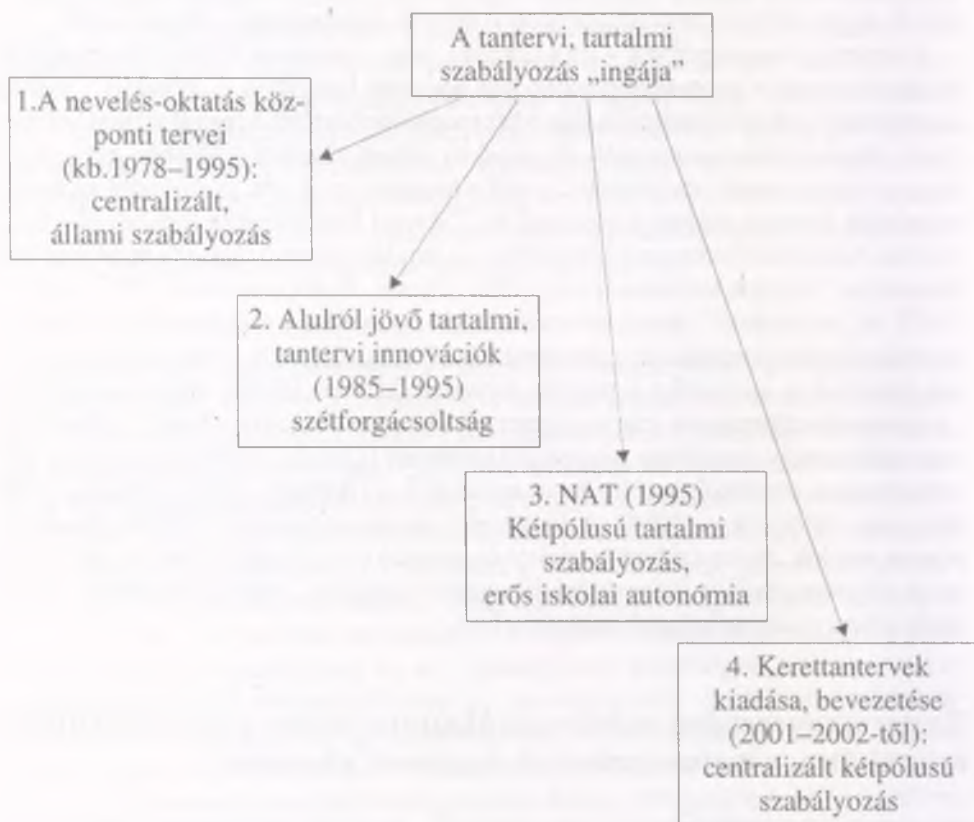
Tantervek és tartalmi szabályozás Magyarországon a 20. század utolsó évtizedeiben; a tantervi reformok ingájának kilengései¹

A hazai tartalmi szabályozás egyik jellemzője, hogy hagyományosan – már a 19. század második felétől kezdve – hatalmas anyagi, szellemi energiákat kötöttek le a központi – elsősorban állami, az oktatási tárca irányításával kidolgozott, bevezetett,

¹ A dolgozat kéziratának befejezése után jelent meg Báthory Zoltán Maratoni reform című könyve, amely a tárgyalt időszak tartalmi fejlesztését széles körű oktatáspolitikai összefüggésekbe állítja mutatja be (ÖNKONET, Budapest, 2001).

törvényekkel, rendeletekkel legitimált tantervi reformok. Ez a hagyomány élt aztán tovább a 20. század végén, a rendszerváltás előtti és alatti években is. Korábban azonban a reformok során a változtatás és a folyamatosság egymást áthatva érvényesült. (Még a „szocialista iskola” szemléletben, tartalomban, jellegében gyökeresen különböző tantervei is csak kismértékben változtak a pártállam évtizedei alatt.) A huszadik század végén a tantervi reformok ingája egyre gyorsabban, egyre nagyobb távolságokat leírva lengett ki. Ezek a fordulatok a tartalmi szabályozás legtöbb területét érintették: az értékeket, a célokat, a tantárgyi rendszert, az ismeretanyagot, a szabályozás jellegét, a tanterv műfaját, a fejlesztés stratégiáját és folyamatát.

A múlt század utolsó évtizedei a tantervi, tartalmi szabályozás négy különböző változatát produkálták, amelyet az alábbi táblázattal szemléltetünk:



1. A hetvenes évek végén a minden iskolatípusra érvényesen kiadott nevelési-oktatási tervek még a pártállam ideológiáját, oktatáspolitikáját tükrözték és közvetítették. Hatásuk – nem ideológiai, hanem szakmai, tantervelméleti szempontból – még a rendszerváltás után is érvényesült. Már összetettebbek, rugalmasabbak voltak az ötvenes-hatvanas években készült tanterveknél. Jobban közvetítették a tudomá-

nyos-technikai fejlődés és egyes újabb nemzetközi tantervelméleti, -fejlesztési irányok tapasztalatait, hasznosítva az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságának megállapításait vagy a komplex matematikaoktatás kísérleteinek tanulságait. Törzs- és kiegészítő anyagokat, optimum- és minimumkövetelményeket különböztettek meg. A dokumentumok ideológiai alapállása, a „szocialista”-kommunista nevelés értékeinek előtérbe állítása, a meghatározó tárgyak óratervi aránya, rendszere azonban alig változott (*Ballér, 1996*).

2. Ezzel párhuzamosan már a nyolcvanas évek közepétől kibontakozott az iskolák „alulról jövő” tartalmi innovációja, amely felhasználta az 1985-ös oktatási törvény adta lehetőségeket, majd még inkább a rendszerváltással megkezdődött politikai pluralizmust. Sorra kerültek kidolgozásra számos, engedéllyel működő „kísérleti” iskola és a holdudvarukban álló intézmények pedagógiai programjai, tantervei. Ez a változás részben a demokratizmus, a liberalizmus megerősödését tükrözte, de szerepet játszott az országosan egyre fogyatkozó gyermeklétszám miatt a tanulók rekrutálásának, megnyerésének szándéka is. Alternatív, tizenkét évfolyamos iskolák, hat- és nyolcosztályos gimnáziumok létesültek, új tantárgyakat indítottak, egyes tárgyak óraszámát módosították, tanításukat korábbra vagy későbbre helyezték. Bár ezeket a tartalmi változtatásokat az iskolák mintegy 15-16%-ában vezették be, hatásuk nyomán a hivatalosan még érvényben lévő központi tanterv erodálódott, gyakran egyszerűen figyelmen kívül hagyták. Mindez az oktatott tartalmakat még egy régióon belül is, különösen pedig országosan szinte áttekinthetlenné tette, az iskolák közötti különbségeket tovább növelte, az intézmények átjárhatóságát jelentősen megnehezítette (*Vágó, 1999*).

3. Az ellentmondásokat felismerve a tartalmi szabályozás meghatározó politikai, szakmai köreiben már 1990-től kezdődően, az oktatáspolitikában és a szakmai közvéleményben egyaránt kikristályosodott az a koncepció, hogy a tartalmi fejlesztésben szükség van mind az országos szintű egységesítés erősítésére, mind a helyi, iskolai önállóság érvényesítésére. A két szint arányát, súlyát, valamint a szabályozás kiemelt értékeit, tartalmait illetően azonban eltérő álláspontok, éles viták alakultak ki. Ezt tükrözték a különböző NAT munkaanyagok, konferenciák, az 1993 – rövidesen többször módosított – törvény a közoktatásról, az 1994-ben megjelent Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv tantervi alapelveinek kiadásáról. Az ellentételező vélemények „kötélhúzásának” (*Báthory, 1994*) gordiuszi csomóját végül nemcsak szakmai érvek, hanem elsősorban az 1994-es választások után hatalomra került parlament és oktatási kormányzat döntései vágták el. Az előző évek szinte útvesztőbe jutott vitáinak tanulságait is hasznosító, 1995-ben Kormányrendelettel bevezetett új központi alapidokumentum, a Nemzeti alaptanterv (NAT) a hagyományoktól gyökeresen eltérő tartalmi, szabályozási és formai-műfaji megoldást képviselt a hazai közoktatásban. Tartalmi szempontból jelentős korszerűsítést érvényesített. Beemelte a tudomány, a technika, az életmód napjainkban és várhatóan a közeljövőben meghatározó területeit is a tananyagba. Műveltségi területei és közös követelményei integrált szemléletet képviseltek. Két évvel növelte a kezdő-alapozó szakaszt, s a kilencedik-tizedik évfolyam tartalmi követelményeit is kidolgozva lineáris építke-

zésű egységes tartalmat állapított meg a teljes – akkor 16 éves korig tartó – tankötelezettség időszakára. Általános és részletes fejlesztési követelményei a képességek, a kompetenciák kibontakoztatását állították előtérbe. Nem írt elő kötelező tantárgyakat, óraszámokat, évfolyamonkénti kötelező tartalmi struktúrát. Kétpólusú szabályozást szolgálva úgy kívánta előmozdítani a közoktatás korábbi években felbomlott, meggyengült tartalmi egységét, úgy állapította meg, körvonalazta a tartalmi fejlesztés alapvető elveit, értékeit, súlypontjait, hogy egyben (hasznosítva és erősítve a megelőző években kibontakozott iskolai innováció eredményeit is) biztosítsa az intézmények különböző szintű (kreatív, adaptív vagy követő jellegű) tartalmi autonómiáját. Mindennek megfelelően *műfaja* – érvényesítve a tantervfejlesztés új nemzetközi irányait is – nem tanterv a szó hagyományos értelmében, hanem irányelv, keret, alap a helyi tantervek számára (Nemzeti Alaptanterv, 1995).

A módosított közoktatási törvényben előírt, a minden oktatási intézményben a NAT szellemében kidolgozandó helyi pedagógiai programok, iskolai tantervek elkészítése és azok elfogadási folyamata nagy terheket rótt az erre az új feladatra nem kellően felkészült, egyébként is nehéz helyzetben élő, dolgozó pedagógusokra, de még a fenntartókra is. A NAT érvénybe lépését követő években nagyarányú, széleskörű implementációs folyamat, rendszer bontakozott ki. Ennek tengelyében a helyi tervezés dokumentumainak kialakítása, jóváhagyása állt, amelyekhez – az Országos Közoktatási Intézet szellemi irányításával, koordinálásával, interneten is hozzáférhető – „NAT-kompatibilis” tankönyvek, továbbá alpműveltségi és érettségi vizsgakövetelmények, speciális tantervi irányelvek, segédanyagok, „minta tantervek”, pedagógus-továbbképzések, szaktanácsadói, szakértői hálózatok kapcsolódtak.

Ennek során azonban kiütköztek az új típusú tartalmi szabályozás problémái, megerősödtek a NAT több mint fél évtizedes kidolgozását mindig is hol erőteljesebben, hol visszafogottabban, gyakran (oktatás)politikai felhangokkal kísért kritikák. A különböző szakmai tanácskozások, viták, kutatások, publikációk során a NAT tartalmi szabályozását illetően leggyakrabban négy kifogást hangoztattak: (1) tartalmi elrendezése, 6 + 4-es felépítése nincs összhangban a magyar közoktatás 4 + 4 + 4-es alapstruktúrájával, (2) nem képvisel pontosabban megfogalmazott, elrendezett tartalmakat, ezért nem segíti határozottan és konkrétan a közoktatás tartalmi egységét, de nem ad elegendő eligazítást az iskolai tantervek kidolgozása számára sem, (3) nem kellően hangsúlyoz nemzeti, nevelési értékeket, túlzóan liberális, didaktikai, pszichológiai szemlélete eklektikus, (4) implementációja fokozza a közoktatás problémáit, bevezetése elsziett, hatása tovább növeli az iskolák közötti szintkülönbségeket, a tanulók túlterhelését, a központi mintatantervek nem adnak kellő segítséget, a NAT megvalósításának feltételei nincsenek megfelelően biztosítva (Szebenyi, Ballér, 1999).

4. A tartalmi szabályozás iránya a legutóbbi időben – részben a fenti problémák kezelése érdekében, részben az 1998-as választásokkal létrejött hatalmi váltás oktatáspolitikájának eredményeként – ismét a határozottabb, konkrétabb, erőteljesebb központi tantervi irányítás felé mozdult. A Közoktatási törvény 1999-es módosítása

szerint ugyanis „az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi területekre épülő kerettantervek biztosítják” [(8. § (8)]. A rendelet szerint a kerettantervek, a hagyományos tantervi dokumentumokhoz hasonlóan, iskolatípusok szerint, a tankötelezettség 18 éves korra kiterjesztése nyomán, a közoktatás 4 + 4 + 4-es rendszerét alapul véve, valamennyi (1–12) évfolyamra meghatározzák a nevelés-oktatás célját, tantárgyait, tartalmát, előírt, közös követelményeit, a kötelezően, illetve szabadon felhasználható óraszámokat, időkereteket.

A központi szabályozás erősítése és dominanciája mellett a kerettantervek teret *adnak a helyi tartalmi döntések számára*, ha viszonylag szűkebb körben jelölik is ki azok határait. A dokumentumok lehetőséget kínálnak rugalmasabb megoldások alkalmazására. Például – elvileg – a tervek szerint több központi kerettanterv is készülhet. Az iskolák – megfelelő jóváhagyási eljárás alapján – az Oktatási Minisztérium által kiadott kerettantervtől eltérő helyi tantervet is készíthetnek. (Ennek a felsőoktatásban alkalmazott akkreditációs eljárásnak az alkalmazása a közoktatásban ígéretes kísérlet lehet a szakmaiság és a differenciálás együttes érvényesítésére.) Megmarad az iskolai pedagógiai programok kidolgozásának joga és kötelezettsége. Ezek – a Közoktatási Törvény 1999-es módosítása szerint – nevelési programból, helyi tantervből és (szakképző iskolák esetében) szakmai programból állnak. A nevelési programra vonatkozó előírásokban erősödtek a nevelés szempontjai (pl. a személyiségfejlesztést, a képességfejlesztést, a szociális hátrányok enyhítését szolgáló tevékenységek, a nevelő-oktató munka ellenőrzési, értékelési, minőségbiztosítási rendszerének kialakítása). A helyi tanterveket meghatározó központi kerettantervek egységesen olyan struktúrát követnek, amelynek fő pontjai az oktatási folyamat fő szakaszait hangsúlyozzák (célok, feladatok, fejlesztési követelmények, belépő tevékenységformák, az előírt tantárgyak, modulok óraszámai, témakörei, tananyaga, a továbbhaladás feltételei). Mindez feltételezi az iskolai tartalmi-metodikai döntések szerepének növelését is. Végző fokon a helyi tantervek határozzák meg – az előírt keretek között – az iskola egyes évfolyamain tanított tantárgyakat, az ún. tantervi modulok különböző tantárgyakba szervezését, a kötelező és választható tanórai foglalkozásokat, azok óraszámait, tananyagát és követelményeit, a tanórán kívüli foglalkozásokat, az alkalmazható tankönyvek, tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztását, a magasabb évfolyamra lépés feltételeit, az ismeretek számonkérésének, minősítésének követelményeit és formáit, továbbá a speciális oktatási intézményekben a nemzeti, etnikai kisebbségi, valamint a gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részesülő tanulókkal kapcsolatos pedagógiai-metodikai feladatokat. Az iskola helyi tantervében kerettantervi kötöttségektől mentesen is tervezhetők, részben az előírt tananyag feldolgozását elmélyítő, részben más pedagógiai célokat szolgáló tanórai foglalkozások (pl. ismeretek alkalmazása, képességek, készségek fejlesztése, a helyi tantervben meghatározott tantárgyak oktatása, szakmai orientáció, művészeti, sport, kézműves jellegű tevékenységek, egészségnevelés, nemzeti, etnikai kisebbségi tanulók nevelése-oktatása, különböző irányú emelt szintű oktatási követelmények, integrált tárgyak alkalmazása érdekében).

A kerettantervekben előírt óraszámok nagyon kevés mozgásteret adnak a helyi tervek számára, de az iskoláknak így is marad némi döntési lehetősége. A központi kötelező óraszámok és a tanulók tanórai terhelésének felső határai közötti óraszám időszávjában ugyanis ún. nem kötelező időkeret áll rendelkezésükre. Ez például az első és második évfolyamokon heti 2, a hetedik-nyolcadik évfolyamokon 8, 25, a tizenegyedik, tizenkettedik évfolyamokon pedig 18 óra. Ezt az időkeretet a fenntartónak kötelező feladatként kell finanszíroznia, s egyeztetés alapján tovább is növelhető. A kerettantervi előírásokban szereplő tantárgyi rendszert és óraszámot tartalmazó táblázatok szerint azonban a kötelező és a szabadon tervezhető óraszámok aránya így sem tekinthető megnyugtatónak. Ezt szemlélteti az alábbi táblázat is:

A szabadon tervezhető éves óraszámok aránya a kötelező óraszámokhoz viszonyítva

Alapfokú nevelés-oktatás kerettanterve

Évf.	Kötelező óraszám	Szabadon tervezhető	%
1.	740	37	5
2.	740	38	5,1
3.	925	74	8
4.	1017	74	7,3
5.	925	74	8
6.	1017	74	7,3
7.	1100	37	3,3
8.	1100	37	3,3

Gimnáziumi kerettanterv

9.	1110	55	4,9
10.	1110	37	3,3
11.	1110	148	13,3
12.	960	160	16,6

Szakközépiskolai kerettanterv

9.	1110	74	6,6
10.	1110	74	6,6
11.	1110	111	10
12.	960	96	10

Szakiskolai kerettanterv

9.	1110	37	3,3
10.	1110	37	3,3

(Forrás: Kerettantervek I-IV., 2000)

Az iskolai szintű tartalmi döntések kerettantervi szabályozásban rögzített lehetőségeire az említettekén kívül más területekről is hozhatók példák. (Egyes tantárgyakban, modulokban maguk a központi dokumentumok kínálnak alternatív megoldásokat; az iskolák helyi tanterveikben bizonyos feltételek között összevonhatják egyes tantárgyak, modulok anyagát. A középiskola felső két évfolyamain a tanulók választásával összhangban a helyi tantervekben kell biztosítani az érettségire felkészítés feltételeit.) Ebből a szempontból különösen figyelemre méltó megoldásokkal élnek a szakképző iskolák kerettantervei. A természettudományos tantárgyak és az informatika esetében például a központi előírások összesített, minimális órakeretet határoznak meg, amelyek felbontásáról az iskolák döntenek. Az is az iskola hatáskörébe tartozik, hogy a tantárgyak közül melyeket oktat tovább kötelezően a két felső évfolyamon az érettségire felkészítés érdekében. Ugyancsak az iskola fenntartósa, hogy eldöntse, szerepeltet-e tantervében szakmai alapozást és pályaaorientációt, s ha igen, annak tartalmát, követelményeit is az iskola állapítja meg, figyelembe véve az érettségi vizsgakövetelményeket, az Országos Képzési Jegyzék szakcsoportjainak központi programjait is. A szakiskola kerettanterve csak a 9–10. évfolyamokra dolgozza ki a tantárgyakra vonatkozó központi előírásokat. Felső, szakképzési évfolyamai számára csak az a kötelező, hogy az iskolának évi 222 órában (heti 6 órában) közismereti képzést is nyújtania kell (ebből a 9. évfolyamon évi 37 óra a Társadalomismeret és etika tantervi modul tanulására fordítandó). Egyéb tekintetben a közismeretre fordított időkeret tartalmát a helyi tanterv határozza meg. Már is többen vitatják az egyenlő esélyteremtés szempontjából, hogy a szakiskolák számára két, lényegesen eltérő célú, jellegű, tartalmú változat készült. Ezek a természettudományi oktatás struktúrájában, illetve a szakmai előkészítés, alapozás óraszám arányaiban térnek el egymástól. Az *A* változat hangsúlyozottabban kívánja érvényesíteni a tanulók felzárkóztatását, a szakképzési évfolyamokra lépés előkészítését. Azonban tanulmányaiknak a kerettantervben említett folytatási lehetőségeit (pl. átlépés gimnáziumi vagy szakközépiskolai képzésbe, alpműveltségi vizsga abszolválása) a diákok többsége feltételezhetően nem tudja megvalósítani. A *B* változat a dokumentum szerint is „a szakközépiskolai képzésben résztvevők átlagához képest jobban terhelhető tanulókat feltételez”, akik viszonylag gyorsan fel tudnak zárkózni. (Lóránd, 2000, Szébenyi, 2000).

Míndezek alapján összefoglalásképpen megállapítható, hogy a kerettantervek a tartalmi szabályozás kétpólusú rendszerét képviselik, ezen belül pedig lényegében a központi irányítást erősítik meg. Legfeljebb abból a szempontból indokolt tehát velük kapcsolatban közbülső, harmadik szintről beszélni, hogy a NAT mellett (az idő és a gyakorlat dönti majd el, hogy esetleg helyett) konkrétan meghatározott, előírt központi szabályozást kíván megvalósítani. Továbbra is megmarad a szabályozás intézményi szintje, a helyi programok, iskolai tantervek kidolgozásának kötelezettsége, bár viszonylag szűkre szabott tartalmi és időkeretek között.

Bármilyen fordulatokat hozott is a tartalmi szabályozás Magyarországon az elmúlt évtizedekben, van két olyan jelentős terület, ahol inkább a változtatások lassúsága jellemző. Az egyik ezek közül a tantervek tantárgyakban közvetített ismeret-

anyagának csomópontjai, arányai. Az alábbi összehasonlító táblázat jól szemlélteti ezt a stabilitást:

Műveltségi területek tantervi óraszámainak százalékos arányai az alsófokú oktatásban

Területek	1988-as tanterv	NAT	Kerettanterv	OECD-átlag
Anyanyelv	14	12	15	15
Idegen nyelvek	7	10	11	11
Matematika	14	12	11	13
Társ.tudományok	7	8	9	12
Term.tudományok	22	16	19	14
Művészetek	11	10	10	8
Informatika	0	3	3	5
Gyakorlati ism.	5	6	4	2
Testnevelés, sport	11	7	9	8
Egyéb	4	0	4	5
Választható tárgyak	5	16	5	8

Források: Hetes óraterv az osztott általános iskolák számára (1988), NAT (1995), Az alafokú nevelés-oktatás kerettantervei (2000), Education at a Glance (2000), The Development of the Hungarian Educational System Ed.: Gábor Halász (2001) p. 36.

A másik, a hazai tartalmi fejlesztést szívósan nyomon kísérő probléma a tananyagok felépítésének és az iskolaszervezetnek a konfliktusa, a szintek, ciklusok egymásra épülése. Ezen a téren sem a hagyományos központosított tanterveknek, sem a NAT-nak, sem a kerettanterveknek nem sikerült kielégítő megoldást találni a tananyag felépítésben a linearitás, a folyamatos előrehaladás olyan érvényesítésére, amely túllép az iskolaszervezet határain, egyben megvalósítja a szükséges ismétlődéseket, a tananyag koncentrikus bővítését, elmélyítését, kiegészítését. A NAT-ban – mint korábban utaltunk rá – a 10. évfolyam végéig történő lineáris tervezés került konfliktusba a 8+4-es iskolaszervezettel. A kerettantervekben viszont épp ennek a struktúrának alapulvétele kényszeríti ki sok esetben a linearitás megtörését az alsó- és középfokú oktatás között (pl. történelemből, földrajzból, egyes természettudományos tárgyból). Úgy tűnik, ez a konfliktus a centralizált tartalmi fejlesztés kiküszöbölhetetlen velejárója, s csak a tantervek „perszonalizációjának” erősítésével enyhíthető.

A magyarországi tartalmi fejlesztés utolsó évtizedeinek jellemző vonásait bemutató áttekintésünk hiányos lenne, ha legalább vázlatosan ne *foglalkoznánk a szakképzés tartalmi szabályozásával*. Ezen a téren ugyanis számos olyan jelentős változás, fejlődés történt, amely egész közoktatásunkra is kedvező hatást gyakorol(hat). Átfogó korszerűsítés valósult meg a Nemzeti Szakképzési Intézet irányításával, nemzetközi együttműködéssel, szakmai, gazdasági szervezetek bekapcsolódásával. (Például idegen nyelvoktatás erősítése, informatikai technika, humán erőforrások tartalmainak megjelentetése.) Konceptcionális változások bevezetésére került sor előzetes kísérleti tapasztalatok hasznosításával (például a közismereti és szakképzési tárgyak párhuzamosságának, átfedéseinek megszüntetése, a tanulók 16 éves korig

tartó általános képzésére épülő szakképzési programok kialakítása, komplex, központi, kimenet-orientált szabályozás megvalósítása). A központi szabályozás centrumában az 1993-ban kiadott Országos Képzési Jegyzék (OKJ) és követelményei álltak. Ezek meghatározták az egyes szakképesítések szintjeit, a képzési időt, az elméleti és gyakorlati tárgyak arányát, az iskolai és szakmai előképzettséget, a pályas és szakmai alkalmassági követelményeket. A szakmai követelményekhez központi vizsgakövetelmények kerültek kidolgozásra. Ezek alapján készültek el a központi programok, amelyek három elvet érvényesítettek: (1) a képzési időt és az elméleti-gyakorlati tárgyak arányát meghatározó „időalapúságot”, (2) a képzési időtől, programoktól független központi követelmények teljesítését („kompetencia elv”), (3) a különböző szakképzések közötti átjárhatóságot elősegítő modularitást. A fejlesztés során a korábban mintegy 300 szakképesítést 22 szakcsoportba vonták össze, amelyekben különböző közös alapozó, speciális szakmai elméleti és gyakorlati tantárgyak szerepelnek. A szakképző iskolák ezekből alakíthatják ki igényeiknek, lehetőségeiknek megfelelő saját programjukat. A központi szabályozás alapján és mellett mintegy 20%-os arányban lehetőségük van szabad sáv felhasználására is. Az ún. „világbanki szakképzési modell” hatására a dokumentumok követelményszinteket is meghatároznak, De Block taxonómiáját alkalmazva (ismeret, megértés, alkalmazás, integrálás). A tartalmi fejlesztés szerves része ezen a területen is a tankönyvek készítése, a továbbképzés, az internetes adatbázis kiépítése, a terjedő távoktatás alkalmazása. Az iskolarendszerű szakképzésbe egyre nagyobb szerepet kapnak az akkreditált fél-felsőfokú képzések, a szakirányú továbbképzések. A gyakorlati felkészítésbe nagy számban kapcsolódnak be a *kamarák, magánvállalkozások* (Mártonfi, 1999; Modláné, 1999).

A közoktatás tartalmi fejlesztésének újabb nemzetközi és hazai tendenciái (összefoglalás és kitekintés)

A TARTALMI SZABÁLYOZÁS NÉGY MODELLE

Az oktatás tartalmi szabályozásának négy modellje különböztethető meg, bontható ki a külföldi szakirodalomból és gyakorlatból. A „*felülről lefelé*” irányuló rendszerben nem csak – törvényekkel, rendeletekkel legitimált – központi tantervek, előírások töltötték be meghatározó szerepet. Mellettük gyakran részletesen kidolgozott programok, tanmenetek is készültek, amelyeket az iskolák, a pedagógusok egyszerűen átvehettek, a tankönyvírók adaptálhattak, a diákoknak pedig meg kellett tanulni. A szabályozás második – viszonylag újabb – típusában is politikai-szakmai központból eredő előírások, irányelvek, tantervek, útmutatások dominálnak. A tartalmak, tantervek, követelmények iskolai felhasználását, adaptálását azonban az anyagi-tárgyi feltételek biztosítása, a pedagógusok ellenőrzésének, továbbképzésének, tanácsadásának központi és helyi hierarchikus rendszere is segíti („*lépcsőzetes* – »cascade« modell”). A harmadik megoldásban – tudatosan és hangsúlyozottan – az iskolai gyakorlat kerül előtérbe. A „hivatalos” („előírt”, „declared”) és a „megva-

lósított” („megtapasztalt” „experienced”) tantervek által szabályozott tartalmi fejlesztés szoros kapcsolatban áll egymással. A dokumentumok egyrészt – kutatásokra, kísérletekre építve – hasznosítják az iskolai gyakorlat tapasztalatait, megkérdézik és felhasználják a pedagógusok véleményeit, javaslatait, másrészt kellő teret adnak az iskolai nevelés-oktatás önállóságának („*perifériától a centrumig*” modell). Az előző típus szélesebb megalapozású változatában a tartalmi fejlesztésben az iskolák, a pedagógusok mellett a tartalmi fejlesztés minden lényeges szereplője (gazdasági körök, szülők, tanulók, fenntartók, önkormányzatok, a tudomány, a kultúra, a művészet, az egyházak, a munkaadók és –vállalók képviselői, továbbképző központok, az iskola minden „kliense”) legtöbbször szakmai és civil szervezetek révén érdemi beleszólási lehetőséget, szerepet kap („*demokratikus egyeztető*” modell) (Solomon, 1999).

Mindegyik modellben fontos tényezők a tantervi dokumentumok, helyük, szerepük, következésképpen jellegük azonban fokozatosan átalakul. *Kölcsönhatások egyre szélesebb összefüggéseihez, rendszereihez kapcsolódnak*, (régebben is csak vélt) *irányítókból a tartalmi szabályozás tényezőinek „csupán” egyik, – nem is legmeghatározóbb – koordináló eszközeivé válnak.*

Jól érzékelhető ez a változás egy újabb, angol kétkötetes tantervelméleti kézikönyvben, amelynek első kötete a különböző tényezők tantervi együttműködésével foglalkozik („*collaborative involvement in curriculum*”). Elemzi – többek között – a tanárok szerepét ebben a folyamatban, a tanulók közreműködését a tantervi döntésekben, a pedagógusok tantervi kompetenciájának kialakítását, a szülők, a szakmák, a gazdasági és politikai döntéshozók bekapcsolódását a tantervfejlesztésbe. A munka olyan kérdéseket vizsgál a tartalmi fejlesztéssel összefüggésben, mint „iskolai akciókutatások”, „tanterv és kultúráköziség”, „nemzeti szttenderdek, keretek meghatározása”, „hatalommegosztás a központi és helyi tantervfejlesztésben”, mit nyújthat a helyzetelemzés és szükségletanalízis a megfelelő iskolai tantervek kidolgozása számára (Marsh, 1997).

AZ ISKOLA ÉS KÖRNYEZETE A TARTALMI FEJLESZTÉSBN

A tartalmi fejlesztést meghatározó tényezők egyre szélesebbé váló rendszerének központjában a nyitott, környezetével szoros együttműködésben álló iskola áll (Zrinszky, 2000). Ezt még a legteoretizálóbb ún. „rekonceptualista” tantervelméleti koncepciók is elismerik (Pinar – Reynolds – Slattery – Taubman, 1995). A környezetével szoros pedagógiai kapcsolatban álló iskolát veszi alapul az „iskola ökológiájának” („*ecology of schooling*”) teóriája. Ez a koncepció, túllépve az intézmény falain mindazokat a tényezőket vizsgálja, amelyek jelentős hatással vannak az iskola funkcióinak teljesítésére, nevelésének, oktatásának céljaira, tartalmára, követelményeire, struktúrájára, minőségére, alkalmazott módszereire, ellenőrzésére, értékelésére. Az így értelmezett iskolai pedagógiai környezet jelentőségének felismerése – Eisner neves amerikai pedagógiai szakértőt idézve – az utóbbi évtizedek egyik legjelentősebb fejleményének tekinthető (Eisner, 2000).

PEDAGÓGIAI KULTÚRA. TANTERV, TARTALMI SZABÁLYOZÁS

Az iskolai pedagógiai gyakorlat központi szerepét a tartalmi fejlesztésben mintegy elméleti oldalról támasztják alá a pedagógiai kultúra újabb értelmezései. Erickson felfogása szerint a kultúra javai és tárgyai „általánosan elfogadott, magától értetődőnek tartott „értelmezések, értékek, szimbólumok, kifejezett és rejtett tartalmak, amelyeket egy társadalmi csoport tagjai szándékosan vagy nem tudatosan alkalmaznak”. Ennek megfelelően a pedagógiai kultúra részének tekinthető az oktatás tartalmának, egyes területeinek, tantárgyainak, a tanulás tervezésének, folyamatának, közvetítésének, feldolgozásának, az információszerzésnek, a módszereknek, eljárásoknak, technikáknak, a motivációnak a kultúrája (Selwyn, 1999).

A tantervek és az iskolai pedagógiai kultúra kölcsönhatásának megerősödése – jó esetben – nem csupán az egyes pedagógiai elvek deklarálásában vagy a nevelési-oktatási gyakorlat fontosságának elismerésében nyilvánul meg. (Ez rendszerint még a legmerevebb szabályozást megvalósító, előíró centralizált tantervi dokumentumokban is régóta megtalálható.) Fontosabb, hogy a tantervek „autentikus pedagógiát” képviseljenek. Ennek – egy hollandiai nemzeti alaptanternv iskolai hatását kutató szerzőpáros operacionalizált értelmezése szerint – a következő négy nézőpontja van: (1) „a tudás konstruálása és annak megfelelő feladatrendszer; (2) szoros kapcsolat létesítése a tanulók személyes világával; (3) az iskolán túli tanulási tevékenységek értékének elismerése; (4) kooperáció és kommunikáció” (Roelofs – Terwel, 1999). Mindez megkívánja, hogy a tantervek érvényesítsék, hangsúlyozzák a minden egyes tanuló képességeit optimálisan segítő, személyiségük fejlesztését kibontakoztató, megalapozó tartalmak differenciált kiválasztását, elrendezését. Egyre általánosabb annak felismerése és következményeinek érvényesítése, hogy ennek a feltételnek a megvalósításában nemcsak a „fentről”, „kívülről” az iskolákra oktroyált tantervek nem tölthetnek be uralkodó szerepet, de még a helyi iskolai programok, tantervek sem a legfontosabb tényezők.

A TARTALMI SZABÁLYOZÁS „SZUBJEKTIVIZÁLÁSA” IRÁNYÁBA MUTATÓ EGYES HAZAI KONCEPCIÓK

A tartalmi, szorosabban véve a tantervi szabályozás „pedagogizálásával”, „perszonalizációjával”, „szubjektivizálásával” összefüggésben végezetül két újabb hazai komplex, interdiszciplináris koncepció nyújtotta lehetőségre hívjuk fel a figyelmet. Az egyik a kompetenciák megalapozását, fejlesztését, rendszerét elemzi, a másik a konstruktivista pszichológiát, pedagógiát, következtetéseinek iskolai tanításra-tanulásra adaptálását mutatja be.

A kompetenciák ebben az értelmezésben a személyiség komponensei (komponensrendszerei), amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum és képességrendszerek. Nagy József új könyve a kognitív, a személyes és a szociális kompetenciák struktúráit, jellemzőit elemzi, amelyekre épülve, azokból elágazva speciális kompetenciák egész sora alakítható ki. Rendszere a személyiségépítő és fejlesztő tartalmak tervezésének, feldolgozásának, tanításának-tanulásának komplex tudományos és gyakorlati alapvetése lehet (Nagy, 2000). A konstruktivista felfogás alap-

ján állva az oktatás tartalma és feldolgozása nem választható el egymástól, mivel „a közvetített tartalom és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egy-
ségben határozzák meg a tanulóknál kialakult konstrukciókat”, a tudást. Eszerint az oktatás tartalmi fejlesztésének nem az a fő kérdése, hogyan kell és lehet az objektív valóságnak és a tudomány igazolt eredményeinek megfelelő tananyagokat kiválasztani és elrendezni. Az oktatás tartalma – legalábbis a nem radikális konstruktivisták szerint – tervezhető. Azonban „csak olyan tartalmak tervezhetők egy adott oktatási rendszerben, amelyekhez elegendőek és megfelelően szervezettek az előzetes ismeretek, s amelyeknek megtanulásához az adott ismeretbázison megszerezhetőek a szükséges tapasztalatok és a megfelelő tanulási környezet” (Nahalka, 1998).

Az említett koncepciók, kutatások tantervelméleti szempontú elemzése, adaptálása, további kutatásokkal történő alátámasztása, kiegészítése olyan feladat, amely feltételezhetően fordulatot eredményezhet az oktatás tartalmi fejlesztésének és a tantervi reformoknak elméleti megalapozásában, gyakorlatában.

Irodalom

- Ballér Endre (1993): *Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Közösség országaiban*. In: Halász Gábor (szerk.): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*, Educatio, Budapest, 125–145.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Ballér Endre (2000): Nemzetközi változások a tantervfejlesztésben. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító Pedagógia*. (Kézirat kiadás előtt.)
- Báthory Zoltán (1994): Kötélhúzás a tantervpolitikában, 1989–1994. *Educatio* 3. 3. sz. 381–388.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1999): *A nevelési értékek változása: a provincializmustól a globalizációig*. In: Molnár János – Kiss Endre (szerk.): *Megérteni a globalizációt*, Friedrich Ebert Stiftung, Budapest, 111–117.
- Boreczky Ágnes (1999): Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 4. sz. 26–38.
- Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése. Osiris, Budapest.
- Döbert, H. – Geissler, G. (1997, szerk.): *Schulautonomie in Europa*. Nomos, Baden-Baden (486–516).
- Eisner, E. W. (2000): Those who ignore the past... 12 'easy' lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, 32. 2. sz. 343–357.
- Horánszky Nándor, Szabenyi Péter (1993, szerk.): *Tantervek külföldön*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Husén, T. – Halls, W. D. – Tuijnman, A. (1991, szerk.): *Schooling in Modern European Society*. A Task Force Report to the Academia Europaea. Manuscript.

- Kallen, D. (1997): Curriculum Policy: balancing unity and diversity. *The Schhol Field*, 8. 3–4. sz. 19–27.
- Kerettantervek I–IV. (2000): *A kerettantervek alkalmazása; Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei; A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei I. (Gimnázium); A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II. (Szakközépiskola, Szakiskola)*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Kovács Katalin (1999): *A NAT eurokompatibilitása*. In: Vágó Irén (szerk.) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*, OKKER Kiadó, Budapest, 203–221.
- László Ervin (1998): *Harmadik évezred. Veszélyek és esélyek*. A Budapesti Klub első jelentése, Új Paradigma, Budapest.
- Lewy, A. (1991 szerk.): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Pergamon Press, Oxford.
- Loránd Ferenc (2000): *Hozzászólás a kerettantervekkel foglalkozó napirendhez*. Az Országos Köznevelési Tanács 2000. április 14-i üléséhez készült vitaanyag. Kézirat. OKNT, Budapest.
- Marsh, C. (1997): *Planning, Management and Ideology*. Volume 1–2. Falmer Press, London. Reviewed in: *Journal of Curriculum Studies*. 31. 113–117.
- Mártonfi György (1999): *Tartalmi modernizáció az iskolarendszerű szakképzésben*. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*, OKKER Kiadó, Budapest, 107–134.
- Modláné Görgényi Ildikó (1999): *A szakképzés központi programjainak kifejlesztése*. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKKER Kiadó, Budapest. 241–266.
- Nagy József (2000): *A XXI. századi pedagógia alapozása. A személyiségfejlesztés lehetősége*. Osiris, Budapest.
- Nahalka István (1998): *Az oktatás tartalma*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 190–220.
- Nemzeti alaptanterv (1995). Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Pinar, W. F. – Reynolds, W. M. – Slattery, P. – Taubman, P. M. (1995): *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Peter Lang, New York. Reviewed in: *Journal of Curriculum Studies*. 32. 445–452.
- Quicke, J. (1996): Modernity and a direction for Curriculum Reform. *British Journal of Educational Studies*. 44. 4.
- Roelofs, E. – Terwel, J. (1999): Constructivism and authentic pedagogy: state of the art and recent developments in the Dutch national curriculum in secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 31. 2. 201–227.
- Selwyn, N. (1999): Differences in educational computer use: the influence of subject cultures. *The Curriculum Journal*. 10. 1. 29–48.
- Skilbeck, M. (1990): *Curriculum Reform An Overview of Trends*. CERI OECD, Paris.
- Solomon, J. (1999): Meta-scientific criticism, curriculum innovation and the propagation of scientific culture. *Journal of Curriculum Studies* 31. 1. 1–15.
- Szebenyi Péter (1991): *Tantervi szabályozás Európában*. In: Mátrai Zsuzsa (szerk.): *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 25–78.
- Szebenyi Péter – Ballér Endre (1999): *A NAT tíz évének jellemzői és tanulságai*. Kézirat. Oktatási Minisztérium, Budapest.

- Szebenyi Péter (1999): *A kerettanterv és az iskolák tantervi mozgástere*. Kézirat. Országos Köznevelési Tanács.
- Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé (1996): *Fehér könyv az oktatásról és a képzésről*. Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Varga Csaba (1999): *A globalizáció pozitív alternatívája: az információs társadalom*. In: Molnár János – Kiss Endre (szerk.): *Megérteni a globalizációt*. Friedrich Ebert Stiftung, Budapest.
- Vass Vilmos (2000): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*. 10. 6–7. 48–57.
- Vágó Irén (1999): *Tartalmi változások a közoktatásban*. – A „rejtett” helyi tantervektől a valószínű helyi tantervekig. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKKER Kiadó, Budapest, 15–45.
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. OKKER, Budapest.

Falus Iván

GONDOLKODÁS ÉS CSELEKVÉS A PEDAGÓGUS TEVÉKENYSÉGÉBEN

Látszólag elméleti jelentőségű annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy az eredményes pedagógus munkájában mekkora és milyen szerepet játszik a gondolkodás és a megfigyelhető cselekvés. De csak látszólag van így.

Az erre a kérdésre adott, elméletileg végiggondolt, vagy csupán a döntésekben testet öltő válasz függvényében határozhatjuk meg a pedagógusképzés és -továbbképzés tartalmát, módszereit, ennek eredményeként születik meg állásfoglalásunk az iskolareformok esélyeiről, s végső soron a pedagógus sajátos szakmai tudásának elismerése befolyásolja a pedagógusok presztízsét, társadalmi megbecsültségét is.

A „pedagógusképzés” kezdetben, a többi mesterség elsajátításához hasonlóan az úgynevezett „tanoncmódel” mintáját követte: a tanári pályára készülő ifjú egy tapasztalt tanár mellett igyekezett ellesni a szakma műveléséhez szükséges fogásokat, majd maga is kísérletet tett arra, próbálkozások is tévedések sorozatán keresztül, hogy a modellként szolgáló tevékenységet elsajátítsa. Ez a képzési modell a tanítási tudást megfigyelhető és követhető fogások összességeként kezelte. Később a gyakorlat mellett szükségét érezték annak, hogy a pedagógusjelöltek – a gyakorlattól különálló – elméleti képzésben is részesüljenek, mivel feltételezték, hogy vannak olyan elméleti ismeretek, amelyeknek az elsajátítása kedvező hatást gyakorolhat a tanítási munka eredményességére. Kezdetét vette a pedagógusképzés történetét végigkísérő folyamat, amely az elmélet és gyakorlat jelentőségének, súlyának, sorrendjének tekintetében hol az egyik, hol a másik tényezőt részesítette előnyben.

A huszadik század hatvanas éveit megelőzően az a feltételezés uralkodott, hogy a filozófiai, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek közvetlenül jótékony hatással lesznek a munka eredményességére. Egzakt vizsgálatok sorozata azonban kimutatta, hogy a fenti tudományok ismerete csak kismértékben hat az iskolai gyakorlatra (Combs, 1974, Conant, 1963, Koerner, 1963).

A hatvanas-hetvenes években, e felismerés hatására, a gyakorlati tevékenység elemeinek elsajátítása került a képzés középpontjába. E gyakorlat mögött, nyilvánvalóan a cselekvés primátusa húzódott meg a gondolkodással szemben – egészen a hetvenes évek közepéig, végéig (Allen és Mitsai, 1969, Borg, 1970, Cooper, 1977, Falus, 1979, Gage, 1972, Perrott, 1982, Wragg, 1974).

Az újabb fordulatot a döntések szerepének a felismerése hozta. Kutatók sora fogalmazta meg, hogy nem elegendő birtokolni a tevékenység elemeit, a legfontosabb kérdés annak az eldöntése, hogy melyiket, mikor és hol kell alkalmazni. A döntés a pedagógus gondolkodásának egyik formája, eredménye. Tehát itt a gondolkodás előtérbe kerülésével állunk szemben. S az elmúlt két évtized kutatásai, fejlesztései, pedagógusképzési gyakorlata lényegében a gondolkodás tartalmának és formájának, sajátosságainak, hatásának, fejlesztésének kérdései körül összpontosultak.

Tanulmányunk ennek a szerteágazó problematikának a megvilágítására vállalkozik. Ezen a ponton csupán arra szeretnénk volna felhívni a figyelmet, hogy a gondolkodás és cselekvés szerepének és viszonyának feltárása nem pusztán elméletileg izgalmas, de közvetlen hatást gyakorolt és gyakorol a pedagógusképzés alapkérdéseire is.

A pedagógiai reformok, az iskolai innovációktól kezdve, az országos tantervi változtatásokig, általában a pedagógusok ellenállásán buknak meg – állítják a reformok atyjai és megvalósítói. Ennek a megállapításnak az egyik fele, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolai munka központi, megkerülhetetlen eleme a pedagógus, valós. A másik viszont, amelyik a pedagógusokat a változtatások akadályainak tekinti, a pedagógiai szakmai tudás félreértelmezéséből fakad. Mint erre tanulmányunkban részletesen kitérünk, a pedagógusnak élettapasztalatából, gyakorlatából, elméleti felkészültségéből kikovácsolódott gyakorlati tudása, nézetrendszere van. Ahhoz, hogy gyakorlatát megváltoztassa – ami a reformoknak a végső célja – módosítani kell gyakorlati tudását, nézetrendszerét. Ezek a jól beágyazott, tartósnak bizonyuló képződmények pusztán elméleti ismeretek közlésével, a reform céljainak, alapelveinek bemutatásával nem változtathatók meg. Szükség van a gondolkodás-alakulás hatásmechanizmusának ismeretére s ennek felhasználására. Tanulmányunkban bemutatjuk a gondolkodás és cselekvés kölcsönhatására, e kölcsönösen összefüggő elemek alakulására vonatkozó legújabb kutatási eredményeket, az ezekből levonható konzekvenciákat.

Talán nem nehéz belátni azt sem, hogy a pedagógus presztízse szorosan összefügg a pedagógus gondolkodásáról, a pedagógiai tudásról vallott felfogással. Ha társadalmi méretekben elterjed az a hiedelem, hogy a pedagógiai tevékenység nem feltételez sajátos tudást, illetve, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek egy olyan tudással, ami megkülönbözteti őket a laikusoktól, s aminek hatására a munkájukat eredményesebben tudják ellátni, ez óhatatlanul a szakma alábecsüléséhez vezet. Ha viszont bebizonyosodik, hogy van egy jelentős tudáskészlet, amit a pedagógusok birtokolnak, s amelyik eredményes, akkor ez megnöveli a pedagógusok autonómiáját mind az iskolafenntartókkal, az oktatáspolitikával, mind pedig a szülőkkel, a társadalommal szemben.

A gondolkodás és a cselekvés a pedagógus tevékenységében egymással szoros kapcsolatban álló, egymást átszövő, a gyakorlatban nehezen szétválasztható folyamatok. E folyamatok előzményeként, kísérőjeként és eredményeként jelennek meg a pedagógus nézetei és tudása.

A nézetek és a gyakorlati tudás egymáshoz közelálló, egymást részben átfedő fogalmak. A nézetek a gyakorlati tudáshoz képest átfogóbbak, szubjektívebbek.

nehezebben változtathatók, míg a gyakorlati tudás, jóllehet szintén személyes és kontextusfüggő, de emocionális töltete kisebb, a gyakorlat szűkebb területére irányul, konkrétabb, könnyebben módosul.

A továbbiakban ezen képződmények tartalmát, hatásrendszerüket, kapcsolódásukat elemezzük az utóbbi két évtized kutatásainak fényében.

A gondolkodás és a cselekvés viszonya

GONDOLKODÁS ÉS CSELEKVÉS A TANÍTÁSBAN

A gondolkodás és a cselekvés kapcsolatát egyrészt egy adott időpontban célszerű vizsgálni: milyen szerepet játszik a tevékenységben a gondolkodás, a tudás, a kognitív folyamatok, másfelől ki kell térni arra a kérdésre is, hogy az adott gyakorlat (cselekvés és gondolkodás) kialakulásához hogyan járul hozzá a cselekvés, illetve a gondolkodás, az elmélet.

A gondolkodás és a cselekvés a gyakorlati tevékenységben együtt jelenik meg, s szétválasztásuk csak a kutatás, a tudományos megismerés számára lehetséges – kínálkozik a legkézenfekvőbb válasz (Richardson, 1996, 104). A mindennapi megfigyelés is megerősíteni látszik ezt az álláspontot. A kérdező, a magyarázó, a gyerekek kérdéseire válaszoló tanár tevékenységében nem különül el a gondolkodás és a cselekvés. S még azt is nehéz eldöntenünk, hogy ez a tevékenység milyen mértékben tudatos, s milyen mértékben spontán, ösztönös, intuitív. Kétségtelen tény, hogy a tanórai tevékenység folyamatában a pedagógusok nem elemzik racionálisan az adott helyzet minden komponensét, nem mozgósítják vonatkozó pedagógiai és pszichológiai ismereteiket, sőt még talán korábbi saját tapasztalataik felidézésére sincs módjuk. S a tudatosságot látszik megkérdőjelezni az a tény is, hogy a rendelkezésre álló ismeretek mennyisége nem vezet automatikusan eredményesebb cselekvéshez.

Tapasztalt, eredményes pedagógusok gyakran kevésbé tudnak magyarázatot adni egyébként ésszerű és eredményes döntéseikre, tevékenységükre, mint kezdő társaik. Mindezek a jelenségek azonban nem kérdőjelezik meg a tudatosság, a gondolkodás jelenlétét a cselekvésben, pusztán érvényesülésének bonyolult hatásmechanizmusára hívják fel a figyelmet.

A gondolkodás, tudás és a cselekvés kapcsolatára az első választ a behaviorista szemléletet felváltó *döntéshozatali paradigma* adta. Ennek a szemléletnek a képviselői úgy képzelték, hogy a gondolkodásnak igen jelentős szerepe van a tevékenységben, sőt a döntést tekinthetjük a legjelentősebb tanítási készségnek. (Itt még jól tetten érhető a behaviorista terminológia hatása.)

A döntések különböző fajtáit mutatták ki: a tevékenység során megvalósuló azonnali, illetve a később meghozható reflektív, egyszerű és összetett, tudatos és nem tudatos, cselekvést igénylő, illetve nem igénylő döntéseket (Sutcliffe – Whittfield, 1979).

A döntéshozatali elképzeléssel kapcsolatban több kérdés, ellenvetés is megfogalmazódott. Beszélhetünk-e egyáltalán nem tudatos döntésekről, Milyen tudás szük-

séges a döntések meghozatalához, rendelkezésre áll-e elegendő idő a tanítás menetében a döntések meghozatalához stb. (McLeod és McIntyre, 1977).

Az úgynevezett *technikai racionalista* álláspont segítségével, amely az elméleti ismeretek alkalmazásaként fogja fel a gyakorlatot, nehezen volt megmagyarázható a pedagógusok által óránként meghozott nagyszámú döntés mikéntje.

Elfogadhatóbb magyarázatnak látszik az úgynevezett *sémaelmélet*, amely szerint a pedagógusok tudatában a gyakorlat során bizonyos tudásrendszerek, sémák alakulnak ki, s ezek segítségével a tanár szinte automatikusan hozza meg döntéseit. A sémaelmélet szerint a gyakorlat során egyre több és differenciáltabb, egyszerűbb és bonyolultabb séma alakul ki, s ez a magyarázata annak, hogy a tapasztaltabb pedagógusok a valóság több elemét figyelembe véve s ugyanakkor gördülékenyebben, eredményesebben hozzák meg döntéseiket (Brown és McIntyre, 1993, 5–6. Eysenck és Keane, 1997, 287–304, Falus, 2001, Norlander, 1999, 25).

„A sémák (rutinok) felismerése lehetővé teszi a tanár számára, hogy a kontextust azonnal értékelje és előzetes tervét a változó kontextusnak megfelelően adaptálja. A tapasztalt szakember tevékenysége azon múlhat, hogy képes-e tudatos gondolkodás nélkül komplex cselekvések sorozatát végrehajtani, amíg a fontos elemek a tudatalattiból tudatossá válnak. Az intuitív szakember felhasználja a szándékos gondolkodást is, ha problematikus helyzet áll elő...” (Atkinson és Claxton, 2000, 6).

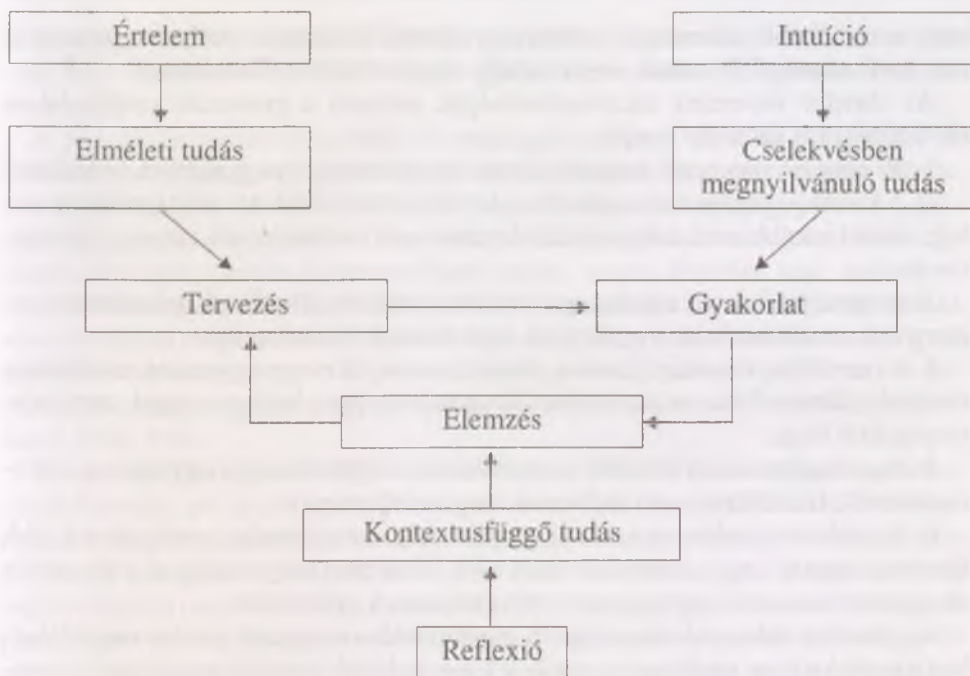
Schön szerint a gondolkodás három szintjét különböztethetjük meg a gyakorlatban annak explicit volta, illetve tudatossága szerint. A cselekvésben érvényesülő tudás („knowing in action”) szintjén a gondolkodás szinte teljesen implicit, magában a cselekvésben testesül meg. A cselekvés során megvalósuló reflexióra („reflection in action”) nehézségek felmerülése esetén kerül sor, ilyenkor értelmező folyamatokat tudatosítjuk, anélkül, hogy a cselekvést leállítanánk. A cselekvés utáni reflexió („reflection on action”) esetében megkíséreljük magunk és mások számára is részleteiben elemezni a történeteket, levonni a tanulságokat (Schön, 1983, 32–35).

Brown és McIntyre (1993, 17) hasonló nézeteket fejt ki a mesterségbeli tudásról (craft knowledge), megállapítva, hogy ennek nagy része nem fogalmazódik meg szavakban, és a tanításukban spontán módon, rutinszerűen és néha tudattalanul érvényesül.

A gondolkodási folyamatoknak a tanításban betöltött szerepét szándékozik megvilágítani az 1. ábra (Atkinson és Claxton, 2000, 7).

Az ábra egyes komponenseinek részletes elemzésére a későbbiekben visszatérünk. Jelenleg annyit kell leszögeznünk, hogy a látszólag intuitíve végzett tevékenységben is helyet kapnak az elméletből és a korábbi tapasztalatokból származó ismeretek is, jóllehet ezek nem mindig tudatosulnak. Azt is látnunk kell, hogy a tudatosulás a gyakorlati cselekvésben eltérő mértékben és módon valósul meg.

Atkinson és Claxton a tanítást segítő három gondolkodási folyamatot – kissé mechanikusan – elválasztja egymástól. Véleménye szerint az intuitív gondolkodás képezi a cselekvések és a gyors döntések alapját, az analitikus és objektív gondolkodás a tervezésnél játszik szerepet, míg a reflektív gondolkodásnak az elemzésben és a nyomon követésben, valamint a tapasztalatból történő tanulásban van szerepe



1. ábra. Gondolkodási folyamatok a tanításban

(Atkinson és Claxton, 2000. 6). Abban igazat kell adnunk Atkinsonéknak, hogy alapvetően az egyes gondolkodási fajták a tervezéshez, a gyakorlati tevékenységhez, illetve az elemzéshez köthetők. De, s ez már Schön elgondolásaiból is kiderül, a cselekvésben nem mindig az improvizatív, intuitív gondolkodás érvényesül, gyakorta van szükség reflexióra, s a tervezésben is szerepet kaphat az analitikus gondolkodás mellett a reflexió és az intuíció is.

Még összetettebb kép tárul elénk, ha a gondolkodás és cselekvés kapcsolatát nem egy adott időpontban, hanem a tevékenység kialakulásának, formálódásának menetében vizsgáljuk.

A TANÍTÁSBAN MEGNYILVÁNULÓ GONDOLKODÁS ÉS CSELEKVÉS KIALAKULÁSA

Az eddigiekben vizsgált kérdéskörrel, azaz a gondolkodásnak és a cselekvésnek a tanításban megnyilvánuló kapcsolatával összefüggő másik probléma a tevékenység formálódásának folyamata.

A reflektív pedagógia intézte az első jelentős támadást a technikai racionalizmus ellen, amely szerint a pedagógiai tudás kialakulásának a természetes útja az, hogy a gyakorlati szakember, s közte a pedagógus is, a tudományok által összegyűjtött elméleti ismeretanyagot magáévá teszi, majd ezt alkalmazza a konkrét gyakorlati feltetelek között. A reflektív pedagógia szerint a gyakorlatban hasznosítható tudás

nem az elméletből származik, hanem a gyakorlati szakember (reflective practitioner) tevékenységéből, annak elemzéséből, az arra történő reflektálásból.

Az elméleti ismeretek alkalmazhatóságát, szerepét a gyakorlati cselekvésben több oldalról is kétségbe vonják.

1. Az elméleti ismeretek elsajátítása nem vezet eredményes gyakorlati munkához.

2. A kezdő pedagógusok tanításában kevésbé tükröződik az, amit tanítottak nekik, sokkal inkább azok a tapasztalatok, amit saját tanulmányaik során gyűjtöttek össze.

3. A tapasztalat során a pedagógiai munka határfoka növekszik, következésképpen a hasznosítható tudás a gyakorlati tapasztalatokból származik.

4. Az eredményes pedagógusok gyakran nem tudják megmagyarázni, elméletileg indokolni döntéseiket, cselekvéseiket, következésképpen hatékonyságuk nem tudatosságuktól függ.

5. A pedagógusoknak korábbi tapasztalataik alapján kialakul egy sajátos nézetrendszerük, filozófiájuk, s ez határozza meg cselekvéseiket.

6. A gyakorlati tudás, nézetek, alapvetően képi természetűek, amelyeket a jobb félteke dolgoz fel, míg az elméleti tudás a bal féltekében helyezkedik el, ezért nehéz az elméleti ismeretek segítségével megváltoztatni a gyakorlatot.

Az elméleti tudás s az ezen alapuló gondolkodás szerepének pontos megítéléséhez a továbbiakban részletesen meg kell ismerkednünk azokkal az új kutatási eredményekkel, amelyek a tudás funkciójára, a nézetek kialakulására és a cselekvésben, gondolkodásban betöltött szerepére vonatkoznak, a reflexió természetét, a gyakorlati tudás fogalmát, a pedagógiai tudás, gondolkodás tartalmát érintik. Ezek ismeretében értékelhetjük megalapozottan a felsorolt kétségeket, magyarázhatjuk meg a pedagógussá válás folyamatát, s láthatjuk világosan a pedagógusképzés helyét s a vele szemben támasztandó kívánalmakat.

A tudás jellege

AZ ELMÉLETI TUDÁS

Az elméleti ismereteknek a pedagógiai tevékenységben betöltött szerepét alapvetően az objektív tudás létezéséről vallott felfogás határozza meg. Létezik-e olyan általános, a tudományos gondolkodás eredményeként megszületett tudás, amely képes segítséget nyújtani a pedagógusnak gyakorlati feladatai megoldásához?

S ha létezik, létezhet ilyen tudás, akkor vajon használják-e ezt a pedagógusok a gyakorlati munka során?

Alapvetően két ismeretelméleti paradigma áll szemben egymással: a tudás objektív létét és megismerhetőségét valló pozitivista és a tudás szubjektív, egyedi, szituatív, személyhez kötött, a személyes interpretációtól függő jellegét hangoztató interpretatív paradigma (Falus, 2001c, Furlong, 2000. 26, Szabolcs, 2001). A Habermas nevéhez fűződő kritikai elmélet megkísérli feloldani az ellentmondást. Véleménye szerint a szakmai tudást meg kell szabadítani mind a technicizmustól,

mind pedig a szubjektivizmustól. Ennek az a módja, hogy a szakma eltérő nézeteket valló képviselői nyílt vitákban bírálják egymás nézetrendszerét, normáit, értékeit, ideológiáit.

A pedagógiai gyakorlat szintjén is megfogalmazódnak ezek az álláspontok. A reflektív pedagógia hívei egyértelműen az interpretatív szemlélet talaján állnak. Schön több helyen is hangsúlyozza, hogy a pedagógusok csak nagyon kis mértékben támaszkodnak az elméleti ismeretekre. Ehelyett kialakítanak maguknak egy alapos, lényegét illetően kontextusfüggő tudást, amely lehetővé teszi számukra, hogy korábbi tapasztalataikat az adott problémára vonatkoztassák, megkíséreljék az adott probléma meghatározását és lehetséges megoldásainak ellenőrzését. Az egyes esetekből tudásra (ezt nevezik eseti tudásnak) tesznek szert, s később ezeket felhasználják, megvizsgálva, hogy melyek az új eset azonos és eltérő vonásai (*Calderhead*, 1996, 718).

Kessels és *Korthagen* (1996) kétségbe vonja az *elméleti ismereteknek* a mindennapok komplex problémáihoz való alkalmazhatóságát. Szerintük a kutatásból származó elméleti ismeretek általánosak, az eredményes tanári munkához szükséges tudás pedig az egyedi szituációk és kontextusok ismeretén alapul. Ezzel szemben joggal állapítja meg *Winitzky* és *Kauchak* (1997, 59), hogy az általános elvek egyedi formákban való megjelenése, nem kérdőjelezi meg az általános elvek érvényességét. Igaz, hogy az őszinteség egészen más formát ölt a családban, mint a szakmai közegekben, de ettől még az általános elvet nem vetjük el. „A tudásra vonatkozó kutatások azt jelzik, hogy az általános elvek megértése olyan tudásalapot biztosít, amely változatos szituációkra alkalmazható. Ez a tudás jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló képes legyen a problémákat megérteni, megfogalmazni és megoldani, valamint a tudást a változó körülmények között új módon alkalmazni. A tanárképzésre vonatkoztatva azt mondhatjuk, hogy a kutatásból származó absztrakt ismeretek, a tanulás- és a tanításelméletekkel együtt jelentősen segítik a tanárokat abban, hogy a komplex tanulási környezetet értelmezzék, és ezek között hatékonyan tanítsanak. Következésképpen az absztrakt ismereteknek jelentős szerepük marad a tanárképzésben (*Winitzky* és *Kauchak*, 1997, 62).

Empirikus kutatások igazolták, hogy elméleti ismeretek elsajátítása után a pedagógusok tantermi szituációkban sokkal több tényezőre figyeltek fel, s ezekre vonatkozóan több megoldási javaslatuk is volt. Gyakorta olyan elméleti ismeretekre tesznek szert a pedagógusjelöltek, s ezeket használják is gyakorlatukban, amelyek tanulására nem is emlékeznek. Egy, a direkt tanítást ismertető kurzus előtt fogalomtérképek segítségével megállapították, hogy a tanárjelöltek nem rendelkeznek az erre vonatkozó ismeretekkel. A kurzus elvégzése után ismételt fogalomtérképeket készítettek, amelyek a fogalom elsajátításáról tanúskodtak. A hallgatók viszont azt állították, hogy az újonnan elsajátított ismereteket mindig is tudták (*Winitzky* és *Kauchak*, 1995). Bizonyára ez a tény is, s az úgynevezett „lag time effektus” (a formális tanárképzés által előidézett kognitív változások csak néhány évvel később hatnak) is hozzájárul ahhoz a gyakorta tapasztalt jelenséghez, hogy a pedagógiai programok elméleti elemeit haszontalannak ítélik a hallgatók s a végzett pedagógusok is.

Andersonnak a *racionális gondolkodás adaptív természetéről* kidolgozott elmélete további magyarázatot szolgáltat arra a tényre, hogy nem ismerjük fel a gyakorlati tudásban megtestesülő, azt megalapozó elméleti ismereteket. Az elmélet szerint kétféle memória létezik, az egyik a deklaratív, a másik a procedurális tudás számára. A deklaratív tudás tényeket, fogalmakat foglal magába, míg a procedurális tudás készségeket. A deklaratív tudás „valami”-nek a tudása, a procedurális a „hogyan”-nak. A tanuló a tudás elsajátítása során a deklaratív tudást integrálja, és egy tevékenységbe ötvözi. Ezt követően már nincs szükség a deklaratív tudásra a memóriában. A készségtanulás egy másik síkját az elemi tevékenységek nagyobb tevékenységsorokká történő integrálódása képezi. Ennek következtében válik a tevékenység könnyed folyamattá. A készség fejlődésével arányosan csökken a tudás verbalizálásának képessége, vagyis az, hogy a procedurálissá váló tudás kevéssé hozzáférhető a tudatosság számára, nem kérdőjelezi meg e tudásnak, s az alapjául szolgáló deklaratív tudásnak a jelentőségét (Winitzky és Kauchak, 1997. 69–71).

Az utóbbi években elterjedőben van a pedagógiai tevékenység *intuitív* jellegének hangsúlyozása. Az intuitív szemlélet azonban nem vonja kétségbe a tudás meglétét, jelentőségét. Éppen ellenkezőleg, megállapításai összecsengenek a készségtanulás előzőekben ismertetett következtetéseivel: a kialakult, hatékonyan működő cselekvések mögött meghúzódik a tudás. „A gyors döntéshozatal lényegében intuitív folyamat, amely a rejtett tudásra (tacit knowledge) épül. A gyors döntéshozatalt az teszi lehetővé, hogy képesek vagyunk a szituációt korábbi tudásunk segítségével „leolvasni”, és aztán a megértett szituációt gyorsan összekapcsolni egy azonnali cselekvéssel. Ehhez felhasználjuk korábban már működött ismereteinket, esetleg hozzáigazítva a szituáció különbségeihez... A gyors döntés úgy jön létre, hogy az alapjául szolgáló tudásszintézis már korábban végbement igen hasonló esetek sorozatában. Ez a használatra kész „cselekvéstudás” lényegében rejtett. Ha explicit formába akarnánk önteni, túl lassúvá és bonyolulttá válna” (Eraut, 2000. 258).

Az ismertetett kutatási eredményekből, elméletekből leszűrhető, hogy a pedagógus tevékenységének kialakulásához – szemben a köznapi tapasztalattal s bizonyos elméleti irányzatok megállapításaival – a tudás s közte az absztrakt elméleti tudás is hozzájárul. Természetesen nem bármilyen tudás, hanem csak az igazolt, az érvényes, gyakorlati relevanciával rendelkező tudás töltheti be ezt a szerepet. Nem következik az elmondottakból az sem, hogy kétségbe vonnánk a gyakorlati tapasztalatoknak, a pedagógusok nézeteinek a jelentőségét. Ezek helyét tanulmányunk további részében kíséreljük meg kijelölni.

A GYAKORLATI TUDÁS

Azt a tudást szokták gyakorlati tudásnak nevezni, amelyik a gyakorlatot irányítja, abban közvetlenül érvényesül. Az előzőekben láttuk, hogy az elméleti tudásnak is van szerepe a gyakorlat alakításában, ez azonban általában, mint ez is kiderült, nem közvetlen. Ez a ténylegesen ható tudás nyugodhat elméleti alapokon, és származhat gyakorlati tapasztalatokból, de mindenképpen integrált, a cselekvésben kipróbált,

tapasztalatok által megerősített, többnyire implicit, s a tevékenység végrehajtásának pillanatában gyakorlta nem tudatosul.

„Nem szabad azt hinnünk, hogy a tanári tudás absztrakt, izolált, diszkrét kategóriákba volna rendezve, a tanár tudásában és nézeteiben az egyes tartalmi területek komplex módon, a cselekvéssel és a kontextussal egységben jelennek meg. A különböző fogalmakban (szituatív tudás, események köré strukturált tudás, személyes gyakorlati tudás, cselekvésben megnyilvánuló tudás, mesterségbeli tudás) a tanításról meglévő tanári tudást mint a gyakorlattal szoros kapcsolatban lévő, abból származó és abban használható tudást fogják fel. (Borko, 1996. 677, lásd még: Brown és McIntyre, 1993. 17, Calderhead, 1996. 717–718).

Elbaz (1983) a tanári tudás gyakorlati, szituatív, személyes és változó jellegét hangsúlyozza. „A szituatív jelleg azt jelenti, hogy tudás annak a cselekvésnek, kontextusnak és a kultúrának az eredménye, amelyben kifejlődött, ez a kontextus befolyásolja jellegét, korlátozza alkalmazhatóságát” (Pepin, 1999. 56).

A cselekvésben ható gyakorlati tudás tehát elsősorban nem a pedagógusok formális képzéséből, elméleti ismereteiből, hanem saját gyakorlati tapasztalataik elemzéséből származik. Ez a megállapítás arra is felhívja a figyelmet, hogy a pedagógiai ismeretek forrását a szisztematikus tudományos eredmények mellett a pedagógusok gyakorlati elméletalkotó tevékenységében is kell keresnünk (vö: Falus, 2001a, Kimmel, 2001, Schön, 1983, Zeichner és Liston, 1996).

A nézet

A NÉZET FOGALMA

A pedagógus gondolkodásával foglalkozó minden irányzat egyetért abban a kérdésben, hogy a pedagógusok rendelkeznek valamiféle pszichikus konstrukciókkal, amelyek leírják az egyén cselekvéseit mozgató mentális állapotok tartalmát és strukturáját. A konstrukciók jellegéről, szerepéről, elnevezéséről már megoszlanak a vélemények. Egyesek szerint a nézetek ezen konstrukciók egy fajtáját alkotják, mások viszont úgy vélik, hogy a különféle elnevezések lényegében ugyanazt a fogalmat takarják, s bátran nevezhetjük ezeket nézeteknek (Pajares, 1992).

„A nézetek olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996. 103).

A fogalom értelmezését elősegíti, ha a különböző szerzők meghatározásait, elnevezéseit szemügyre vesszük, hiszen ezek a bonyolult jelenségcsoport egy-egy aspektusára helyezvén a hangsúlyt, azt alaposabban megvilágítják.

Polak (1998) szerint a *szubjektív elméletek* egy egyén bizonyos jelenségekre vagy valamely területre vonatkozó nézeteinek, értékeinek, eszméinek integráns egysége, amely segít abban, hogy az egyén meghatározza, megértse az őt körülvevő világot és saját személyiségét. Goodman (1988) gyakorlati *tanításfilozófiáról* beszél, amely felöleli az egyén korábbi tapasztalatai alapján kialakult nézeteit, jelenle-

gi pedagógiai szakmai gyakorlatával kapcsolatos érzelmi reakcióit, az új eszmékkel kapcsolatos állásfoglalását és a jövőre vonatkozó elvárásait.

Clark és Peterson (1986), valamint Fox (1983) *személyes elméletekről*, Claxton *implicit elméletekről*, Clandinin a tanításra vonatkozó *képzetekről*, Kagan (1992) és Pajares (1992) *nézetrendszerekről*, Conelly és Clandinin a tanár *személyes gyakorlati elméleteiről*, Handal és Cauvas *gyakorlati elméletekről*, Shulman (1986) a tanár *stratégiai tudásáról*, Elbaz (1983) *gyakorlati tudásról*, Bullough és társai *tanítási metaforákról* beszélnek, vannak, akik képzeteket, álláspontokat, orientációkat, eszméket, perpciókat emlegetnek.

A különböző megközelítésekben közös az a felismerés, hogy a pedagógusok rendelkeznek valamilyen, többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult pedagógiai jelenségek strukturálásában, megértésében, s befolyásolja gyakorlati tevékenységüket (Calderhead, 1996, Polak, 1998, Richardson, 1996). Eltérések vannak abban a tekintetben, hogy e nézeteket mennyire tekintik konkrét, szemléletes, képzeteken alapuló, illetve elméleti jellegű konstrukcióknak.

A nézet elhatárolása a korábbiakban elemzett gyakorlati tudás, illetve a szakirodalomban gyakrabban előforduló attitűd fogalmától szükségesnek látszó, de nem könnyű feladat. Az attitűddel összehasonlítva azt mondhatjuk, hogy a nézet inkább kognitív, míg az attitűd inkább érzelmi töltetű. A gyakorlati tudás fogalmához viszonyítva pedig a nézet tartalmaz több szubjektív, érzelmi jellegű összetevőt. „Míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító propozíciókat értünk” (Calderhead, 1996. 719). A látszólag világos elkülönítésnek a szakirodalom sok esetben ellentmond. A gyakorlati tudás is tartalmaz szubjektív elemeket, s nem mindig jellemzi az objektív igazságtartalom. Az elhatárolás tehát csak viszonylagosnak tekinthető. A gyakorlati tudás közvetlenebbül kapcsolódik a gyakorlati cselekvéshez, a benne rejlő szubjektív mozzanat inkább a situációk egyediségéből fakad, s kisebb mértékű a személy elkötelezettsége iránta, könnyebben módosul mind elméleti ismeretek, mind pedig gyakorlati tapasztalat hatására.

A tanárok nézetei jelentős mértékben már a pedagógussá válás, sőt a pedagógusképzés időszakát megelőzően alakulnak ki. Alapvetően három forrásból származnak: A legtágabb értelemben vett személyes élettapasztalatok, amelyek már a gyerekkortól kezdve épülnek ki, s amelyeket jelentős mértékben meghatároznak az egyén családi körülményei, neme, szocioökonómiai státusa, kulturális, földrajzi környezete. Közvetlenebb tapasztalatokat jelentenek a tanulás időszakából származó élmények. A tanulás, a pedagógusokkal kialakult kapcsolat, az ő példáik jelentős forrásai a nézetek kialakulásának. Nem lehet figyelmen kívül hagyni a formális képzésből származó tapasztalatokat, gyakorló pedagógusok esetén pedig a saját tanítás hatását sem.

Kutatási eredmények azt látszanak igazolni, hogy a legnagyobb hatással az iskolázás tizenkét éve hat a legerősebben. Anning (1988) hat tanárnak a gyerekekre vonatkozó nézeteiről, Britzman (1991, idézi: Richardson, 1996) pedig a tanári szerep-

re vonatkozó nézetekről állapította meg, hogy ezek a tanárok saját tapasztalataiból származnak. A tanári élettörténet-kutatások azt látszanak igazolni, hogy a személyes élettapasztalatok, az iskolázásból származó tapasztalatok és a tanítási gyakorlat hatásosabbak a nézetek kialakulásában, mint a formális pedagógusképzés (*Richardson*, 1996. 105–106).

Ma minden jelentősebb pszichológiai irányzat egyetért abban a kérdésben, hogy a tanulás olyan aktív folyamat, amelyben a tanulók új ismereteiket már meglévő tudásuk és nézeteik alapján konstruálják (*Putman és Borko*, 1997. 1225). Ha elfogadjuk azt a megállapítást is, hogy a nézetek rendkívül nehezen alakíthatók, s hogy a meglévő nézetek nemcsak az újabb tudás elsajátítását határozzák meg, hanem a későbbi tevékenységet is; és, ha számba vesszük, hogy a tanárjelöltek nézetei egy korábbi, meghaladni kívánt tapasztalati bázisból származnak – akkor igen szűk keretek közé szorítjuk a pedagógusképzést, s szinte kizárjuk a régi gyakorlat meghaladásának lehetőségét.

Három kérdésre szükséges választ adnunk az új kutatási eredmények fényében:

– Alakíthatók-e, megváltoztathatók-e a pedagógusjelöltek, illetve pedagógusok nézetei?

– Milyen szerepet játszanak az újabb tudás megszerzésében?

– Mennyiben határozzák meg a pedagógusok gyakorlatát?

A NÉZETEK ALAKÍTHATÓSÁGA

A nézetek alakíthatóságával kapcsolatos kutatási eredmények egyrészt a tanárrá válás, a tanárképzés és továbbképzés keretei között végzett kísérletekből, megfigyelésekből, másrészt általános pszichológiai vizsgálati eredményekből, megfontolásokból származnak. A vizsgálatok gyakorta nem tesznek különbséget nézetek, illetve a pedagógusok előzetes tudása között.

Hoy (1967) vizsgálatai szerint az egyetemet végzett kezdő pedagógusok a kezdeti gyakorlat hatására autokratikusabbakká váltak, mint amilyenek a végzés időpontjában voltak. Ennek okát *Cochran és Smith* (1991) abban látja, hogy a képzés csupán felületesen alakította át a hallgatók előzetes életéből és iskolai tapasztalataiból származó konzervatívabb szemléletét, s így ez nem volt képes ellenállni a kezdő tanár ellentmondó tapasztalatainak (*Richardson*, 1996. 110).

Hollingsworth (1989) vizsgálatában 14 hallgató vett részt egy kurzuson, amelynek célja a konstruktivista szemlélet kialakítása volt. Közülük heten a kurzus kezdetén nem tudtak azonosulni ezzel a felfogással. A kurzus végeztével mindannyian el tudták fogadni, hogy a tanulók aktívan maguk konstruálják fogalmaikat. Az elfogadás mértékét és mélységét azonban a hallgatók előzetes ismeretei befolyásolták. Azoknak a hallgatóknak a nézetei, akik iskolai gyakorlatukat konstruktivista vezetőtanár irányításával végezték, jelentősebb mértékben változtak.

Feimann–Nemser és munkatársai (1989, idézi: *Richardson*, 1996. 111.) 91 hallgató vizsgálata során azt tapasztalták, hogy nézeteik egy erre a célra szerveződött elméleti tárgy keretében módosultak: a tanítást komplexebben értékelték, felismerték a kontextus szerepét, a tanári tudást szélesebben értelmezték (*Richardson*, 1996. 111).

Holt – Reynolds (1992) megállapította, hogy az oktatást ismeretátadásként értelmező tanárjelöltek figyelmen kívül hagyták módszertanoktatójuknak az övékkel szembenálló nézeteit. Saját személyes tapasztalataik alapján bírálták el a professzor által hangoztatott nézeteket, a professzor képtelen volt hatni az ő nézeteikre (Bulough, 1997. 97).

Hasonló tapasztalatokról, azaz a nézetek megváltoztatásának nehézségeiről számol be Korthagen (1988) és Bolin (1990) is a reflektív szemlélet kialakulásával kapcsolatban.

McDiarmid (1990) „A tanárjelöltek nézeteinek megváltoztatása a gyakorló tanítás során: egy ábrándokat kergető vállalkozás?” című tanulmányában azokat az okokat elemezve, amelyek miatt a tanárképzés kevésbé módosítja a belépő nézeteket, az alábbi következtetésre jut: „Ahelyett, hogy megkérdőjeleznék a belépő nézeteket, a tanárképzők igyekeznek azokra a kérdésekre összpontosítani, amelyekben egyetértenek a tanárjelöltekkel. Következésképpen a tanárjelöltek többsége anélkül jut túl a tanárképzésen, hogy vizsgálat tárgyává tenné a tanári szerepről, a pedagógiáról, a különböző tanulókról, a tanulásról, a tananyagról, a környezet szerepéről fennálló alapvető nézeteit. A tanárjelöltekben ritkán tudatosulnak a cselekvéseik alapjául szolgáló elvek. Ehelyett az eléjük kerülő tényeket vagy elgondolásokat átalakítják, hogy illeszkedjenek induló nézeteikhez, vagy elutasítják, illetve figyelmen kívül hagyják azokat” (McDiarmid, 1990. 13).

A továbbképzések során kedvezőbbek a tapasztalatok, de csak abban az esetben, ha feltárták a tanároknak a tanításra vonatkozó gyakorlati érvrendszerét, ezt konfrontáltatták a kollégák nézeteivel és a szakirodalmi eredményekkel. (Fenstermacher és Richardson, 1993).

A kutatási eredmények összegezeképpen megállapítható, hogy – a tanulói szerepben végzett több mint tízezer órányi megfigyelés eredményeként kialakult – a tanulásra vonatkozó nézetek nehezen változtathatók, de olyan, a nézetek formálására irányuló speciális képzés, amely lehetőséget ad a saját nézetek feltárására, ezeknek más nézetekkel, gyakorlati tapasztalatokkal történő konfrontálására – eredményre vezethet. A saját gyakorlati tapasztalattal rendelkező pedagógusok továbbképzésében kedvezőbbek az eredmények.

A nézetek tartósságára, illetve alakíthatóságára vonatkozóan többféle magyarázattal is szolgálnak a kutatók. Wubbels (1992) már ismertetett felfogása szerint a két féltéke eltérő mechanizmusa az oka annak, hogy a képzetalapú nézetek nehezen módosíthatók a bal féltékre történő kognitív ráhatással. Pajares (1992. 318) azt a következtetést vont le, hogy az alapvető, lényeges nézetek szorosan kapcsolódnak az ember meghatározó korai tapasztalataihoz. Ezek a lényeges nézetek azok, amelyek leginkább ellenállnak a változtatásnak. „Az emberek a nézetekkel együtt fejlődnek, és ezek a nézetek az énjükké válnak, úgyhogy az emberek azonosíthatókká és megérthetőkké válnak az általuk birtokolt nézetek és szokások természete alapján.” Az ilyen alapvető nézetek egymással összefüggenek, átszövik, behálózják egymást és a tevékenységek és interakciók módjait; mindez erősíti a változással szembeni ellenálló képességüket. Ebből viszont az is következik, hogy egy alapvető

nézet megváltoztatása a többi módosulását is maga után vonja. A felszínes, lényegtelen nézetek könnyebben változtathatók, ezeknek viszont nincs jelentős hatásuk a tanárrá válásra (*Bullough, 1997. 97*).

A konstruktivista elmélet képviselői a nehezen változtatható nézetek meghatározó szerepe és a fejlődés, a tanulás lehetősége közötti ellentmondást a konceptuális váltás fogalmának bevezetésével igyekeztek feloldani. Kezdetben úgy vélték, hogy a tanulók tudása, nézetei az ellentmondó tények, kritikus események hatására hirtelenjében teljességgel megváltoznak. A konceptuális váltásnak ez a korai dichotom felfogása átadta a helyét egy bonyolultabb, árnyaltabb felfogásnak. E szerint a konceptuális váltás sokkal inkább evolúciós, mint revolúciós folyamat (*Mayer-Smith és Mitchell, 1997. 134, Winitzky és Kauchak, 1997. 72*).

A nézeteinek ellentmondó tapasztalatokra a tanuló – ideértve a szakmáját elsajátító, azt gyakorló pedagógusokat is – hétféleképpen válaszolhat:

1. Figyelmen kívül hagyja a nem illeszkedő adatokat.
2. Elveti a nem illeszkedő adatokat.
3. A kiinduló nézeteire nem vonatkozóknak tekinti a nem illeszkedő adatokat.
4. Nem foglal állást az új adatokkal kapcsolatban, de nézeteit nem módosítja.
5. Átértelmezi a nem illeszkedő adatokat, hogy azok ne mondjanak ellent kiinduló nézeteinek.
6. A kiinduló nézetein kisebb változtatásokat hajt végre a lényeg érintetlenül hagyása mellett.
7. Lényegi konceptuális váltás, amikor az alapfogalmak, elvek, nézetek helyére új lép.

A konceptuális váltásnak ebben az értelmezésében impliciten benne van az az elgondolás, hogy a tanulók minden tanulási helyzetbe egy szilárd, koherens gondolkodási struktúrát hoznak magukkal. *Disessa* és munkatársai ezzel szemben azt állítják, hogy a tanulók nem fejlett ismeretstruktúrával érkeznek a tanulási helyzetbe, hanem sokkal gyakrabban „darabokból álló” tudással. Ezek az úgynevezett „p-prímek” izolált, egymástól független információ-elemek, amelyek a memóriában lebegnek, s amelyeket a tanuló előhívhat új problémák, helyzetek értelmezéséhez. *Winitzky* és *Kauchak* elismeri a „p-prímek” létezését, úgy véli, hogy bizonyos esetekben „p-prímekkel”, máskor jól szervezett tudásstruktúrával állunk szemben. A tudásstruktúrák lehetnek tévesek és helyesek. A téveseket új tapasztalatokkal, vitákkal konfrontáltatva a tanuló képes lesz azok kijavítására. Ha viszont „p-prímekkel” állunk szemben, eltérő stratégiát kell alkalmazni. A „p-prímek” ugyanis nem téves fogalmak vagy hibás nézetek, hanem strukturálatlan, de gyakran pontos absztrakciók, amelyeket nem oktatás, elemzés, reflexiók során alakítottak ki, és amelyeket elvi megalapozottságú tudás hiányában nem megfelelően alkalmaznak. Következésképpen az oktatás során arra kell törekedni, hogy a tanuló a „p-prímeket” megfelelően hívja elő, integrálja a konkrét tapasztalatokkal, fogalmakkal egy elvi alapokon nyugvó strukturált tudás kialakításához (*Winitzky és Kauchak, 1997. 73–74*).

Bizonyára nem nehéz belátni, hogy a pedagógusok nézetei, előzetes tudása a fentiekben leírt módon jön létre, s tulajdonságai is megegyeznek a leírtakkal.

A NÉZETEK SZEREPE A TUDÁS LÉTREHOZÁSÁBAN

A nézetek, az előzetes tudás hatással van arra, hogy milyen új ismereteket s hogyan fogunk elsajátítani, illetve megkonstruálni. Az előző témakör kapcsán már óhatatlanul érintettük ezt a kérdéskört is.

A kutatások rendre kimutatták, hogy a tanárok előzetes nézetei jelentős mértékben befolyásolták az új ismeretek megszerzésének a mélységét, színvonalát (*Holt-Reynolds*, 1992, *McKinnon* és *Erickson*, 1992, *Hollingsworth*, 1989). Mindenképpen igazoltnak látszik az a megfogalmazás, amely szerint az előzetes nézetek befolyásolják, hogy mit és hogyan tanulnak a hallgatók a tanárképzés során, s hogy egyáltalán hogyan viszonyulnak hozzá (*Calderhead* és *Robson*, 1991). Ugyanezt tapasztalták a gyakorló tanároknak a továbbképzéssel kapcsolatos viszonyában (*Richardson*, 1994).

„A tanári gondolkodás kutatása ismételten kimutatta, hogy az előzetes nézetek és értékek (dolgok, amelyeket gyerekkorában tanult és nézetek, amelyek egyéniségével függenek össze) jelentősen hatnak gyakorlatára és arra, hogy hogyan fogadja a kutatásból származó tudást. Annak a lehetősége, hogy a kutatás hasson a gyakorlatra, attól függ, hogy tud-e hatni a tanárok gondolkodására” (*Kennedy*, 1997. 7. idézi: *Furlong*, 2000, 25).

A kutatók leggyakrabban lencséhez, vagy szűrőhöz hasonlítják a nézeteket. *Bullough* (1997, 95) szerint ezek értelmező lencseként, a józan ész alapjául szolgálnak, amelyen keresztül értelmezik a kezdő tanárok tapasztalataikat, felismerik és megkísérik megoldani tanítási problémáikat.

A nézeteknek a tudás konstruálásában betöltött szerepe feltétlenül indokolja, hogy, mind az alapképzésben, mind pedig a továbbképzésben, a nézetek formálására, ami – mint láttuk, nem könnyű, de nem is lehetetlen feladat – nagy gondot fordítsunk.

A NÉZETEK SZEREPE A GYAKORLATI CSELEKVÉS ALAKULÁSÁBAN

A szakirodalom egyetért abban a tekintetben, hogy a cselekvés kialakulásában a nézeteknek jelentős szerepük van, a nézetek és a cselekvés kapcsolata kölcsönhatás-ként fogható fel, azaz nemcsak a nézetek határozzák meg, hogy hogyan cselekszik valaki, hanem a cselekvés hatására formálódnak a nézetek is.

„A legújabb értelmezések szerint a nézetek és a tevékenység közötti kapcsolat interaktív. A nézetek és a gondolkodás mozgatják a cselekvést, ugyanakkor a cselekvéssel kapcsolatos reflexiók megváltoztatják és/vagy kiegészítik a nézeteket.” A nézetek és a cselekvések a gyakorlatban együtt létező konstrukciók, illetve más megfogalmazásban, az elmélet és a gyakorlat uniói a reflektív tevékenység során (*Richardson*, 1996. 104).

Az is kiderül a kutatásokból, hogy az új módszerek tartós, lényegi, értelemszerű elfogadásának a nézetek, a tudás alakítása előfeltétele. „Mivel a tanári tudás és a tanításról, a tananyagról, a tanulóról vallott nézetek jelentős mértékben meghatározzák, hogy mit fog csinálni a tanár a tanteremben, minden olyan törekvésnek, amely arra irányul, hogy a tanár tanítási tevékenységét változtassa, elő kell segítenie, hogy új ismeretekre és nézetekre tegyen szert” (*Borko* és *Putman*, 1996. 676).

Az új eljárásokat, elveket a tanárok saját szűrőiken keresztül építik be a gyakorlatba. *Cohen* (1990, idézi: *Borko és Putman*, 1996. 677) például azt tapasztalta, hogy a tanárok egy jelentős része a csoportmunkát formálisan alkalmazta, de nem értve annak lényegét, nem érvényesítette annak kooperatív jellegét. A fizikai elrendezés változott, de továbbra is a tanár – egyes tanuló, illetve a tanár – egész osztály közötti információcsere uralkodott. A tanulók közötti interakciót nem bátorították, a kiscsoportok nem játszottak lényeges szerepet. A gyakorlati cselekvésben érdemi változás akkor áll be, ha a tanárokkal tudatosítjuk gyakorlati érvrendszerüket, nézeteiket, és bevonjuk őket abba, hogy ezeket reflexióik, szakirodalmi tapasztalatok alapján átalakítsák a gyakorlati tevékenység számára.

Jelentős számú kutatás támasztja alá, hogy a tanítási gyakorlatban az értelmes és tartós változások akkor következnek be, ha azokat a tanár alapvető nézeteiben beálló változások is kísérik.

Rich (1990) vizsgálatai szerint a módszerek elsajátítása csak akkor volt eredményes, ha az új módszerek alapját képező elvek a tanárok nézeteivel összeegyeztethetők voltak. Egy olyan továbbképzés eredményeként, amelynek fő célja a tanároknak az olvasásmegértés tanítására vonatkozó nézeteinek megváltoztatása volt, nemcsak a tanárok tanítási gyakorlata változott meg, de az általuk tanított tanulók olvasásmegértési teljesítménye is jobb volt, mint azoké a tanulóké, akiknek tanárai nem vettek részt továbbképzésben (*Richardson*, 1996. 112).

Ugyancsak *Richardson* kutatásai mutatták ki, hogy az interjúk segítségével feltárt nézetek igen jó prediktorai voltak a tanárok tanítási tevékenységének (*Richardson*, 1991).

Kutatási eredmények arra is utalnak, hogy a nézetek csak olyan esetben hatnak a gyakorlati cselekvésre, amikor a gyakorlati helyzet megkívánja az új szemléletnek megfelelő tevékenységet. *Borko és Putman* (1996, 684.) idézi *Wood* (1990) vizsgálati tapasztalatait, amelyek szerint tanítók, akik a matematikatanítás során egyértelműen vallották, hogy a tanulás a tanulók önálló konstrukcióját feltételezi, s a tanítónak az a feladata, hogy segítse ezt a konstruáló tevékenységet, az anyanyelv, az olvasás tanításának gyakorlatában nem érvényesítették ezt a szemléletet. A kutatók feltételezése szerint a szemlélet és a gyakorlat transzferének elmaradását három tényező magyarázza: az olvasás tanítása során nem kerültek szembe olyan tanítási problémákkal a pedagógusok, mint a matematika tanítása során, a tankönyvek nem tették lehetővé a konstruktivista szemléletű tanítást, s végül a tárgyban alkalmazott értékelési gyakorlat sem kívánta meg azt.

A gondolkodás és cselekvés kapcsolatával kapcsolatban feltétlenül fel kell hívni a figyelmet egy manapság elhanyagolt aspektusra. *A behaviorista szemlélet* (amely úgy gondolta, hogy elegendő az eredményesnek mutatózó cselekvéselemeket elsajátítani az eredményes tanításhoz) túlzott *ellenhatásaként ma kizárólagosan a nézetek, a gondolkodás feltárására és a fejlődésének előmozdítására helyeződik a hangsúly*. Tökéletesen egyetérthetünk a korábbiakban hivatkozott, kutatásokkal alátámasztott felfogással, amely szerint *a pedagógusok csak a nézeteikkel, gyakorlati pedagógiai tudásukkal összeegyeztethető módszereket és eljárásokat fogják ér-*

telemszerűen alkalmazni gyakorlatukban. Másfelől azonban azt is látni kell, hogy a megfelelő pedagógiai szemlélet, nézet, gondolkodás, koncepció többféle eljárás, gyakorlat megvalósítására is módot ad, de csak abban az esetben, ha a pedagógus rendelkezik a mozgósítható tevékenységelemek széles választékával.

A reflexió szerepe a tudás és a cselekvés kapcsolatában

A reflektív szemléletet e tanulmány korábbi részeiben, a tudás és cselekvés kapcsolatával és kialakulásával összefüggésben már érintettük. Tekintettel azonban arra, hogy a reflektív szemlélet jelentős számú elméleti munkában tükröződik (*Brown és McIntyre, 1993, Falus, 1998, 2001c, Korthagen és Wubbels, 1996, Norlander és tsai, 1999, Pollard és Triggs, 1997, Reagen és tsai, 2000, Szabó, 1999, Zeichner és Liston, 1996*), s áthatja az amerikai és a nyugat-európai iskolai és a tanárképzési gyakorlatot is, indokoltnak látszik, mintegy az eddig elmondottak összefoglalásaként is, egységes keretben történő ismertetése. Feladatunkat indokolja, de egyben nehezíti is az a tény, hogy a „reflektív gyakorlatnak annyi meghatározása van, ahány ember használja ezt a kifejezést...” (*Furlong, 2000. 22*), vagy ahogy *Norlander* fogalmaz (1999, 25): „A reflektív gyakorlat a tanárok képzésében nagyon hasonlít a »gyermek szeretetéhez« – azaz egy olyan szlogenhez, amelynek rendkívül pozitív konnotációi vannak, de igen kevés benne az általánosan elfogadott tartalmi mozzanat.”

A reflexió, a reflektív tanítás, a reflektív tanár fogalmát általában *Schön* nevéhez kötik, s való igaz, hogy e fogalmak reneszánszukat *Schön* könyve megjelenésének (1983) köszönhetik. Az elnevezést azonban 1903-ban *Dewey* vezette be. Számára a reflektív tanítás a tudatos tanításnak (amelynek során a tanár cselekvéseinek okait és következményeit is számba veszi) a szinonimája, szemben a hagyományok és be nyomások által vezérelt rutinszerű tanítással.

Mára a reflektív szemléletnek jól kialakult álláspontja van a gyakorlati tevékenységet, a gyakorlati szakember tudását, a tudás és a cselekvés kölcsönhatását és fejlődését, valamint a gyakorlati szakember elméletalkotó szerepét illetően.

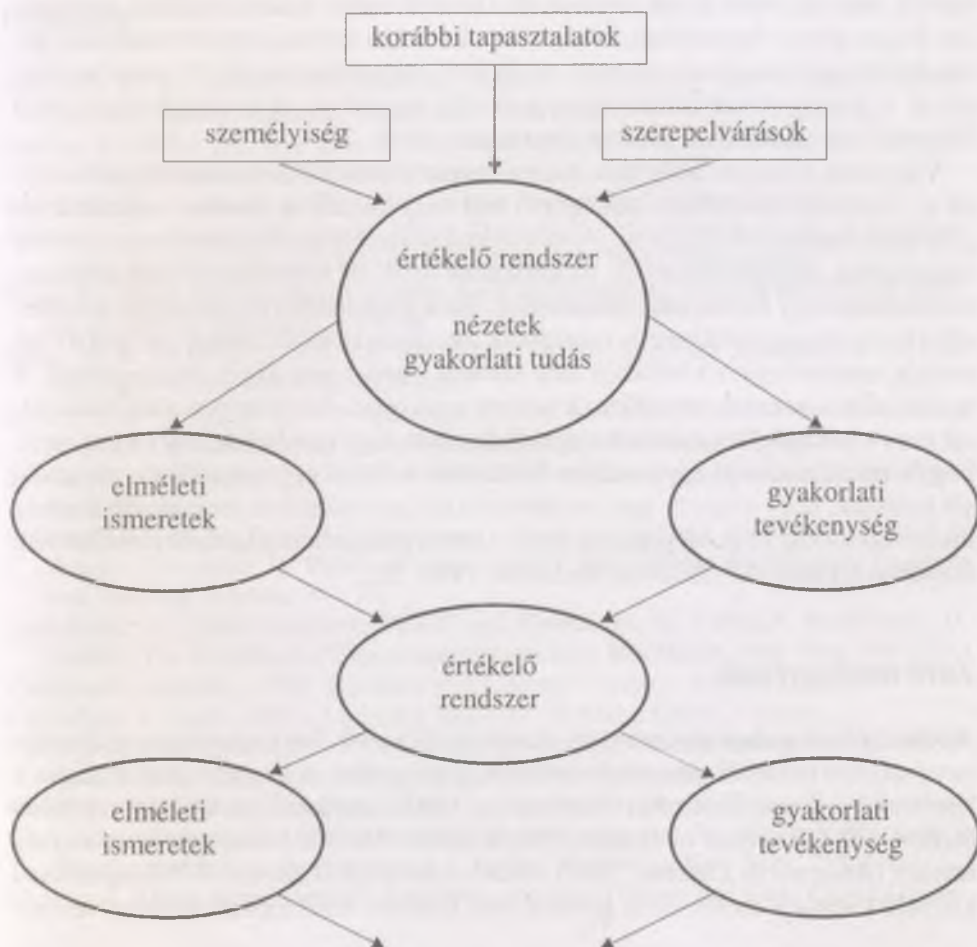
A *gyakorlati tevékenység* során különböző helyzetekkel kerül szembe a pedagógus. A problémát nem tartalmazó esetekben tevékenysége rutinszerű, korábbi tapasztalatai a tudás közbeiktatása nélkül hatnak a cselekvésre, ilyenkor a gondolkodás teljesen implicit cselekvésben valósul meg (knowing in action). Problémák megjelenése esetén a helyzetet tudatosan elemezzük, döntéseket hozunk, anélkül, hogy a cselekvést leállítanánk (reflection in action), s esetenként mód és szükség van arra is, hogy a cselekvés után alaposabban elemezzük a helyzetet, számba vegyük a lehetséges megoldási módokat. (reflection on action). A reflexiónak ez a formája különböző szinten valósul meg, az adott cselekvés változtatásától elvezethet az általános elmélet gazdagításáig.

A gyakorlati szakember *tudása* a reflektív szemlélet szerint tacit, személyes jellemű (*Polányi, 1994. 95–121*), ennek megfelelően sokszor nem tudatosul, de a cselek-

vésben működik. E tudásra jellemző kontextusok általi meghatározottsága, egyedisége, amiből következően az egyes személynek magának kell kialakítania.

A gyakorlati tudás kialakulásában, mint az eddigiekben láthattuk, jelentős szerepük van a személy kialakult nézeteinek. E nézetek és a gyakorlati tudás együttesen alkotja a pedagógus *értékelő rendszerét* (*appreciative system*), amelynek központi szerepe van a tudás és cselekvés kölcsönhatásában és fejlődésében. Az értékelő rendszer a pedagógus értékei, a szakmával kapcsolatos szerepelvárások s korábbi tapasztalatai bázisán alakul ki, majd a továbbiakban lencseként funkcionálva, a gyakorlati tevékenység és az elméleti (másoktól származó) ismeretek értelmezését, irányítását végzi. Az értékelő rendszer a gyakorlati tapasztalatok és az elméleti ismeretek hatására módosul, s a továbbiakban ez a módosult értékelő rendszer tölti be a lencse szerepét. A pedagógus szakmai fejlődése e reflektív folyamatok sorozatának eredménye (Eichner és Liston, 1996. 23–28).

2. ábra



Az ábra lehetőséget ad arra, hogy a nézeteknek és a tudás megszerzésének, valamint a gyakorlat értelmezésének korábban ismertetett kapcsolatát rendszerbe helyezzük. A reflektív szemlélet az elmúlt években bizonyos hangsúlyeltolódáson ment keresztül. *Schön* és követői kezdetben a gyakorlati szakember tudását igyekeztek szembeállítani az elméleti tudással. „...a professzionális szaktudás és gondolkodás nem függ, nem kell hogy függjön, és végezetül nem is függhet az általános elméleti ismereteknek az egyes esetekre történő alkalmazásától. Ezzel szemben a szakmai hozzáértés igen nagymértékben a gyakorlaton alapuló tudástól és nem egy logikus típusú gondolkodástól függ” (*Brown és McIntyre*, 1993. 6). Az újabb irodalomban kiemelik a külső, másoktól átvett tudás szerepét, amely származhat személyektől vagy szakirodalomból, s a saját nézetek módosítására vagy elvetésére szolgál (*Zeichner és Liston*, 1996. 14). A reflektív tanár szilárd tudásalapra építve hozza meg döntéseit, amely tudásalapot saját gyakorlatához rendez (*Norlander és tsai*, 1999, 37).

A reflektív spirál ésszerű magyarázatot szolgáltat a tapasztalt tanárok magasabb szintű tevékenységének kialakulására is. „A tapasztalt tanár könnyebben eltér a tervtől, mert sok rutin és sok tartalom áll a rendelkezésre a memóriájában automatikus forogatókönyv formájában, könnyebben felismeri a környezetéből származó jelzéseket és rugalmasabban alkalmaz megfelelő stratégiákat megfelelő sémái segítségével. A gazdag sémák kialakulása a gyakorlat függvénye, de a reflektív tapasztalat felgyorsítja a tapasztalati tanulást (*Norlander*, 1999. 34).

Végezetül, könnyen belátható, hogy a magas szintű reflexió eredményeként előáll az a helyzet, amelyben a pedagógus már nem csupán az elméleti ismeretek fogyasztója, hanem előállítója is. „A reflexiónak azt a folyamatát, amelyben a tanárok tudatosabbá, árnyaltabbá teszik, és kritikának vetik alá nézeteiket, a pedagógiai elméletalkotás egy formájának tekinthetjük. Ez a gyakorlatias és személyes elméletalkotás az iskolai tanításnak és tanulásnak egy olyan belülről fakadó perspektíváját nyújtja, amelyet egy, a kívülállók által alkotott elmélet nem képes megteremteni. A továbbiakban nem lehet mellőzni a tanárok gyakorlati és személyes elméletalkotását mint a pedagógiai ismeretek alapvető forrását. Úgy gondoljuk, hogy itt az ideje, hogy a tanári tudást az egyetemeken kimunkált tudással egyenértékűnek tekintsük, sőt belássuk, hogy a tanítás apró részleteinek és finomságainak megragadására még inkább alkalmas. Itt az ideje annak, hogy a tanári gyakorlatra a tanárok elméleteinek fényében tekintsünk” (*Zeichner és Liston*, 1996. 38).

Záró megjegyzések

Az elmúlt évek pedagóguskutatását áttekintve láthattuk, hogy a tanári gondolkodásra vonatkozó tudásunk jelentős mértékben gazdagodott. A kognitív pszichológia, a konstruktivista tanulásemélet (*Richardson*, 1997), a reflektív pedagógiai szemlélet (*Schön*, 1983, *Zeichner és Liston*, 1996, *Kimmel*, 2001), a pedagógiai tevékenység intuitív (*Atkinson és Claxton*, 2000), kreatív (*Aschroft és James*, 1999) aspektusait kiemelő kutatók a cselekvés és gondolkodás kettősén belül a gondolkodásra helyez-

ték a hangsúlyt. Erőfeszítéseik nyomán minden eddiginél alaposabban ismerjük a pedagógus mesterségbeli tudásának sajátosságait. De óhatatlanul felidéződnek a hetvenes évek elején a cselekvéseket a kutatás és a képzés középpontjába állító irányzatok képviselőinek önkritikus megfogalmazásai:

„Amennyire igaz az, hogy bizonyos készségek nélkül a tanár nem képes tevékenykedni, annyira igaz az is, hogy olyan racionális elvek nélkül, amelyek segítségével az alternatív tevékenységek közül választani lehet, a tanár nem képes intelligensen tevékenykedni” (Pereira és Guelcher, 1970. 23).

„Sajnos a tanítás technikai készségeit túlságosan előtérbe helyeztük és pontatlanul írtuk le” (McDonald, 1973. 55).

„Talán a kelleténél nagyobb gondot fordítottunk a tanár viselkedésére és kevesebbet gondolkodására, nézeteire” (Gage és Winne, 1975. 150).

Vajon korunkban nem leng-e ki túlságosan az inga az ellenkező irányba?

Irodalom

- Allen, D. W. és mtsai (1969): *Teaching Skills for Elementary and Secondary School Teachers*. General Learning Corporation, New York.
- Anning, A. (1988): *Teachers' theories about children's learning*. In: Calderhead, J. (szerk.): *Teachers' Professional Learning*. Falmer, London, 128–145.
- Aschcroft, K. – James, D. (1999): *The Creative Professional*. Falmer, London.
- Atkinson, T. – Claxton, G. (szerk., 2000): *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Open University Press, Buckingham.
- Bolin, F. (1990): Helping student teachers think about teaching. Another look at Lou, *Journal of Teacher Education*, 1. 10–19.
- Borg, W. R. és mtsai (1970): *The Minicourse: A Microteaching Approach to Teacher Education*. Collier MacMillan, London.
- Borko, H. és Putman, R. (1996): *Learning to Teach*. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 673–708.
- Brown, S. – McIntyre, D. (1993): *Making Sense of Teaching*. Open University Press, Buckingham.
- Bullough, Robert, V. Jr. (1997): *Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education*. In: Biddle és mtsai (szerk.): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer, 79–134.
- Calderhead, J. (1996): *Teachers: Beliefs and Knowledge*. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.
- Calderhead, J. (szerk., 1988): *Teachers' Professional Learning*. Falmer, London.
- Calderhead, J. (szerk., 1987): *Exploring Teachers' Thinking*. Cassel, London.
- Calderhead, J. és Robson, M. (1991): Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7. 1–8.
- Clandinin, D. J. (1986): *Classroom Practice, Teacher Images in Action*. Falmer Press, London.
- Clark, C. és Peterson, P. (1986): *Teachers' thought processes*. In: Wittrock, M. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching*. 3. kiadás, MacMillan, New York, 255–296.
- Claxton, G. (1989): *Being a teacher. A positive approach to change and stress*. Cassel, London.

- Cochran és Smith, M. (1991): *Reinventing student teaching*, *Journal of Teacher Education*, 2. 104–118.
- Combs, A. W. et al. (1974): *The Professional Education of Teachers*. Allyn and Bacon Inc, Boston.
- Conant, J. B. (1963): *The Education of American Teachers*. McGraw–Hill, New York.
- Cooper, J. M. (szerk., 1977): *Classroom Teaching Skills*. D. C. Health and Company, Lexington, Mass.
- Eggleston, J. (szerk. 1979): *Teacher decision making in the classroom*. Routledge and Kegan, London.
- Elbaz, F. (1983): *Teacher Thinking: a study of practical knowledge*. Croom Helm, London.
- Eraut, M. (2000): *The intuitive practitioner: a critical overview*. In: Atkinson, T. és Claxton, G. (szerk.): *The Intuitive Practitioner*. Open University Press. Buckingham.
- Eysenck, Michael W. és Keane, Mark T. (1997): *Kognitív Pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Falus Iván (1979): *A pedagógus tevékenységének sajátosságai*. *Pedagógiai Szemle*, 12. 1090–1102.
- Falus Iván (1985): *A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában*. In: Poór Ferenc (szerk.): *Videotechnika a képzésben és a továbbképzésben*. OOK, Veszprém, 41–55.
- Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Falus Iván (2001a): *A gyakorlat pedagógiája*. In: Golnhofer, E. és Nahalka, I. (szerk.) *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15–27.
- Falus Iván (2001b): *Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás*. *Iskolakultúra*, 2. 21–28.
- Falus Iván és mtsai (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Falus Iván, (szerk., 2000): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (3. kiadás). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001c): *Van-e az oktatásnak elmélete? Iskolakultúra*, 9. 52–55.
- Fenstermacher, G. D. és Richardson, V. (1993): *The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching*. *Journal of Curriculum Studies*, 25, 101–114.
- Fox, D. (1983): *Personal theories of teaching*. *Studies in Higher Education*, 2. 151–163.
- Furlong, J. (2000): *Intuition and the Crisis in Teacher Professionalism*. In: Atkinson, T. és Claxton, G. (szerk.) *The Intuitive Practitioner*. Open University Press, Buckingham, 15–31.
- Gage, N. L. és Winne, Ph. (1975): *Performance Based Teacher Education*. In: *Teacher Education*. Seventy Fourth Yearbook of the NSSE, The Univ. of Chicago Press.
- Gage, N. L. (1972): *Teacher Effectiveness and Teacher Education. The Search for Scientific Basis*. Pacific Books, Palo Alto, USA.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk. 2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Goodman, J. (1988): *Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives*. *Teaching and Teacher Education*, 2. 121–134.
- Goodson, I. (1992): *Studying Teachers Lives*. Routledge, London.
- Hirst, P. (1996): *The demands of professional practice and preparation for teaching*. In: Furlong, J. and Smith, R. (szerk.) *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. Kogan Page, London,
- Hollingsworth, S (1989): *Prior beliefs and cognitive change in learning to teach*. *American Educational Research Journal*, 2, 160–189.

- Holt-Reynolds, D. (1992): Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 2. 325–349.
- Holt-Reynolds, D. (2000): What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of the teacher. *Teaching and Teacher Education*, 1. 21–32.
- Hoy, W. (1967): Organisational socialisation: The student teacher and pupil control ideology. *The Journal of Educational Research*, 153–259.
- Kagan, D. (1992): Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 1. 65–90.
- Kessels, J. és Kothagen, F. (1996): The relationship between theory and practice, Back to the classics, *Educational Researcher*, 3. 17–22.
- Kimmel Magdolna (2001): Időtálló-e a reflektív gondolat? *Iskolakultúra* (megjelenés alatt).
- Koerner, J. D. (1963): *The Miseducation of American Teachers*. Penguin Books, Baltimore.
- Korthagen, F. A. J. (1988): *The influence of learning orientations on the development of reflective teaching*. In: Calderhead, J. (szerk.): *Teachers' professional learning*. Falmer, London, 35–50.
- Korthagen, F. és Wubbels, Th. (1996): Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1. 51–72.
- Kotschy Beáta (1985): *A tanítási tervektől való eltérések okainak vizsgálata*. In: Poór Ferenc (szerk.): *A képmagnetofon alkalmazása a képzésben és a továbbképzésben*. OOK, Veszprém, 56–61.
- Loughram, J. és Russel, T. (1997): *Meeting student teacher on their own terms: Experience precedes understanding*. In: Richardson V. (szerk.): CTE, 164–181.
- MacKinnon, A. és Scarff-Seatter, C. (1997): *Constructivism: Contradictions and confusions in teacher education*. In: Richardson, W. (Szerk.): CTE, Falmer, London, 38–56.
- Mayer-Smith, J. A. és Mitchell, I. J. (1997): *Teaching about constructivism: Using approaches informed by constructivism*. In: Richardson, V. (szerk.): CTE, Falmer, London, 129–153.
- McDiarmid, G. W. (1990): Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience. A quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 3. 12–20.
- McDonald, F. J. (1973): *A Behavior Modification View of Video Playback: Microteaching*. (ERIC ED 076561)
- McLeod, G. és McIntyre, D. (1977): Towards a Model of Microteaching. *British Journal of Teacher Education*, 3. 111–120.
- Norlander–Case, K. és mtsai (1999): *The Professional Teacher*, Jossey–Bass, San Francisco.
- Pajares, M. F. (1992): Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct, *Review of Educational Research*, 3. 307–332.
- Pepin, B. (1999): Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of the Anglo–American, the French and the German scene. *TNTEE Publications*, 1. 49–66.
- Perrott, E. (1982): *Effective Teaching*, Longman, London, New York
- Polak, A. (1998): *Subjective Theories about Teaching, paper presented at the ECER Conference*. Ljubljana.
- Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás*. Atlantisz, Budapest.
- Pollard, A. és Triggs, P. (1997): *Reflective Teaching in Secondary Education*. Cassel, London.
- Popham, W. J. (1971): Performance Tests of Teaching proficiency: Rational, Development and Validation. *American Educational Research Journal*, 8. 105–117.

- Putman, Ralph, T. and Borko, H. (1997): *Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition*. In: Biddle, Bruce J. és mtsai (szerk.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer, 1223–1296.
- Reagan, Timothy G. et al (2000): *Becoming a Reflective Educator*. Second Edition, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Rich, Y (1990): Ideological impediments in instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 1. 81–91.
- Richardson, V. (szerk. 1994): *Teacher Change and Staff Development Process*. Teachers College Press, New York.
- Richardson, V. (szerk. 1997): *Constructivist Teacher Education*. Falmer, London.
- Richardson, V. (1996): *The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach*. In: Sikula, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition, MacMillan, New York. 102–119.
- Russel, T. (1988): *From pre-service teacher education to first year of teaching*. A study of theory and practice. In: Calderhead, J. (szerk.): *Teachers' Professional Learning*. Falmer, London, 13–34.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Temple Smith, London.
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Shavelson, R. J. (1973): What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 1. 144–151.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15. 4–14.
- Sutcliffe, J. és Whittfield, R. (1979): *Classroom based teaching decisions*. In: Eggleston, J. (szerk.): *Teacher decision making in the classroom*. Routledge and Kegan, London, 9–38.
- Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. *Educatio*, 3.
- Szaboles Éva (2001): *Kvalitatív kutatási módszerek*. Műszaki Kiadó, Budapest (megjelenés alatt).
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4. 3–14.
- Tamir, P. (1988): Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 2. 99–110.
- Tilemna, H. H. (2000): Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 5–6. 575–591.
- Westbury, I., Hopman, S. és Riquarts, K. (2000): *Teaching as a Reflective Practice*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Winitzky, N. és Kauchak, D. (1997): *Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning*. In: Richardson, V. (szerk.): CTE, Falmer, London, 59–83.
- Wragg, E. C. (1974): *Teaching Teaching*. David and Charles, London.
- Wubbels, T. (1992): Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 2. 137–149.
- Zeichner, K. M. és Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.

Nagy Mária

TANÁROK – A VILÁGBAN ÉS AZ OSZTÁLYTERMEKBEN

Ha a tanárokkal kapcsolatos bőséges szakirodalomban tájékozódni kívánunk a főbb kutatási irányzatokról, akkor mindenképpen fel kell figyelniünk egy jellegzetes műfaj megerősödésére: a globális, nemzetek feletti, nagy tendenciákat leíró, alapvetően kvantitatív megközelítésű, többnyire szerzőhöz személyesen nem is köthető „névtelen”, illetve nemzetközi intézményekkel fémjelzett összefoglaló kiadványok vagy kiadvány-fejezetek megjelenésére. Ennek a műfajnak talán a legismertebb darabja az OECD egy 1990-es kiadványa (*The Teacher Today*, 1990). Bár a szaktudományos művek szerzői nem túl gyakran hivatkoznak ilyen típusú munkákra, hatásuk ma egy, a szaktudományos művek szerzői számára is elsőrendűen fontos címzetti réteg: az oktatáspolitikusok körében egyre meghatározóbb.

A „hagyományosabb”, szerzőkhöz, életművekhez, kutatási irányzatokhoz, (nemzeti) egyetemi tanszékekhez vagy intézetekhez köthető, esetleg kutatók nemzetközi kooperációjában megvalósuló tanárkutatások világában viszont – talán éppen az átfogó, ország-csoportokra kiterjedő, nagy tendenciákra figyelő „globalizációs” irányzat erősödésének hatására – az utóbbi néhány évtizedben elterjedőben van a tanár személyét középpontba helyező, annak szakmai tudását kutató, alapvetően az osztálytermi gyakorlat megfigyelésére építő, a kvalitatív kutatási módszereket előnyben részesítő irányzat. Zászlaján a különböző „ősforrások”: a pedagógus Dewey, a filozófus Wittgenstein vagy a tudományfilozófus Polányi Mihály mellett az irányzat amerikai pápája: Donald Schön szerepel (*Schön*, 1983). A személyes és a partikuláris megismerését célzó irányzat középpontjában a munkájával reflektív viszonyban lévő gyakorlati szakember áll.

A magyar tanárkutatásokban mindkét irányzat nyomaival találkozhatunk, ám erősebbnek tűnik a globalizáció vonzása. Ezt jelzi szimbolikus módon például az is, hogy míg a fent említett OECD-kiadvány részletei viszonylag frissen jelentek magyarul is (*Educatio*, 1993/4), Schön könyvét a különben a nemzetközi irányzatokra figyelő legnagyobb magyar pedagógiai szakkönyvtár, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, nem tartotta érdemesnek beszerezni. A „partikuláris” megközelítések kisebb vonzerejének, illetve a kvalitatív módszerek és módszertan viszonylagos hiányának lehetséges okairól a következőkben még bővebben lesz szó.

A kutatások egy másik dimenzió mentén is bemutathatóak. Minthogy a neveléstudományi kutatások (köztük a tanári szakmára vonatkozóak) túlnyomórészt alkalmazott kutatásnak tekinthetők, fejlődésüket a társadalomtudományi elméleti és módszertani paradigmák fejlődésénél sokkal inkább befolyásolják az alkalmazók elvárásai, elsősorban persze a kutatások finanszírozásában meghatározó politikai döntéshozók reformelképzelései. Ezért – ahogy azt egy svéd szerző kiemeli – „az iskoláról és a tanításról folyó diskurzus mindig is inkább az iskolákkal és a tanítással kapcsolatos reformelképzelésekhez kapcsolódott, azaz sokkal inkább ahhoz, hogy „milyenek legyenek” az iskolák és a tanítás – nem pedig ahhoz, hogy „milyenek” – és az iskolák értékelése is inkább akörül forog, hogy milyen ideált nem valósítanak meg, mintsem akörül, hogy milyenek is valójában” (Carlgren, 1999. 44.o). A tanárkutatásokban is megkülönböztethetjük az alapvetően megismerő jellegűeket, valamint a szakma jellegzetességeit a kihívások fényében bemutató, „milyennek kellene lennie” vagy „mit nem valósít ma meg” megközelítésű munkákat.

A globális és a személyes, a leíró és a normatív megközelítések kissé sarkított és sematikus szembeállításával mellett – aminek a mentén azonban a következőkben áttekintünk néhány fontosabb kutatást és azok eredményeit – nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy az oktatáskutatásban az utóbbi évtizedben a tanár szerepe mintha általában véve kissé háttérbe szorult volna az iskolai élet másik fontos szereplőjével: a tanulóval szemben. Akár azért, mert az angolszász „gyermek-központú” iskola pedagógiai eszméje ma dominánsan meghatározza az oktatással kapcsolatos gondolkodást (lásd a reneszánszát élő Dewey-t!); akár mert az oktatás tömegessé válásával és immár időben végtelenségig való kiterjedésével (élethosszig tartó tanulás) a *szolgáltató iskola* modelljének nincs alternatívája (és ez előtérbe helyezi a szolgáltatást igénybe vevő személyét); akár azért, mert a tanulók körében az új információk technológiák használatával egyre meghatározóbb az egyéni tanulás szerepe; de ma az oktatással/neveléssel foglalkozó kutatókat leginkább a tanulás, a tanulói gondolkodás megismerésének a kérdésköre foglalkoztatja, s inkább csak ennek kapcsán a tanár személyisége, felkészültsége, az alkalmazásával és jutalmazásával kapcsolatos politikák. A tanulás, illetve a tanuló személyére irányuló, erősödő figyelem elsősorban nem a tanárokkal kapcsolatos kutatások viszonylagos mennyiségi csökkenésében mutatkozik meg, inkább abban, hogy egyre kevésbé egyértelmű az, hogy ami a *tanárok* érdekét szolgálja (vagy éppen azzal ellentétes) az iskolában, illetve az oktatásban, az egyértelműen az *iskola*, az *oktatás* érdekeit szolgálja (vagy azzal ellentétes). A későbbiekben erről is lesz még szó.

Világ tanárjai

A globális, a tanári szakmáról átfogó képet adó monográfiák, kiadványok legújabb kori eredetét talán egy nagy sikerű amerikai kötethez lehetne kötni (Lortie, 1975). Lortie műve, amely nemes egyszerűséggel „A tanár” címet viselte, a hetvenes-nyolcvanas években a tanárokkal foglalkozó szakirodalmi hivatkozásokban leg-

alább olyan gyakorisággal megjelent, mint manapság Schön-é. A tanárról monográfiákat természetesen előtte is, utána is írtak, talán jobbakat is, ám a tudományok fejlődésének kifürkészhetetlen fordulatai következtében ez a munka – amely volta-képpen az amerikai tanári szakmáról adott egy kicsit történeti, kicsit leíró, kicsit normatív, a kvantitatív és a kvalitatív elemzések eredményeit egyaránt felhasználó, a pálya fejlődését, jellemző körülményeit és perspektíváit is felölelő, olvasmányos szociológiai elemzést – vált jó időre a szakmáról való ismeretek legfőbb forrásává.

Ami persze azért is különös, mert az amerikai tanári szakma fejlődése – az amerikai oktatás egész rendszerének eltérő fejlődése és jellege miatt – más, mint az európaié. Amikor azonban Lortie könyvében a helyi iskolaszékek által alkalmazott 19. századi elemi iskolai tanítói pálya ívét felrajzolta a mai amerikai népoktatásban (lényegében a felsőfokú képzést megelőző, 12 évig tartó iskolai képzésben) tanítókéig, és felvillantotta az amerikai tanári pálya hatvanas, hetvenes évekbeli jellemzőit (fizetések, pályáív, értékelés, a pálya választásának indokai és elhagyásának nehézségei stb.), az európai oktatási rendszerek is eljutottak a tömeges oktatás azon fokára, amelynek során a tanári szakma nagy mértékben homogenizálódott. Az európai kutatók tudatában és ismereteiben azonban feltehetőleg máig jobban benne él az az európai „kettős út”, amelyen egyrészt az elemi oktatásban alkalmazott, sokáig még középiskolai végzettséggel sem rendelkező tanítók, másrészt pedig a keveseket az egyetemi oktatásra és a társadalmi elit szerepre felkészítő, egyetemi végzettségű középiskolai tanárok elérkeztek a ma pályán lévő homogenizálódott szakmáig. Ily módon „a világban” mára erősen egységesült, a tömegoktatásban (alsó és középfokon) tanító tanár „igazi” leírásához jobban kezelhető mintát ad az amerikai tanárról szóló leírás, mintsem az európai utak bonyolultabb világát megjelenítő munkák. Ez utóbbira példa egy szintén egyéni kutatói vállalkozásban született kötet: Guy Neave-nek, az összehasonlító pedagógia professzorának könyve az (akkor még) Európai Közösség tanáiraírói (*Neave, 1992*). A nagyobb európai nyelveket reprezentáló bőséges szakirodalmat felvonultató elemzés azt is bemutatja, hogy Európa legtöbb országában két, vagy annál több tanári céh (*corps*) is működik, azaz egyáltalán nem beszélhetünk egységes foglalkozásról. A képzésükről, alkalmazásukról, demográfiai jellemzőikről, munkájuk minőségéről, az ellenőrzés formáiról, a pályára kerülésről, valamint a pálya egyéb jellemzőiről szóló munka minden fejezete zavarba ejtő sokféleségről tanúskodik. Nem csoda, hogy a könyv idézettségi indexe nem is közelíti meg Lortie-ét.

Ma ilyen nagy ívű, „a” tanárt bemutató szociológiai leírásokra egyéni kutatók nemigen vállalkoznak. Helyüket átvették olyan nemzetközi szervezetek, amelyek a témában bőséges, kiterjedt és rendszeres adatgyűjtéssel élve, az elemzésekhez megbízható mennyiségű információval, illetve az információgyűjtéshez jelentős mennyiségű anyagi és infrastrukturális feltételekkel rendelkeznek. A különböző nemzetek oktatási adatainak gyűjtése ugyan egyidős az állami oktatási rendszerek kiépülésével, és valójában a tizenkilencedik század elején az összehasonlító pedagógia szakterületének a kialakulása is az első ilyen adatgyűjtéshez köthető,¹ a látványos fejlődés azonban a huszadik században következett be, amikor kiépültek az

erre a feladatra szakosodott nagy nemzetközi intézetek és szervezetek (elsőként a genfi székhelyű *Bureau International d'Éducation*, 1925-ben). A huszadik század végére ezek a nagy nemzetközi szervezetek (elsősorban az *OECD* oktatási kutatásokat folytató intézménye, a *Centre of Educational Research and Innovation [CERI]*, az *Európai Unió oktatási adatait gyűjtő és feldolgozó információs hálózat*, az *Eurydice*, valamint – egyre kevésbé meghatározóan – az *UNESCO*) már nemcsak az adatgyűjtéssel és információszolgáltatással foglalkoznak, azaz forrásokkal szolgálnak, hanem önálló tanulmányok, elemzések megjelentetésével a tudományterület fejlődéséhez is hozzájárulnak, nemzetközi jellegüknel fogva önálló szemléletet jelenítenek meg. A tanárokkal kapcsolatos átfogó leíró és elemző munkák ma ezekben az intézményekben születnek, amelyek működését a nemzeti műhelyeknél összehasonlíthatatlanul látványosabb anyagi, szervezeti és technikai feltételek biztosítják.

Az európai-nem európai különbségek kicsit ezeknek az intézményeknek a munkájában is érzékelhető. Míg az európai kiadványok (lásd például a *The Conditions of...*, 1988) az összefoglaló adatok és táblázatok mellett egy-egy részterület bemutatásakor szívesebben tárgyalják a sokszínű nemzeti gyakorlatot országoként (azaz egyediségükben), a nem-európai kiadványok (lásd például az *OECD* évente megjelenő *Education at a Glance* köteteit) merészebben vállalkoznak általános tendenciák felrajzolására, valamint ezek alapján a „milyennek kellene lenni” típusú kérdések megfogalmazására is (lásd később részletesebben).

Mindezen fejlemények következtében ma talán egyetlen szakmáról sem rendelkezünk annyi információval, mint erről a legnépesebb értelmiségi szakmáról. Nem szükségtelen talán ismételt hangsúlyozni azt, hogy ezek az információk makro-szinten értelmezhetőek csupán, nagy tendenciákat mutatnak, és általában a szakma „mérhetőbb”, azaz adatoltabb jellemzőiről (nagyság, összetétel, munkaterhek, fizetések stb.) szólnak. Ha nem erről, hanem például az osztálytermi gyakorlatról vagy éppen annak kívánatos irányairól írnak e művek „névtelen” szerzői, akkor többnyire ezekre a fejtegetésekre is átsugárzik a kiadványok megbízható objektivitását szavatolni hivatott tényadatok sokasága. A következőkben e munkák néhány általánosabb következtetéseit mutatom be jelzésszerűen, kitérve mind a leíró, mind a normatív, mind a szakma mennyiségi, mind a tanári munka minőségi jellemzőivel foglalkozó elemekre.

Kik a tanárok? Kik legyenek?

A huszadik század utolsó évtizedeinek tanárjaival foglalkozó munkák kiemelik, hogy az *előképzettséget* tekintve a szakmát egyértelmű emelkedés (*upgrading*) jellemzi. Ez egyrészt azt jelenti, hogy ma már szinte sehhol sincsenek olyan pedagógus

¹ Az összehasonlító pedagógia születését a francia Julien de Paris 1816–17 között megjelentetett cikksorozatához kötik, amely a korabeli oktatási rendszerekről kérdőíves adatgyűjtésen alapuló elemzést tartalmazta.

csoportok, amelyektől az egyes (fejlett) országok törvényei ne várnának el felsőfokú végzettséget (bár az elemi iskolai tanítók és az óvodapedagógusok képzése még ma is több helyütt folyik középiskolai szinten is), másrészt pedig azt, hogy sok helyen (pl. Franciaországban) a korábbi, felsőfokúnak minősülő, de nem egyetemi szintű tanárképzés is egyetemi szintűvé vált (Neave, 1992). A tanárok képzési szintjének növekedése, a pálya egyértelmű értelmiségi szakmává, professzióvá válása (*professzionalizálódása*) végeredményben azt jelenti, hogy a különböző szakmai csoportok felzárkóztak a mindig is felsőfokú (egyetemi) végzettségű „elit”-hez: a középiskolai záróvizsgára felkészítő oktatásban (a történetileg német orientáltságú területeken gimnáziumnak nevezett iskolatípusban) dolgozó kevesekhez. A szakma homogenizálódása mindamelllett a vizsgált országokban (a világ fejlett országaiban) a lakosság képzettségi szintjének általános növekedése mellett ment végbe, azaz voltaképpen nem módosította lényegesen azt a tradíciót, hogy a tanári pályán lévők társadalmi helyzete más értelmiségi szakmákhoz (pl. orvos, jogász) képest közelebb áll a „társadalmi átlag”-hoz. A homogenizálódás – aminek persze a végzettségi szint egységesebbé válása inkább következménye, mintsem oka (az ok a középiskolázás tömegessé válásában és egységesülésében keresendő) – így főként csak azt eredményezte, hogy a felső középiskolákban (nálunk: gimnáziumokban) tanítók kiemelt, az alsóbb iskolatípusokban tanító kollégákkal szemben az egyetemi professzorokéhoz közelebb álló társadalmi státusa majd mindenütt csökkent. Kivételt még ma is leginkább a német nyelvterületek jelentenek, ahol ez a réteg ma is meglehetősen magas társadalmi elismertségnek örvend (*The Teacher Today*, 1990). Ez lehet az egyik oka annak az ellentmondásnak, hogy miközben a szakma előképzettsége emelkedett, a tanárok önképét ma sok helyütt a szegénység szociológiájából kölcsönvett kifejezéssel: a „relatív depriváció” fogalmával lehet leírni (Neave, 1992).

A más értelmiségi csoportokhoz mért relatív elmaradáson – vagyis hogy a tanárok *társadalmi státusa* alacsonyabb, mint más értelmiségi foglalkozásuké, a kormánytisztviselőké vagy az üzletembereké, a fizetésük pedig gyakran még az alacsonyabb társadalmi státusú szakmunkásokét sem éri el (Lortie, 1975) – tehát a végzettségi szint emelkedése sem sokat segített. A szakma nem túl kedvező önképét azonban más tényezők is erősítik. Guy Neave elemzése figyelmeztet arra, hogy a pályán lévők többsége (a medditerán országok kivételével) 1965 és 1975 között került oda, a tömegoktatás kiterjedésének, az oktatási kiadások kiugró növekedésének az „aranykorában”, amikor a szakma és testületei meghatározó szerepet játszottak a nemzeti oktatáspolitikák befolyásolásában. Szakmai ethoszukat az oktatás kiterjesztésében és a társadalmi egyenlőséget erősítő jellegében való hit határozza meg leginkább, valamint az a meggyőződésük, hogy feladatuk a nemzeti identitástudatot alakító tudás-tartalmak átadása, és az államnak ehhez kell megteremtenie a feltételeket. A globalizálódó világban azonban új tudástartalmak (különösen a modern adatkezeléssel, a szervezéssel és a kommunikációs technikákkal kapcsolatos ismeretek, készségek) értékelődnek fel; az egyenlőségelvű ideológiákkal szemben inkább a piac- és verseny-elvű ideológiák érvényesülnek; a tanár a tudásátadó szerep-

ből a használói igények kiszolgálójának szerepébe kerül; az állam pedig rájuk hárítja azt a feladatot, hogy ezeket az igényeket felmérjék, és a kiszolgálásukat a lehető leghatékonyabban megoldják. Az új helyzettel egy idősödő szakma néz szembe, hiszen a hetvenes évek végétől kezdődően a fejlett országokban mindenütt drasztikusan lecsökkent a tanulók száma (a hatvanas évek demográfiai csúcsához képest), és ez megnehezíti a fiatalabb tanárok pályára kerülését, a generációk természetes cseréjét (Neave, 1992). Az elemzés persze az európai (sőt: az akkori Európai Közösség-beli) szakmáról szól, és immár csaknem egy évtizede született, megállapításai azonban ma is meggondolkoztatóak.

A legfrissebb (1996-os) összehasonlító adatok is egy „előregedő” szakmáról számolnak be az európai országok többségében (*Education at a Glance*, 1998). Az 50 éves vagy annál idősebb tanárok a vizsgált országokban átlagosan a pályán lévők csaknem egy negyedét tették ki (24,7%), míg a 30 éven aluliak aránya az egy tizednél alig több volt (11,7%). Néhány országban az előbbi csoportba tartozók aránya kiugróan magas volt, például Svédországban (39,6%) vagy Németországban és Norvégiában (31,8, illetve 31%). Magyarországon ugyanebben az időben ugyan kedvezőbb arányokat találunk (az ötvenesek aránya az 1996/97-es tanévben – egy országos felmérés szerint 16,6% volt, a 30 év alattiak 20%-ával szemben) (Nagy, 1998), ám a tanulói létszámok csökkenése miatt az új álláshelyek lehetősége nálunk is drasztikusan csökken, miközben a nyugdíj korhatár emelkedésével nálunk is várható a szakma „előregedése”. (Igaz viszont, hogy a ma pályán lévők nálunk valószínűleg kevésbé látják pályára lépésük idejét – zömmel a hetvenes éveket – „aranykor”-nak, az új, versenyelvű ideológiához és a szolgáltatói szerephez való alkalmazkodásukat azonban ez valószínűleg nem könnyíti meg).

Így tehát a kilencvenes évekre az a furcsa helyzet állt elő, hogy miközben a tanárok különböző csoportjai többet és hosszabb ideig tanulják a szakmát, mint korábban bármikor, úgy érzik, hogy a foglalkozás társadalmi megbecsültsége csökken (*deprofesszionalizálódás* zajlik), és viszont: a társadalom (vagy az oktatáspolitikusok?) úgy látják, hogy a tanári munka minősége hanyatlik (*The Teacher Today*, 1990). Emögött nyilvánvalóan a tanításról, a tanár feladatairól kialakult nézetek különbözősége rejlik (erről később még részletesebben is lesz szó), de az ellentmondásokat felerősíti, hogy az iskolázással szembeni igények gyors változása egybeesik a szakma „változatlanágával”, azaz a generációk természetes cserélődésének lassulásával. Így a „milyennek kellene lenniük?” megközelítésben gyakran felvetődik, hogy jó lenne, ha több fiatal kerülne a pályára, akik ráadásul pedagógiai szempontból is nélkülözhetetlen feladatot töltenek be, minthogy életkoruknál fogva közelebb állnak tanítványaikhoz, jobban megértik őket, és természetes kapcsolatot teremtenek a diákok és a nagyobb szakmai tapasztalatokkal rendelkező, de életkorban a diákok világától távolabb álló idősebb kollégák között.

Vagy, ha már a szakma „megfiatalítását” nem lehet elrendelni (már csak azért sem, mert a fiatalok számára nem rendelkezik elég vonzóerővel a pálya – lásd később az alkalmazásról és munkafeltételekről írottakat), át kell őket képezni. Bár mint Guy Neave ironikusan megjegyzi, a *továbbképzés* nem az örök fiatalság élet-

elixírje, a kilencvenes évekre mégis ez vált az oktatási rendszerek megújításának legfőbb terepévé. A tanárok továbbképzése a fejlett világ országaiban soha nem látott méretekben kiterjedt. Ennek okát azonban nemcsak a szakma „elszürkülésében” (előregedésében) kereshetjük – ami egyébként nemcsak a szakmára jellemző, hanem a fejlett világ társadalmaira általában, s talán ennek is köszönhető a tanulás kiterjesztésére, az élethosszig tartó tanulás eszméjének és gyakorlatának megvalósítására irányuló törekvések felerősödése. De a tanár továbbképzés kiterjesztése mellett szól az is, hogy az oktatási kormányzatok számára nagyobb beavatkozási lehetőséget jelent a tanárok szakmai profiljának meghatározásában, mint a kormányzattal szemben nagyobb autonómiát élvező, hagyományai által jobban kötött, és hosszú ideig tartó tanárképzés. Ráadásul, a túlnyomórészt állami intézményekben folyó tanárképzéssel szemben, ez a terület a fejlett országokban egyre inkább „piacosodik”, sokféle magáncég megjelenik üzleti kínálatával, és az ő versenyük is segíti az expanziót. Nemcsak mennyiségi növekedés jellemzi ezt a területet, de jelentős minőségi változások is. Ezekről ad áttekintés egy, nyolc ország továbbképzési gyakorlatát elemző OECD-tanulmány (*What Works?*, 1997), ami egyébként magyarul is megjelent, egy, a témáról Budapesten megrendezett nemzetközi tanácskozás anyagának mellékleteként (*Pedagógus-továbbképzés...*, 1998).

A szakma megújításának másik fontos eszközrendszerét jelentik az alkalmazás és bérezés területén bevezetett új megoldások (amelyek egy részéről természetesen hamarosan bebizonyosodott, hogy valamilyen régebbi felelevenítése). Mielőtt azonban erre a témára áttérnénk, a szakma még két fontos jellemzőjéről érdemes szót ejteni. Először: az „elnőiesedés”-ről. Az OECD-országok átlagában 1995-ben az alapfokon és az alsó középfokon (a mi általános iskolai képzésünknek megfelelő szinteken) tanítók csaknem két harmada (65%), a felső középfokon (a mi középiskolai szintünknek megfelelő oktatási szinten) tanítóknak pedig több, mint két ötöde (42%) tartozott a gyengébb nemhez (*Education at a Glance*, 1998). Országonként jelentősek az eltérések, a „legnőiesebb” a magyar – és általában a nők munkába állásának magas fokát megvalósító volt államszocialista országokbeli – tanári gárda (nálunk a tanárnők 84, illetve 55%-ban vannak jelen a fenti iskolafokokozatokon), míg a legkevesebb nőt a hagyományosabb társadalmi berendezkedésű Törökországban, illetve a szakma legmagasabb presztízsű (legmagasabb fizetésű) csoportját jelentő japán, német és koreai tanárok között találjuk (43-52, illetve 24-40% között). Bár a politikai korrektség kényszere alatt élő elemzők vonakodnak ezekből az adatokból messzemenő következtetéseket levonni, a szókimondóbb Lortie megjegyzi, hogy a pálya igazi „nyertesei” azok a férjes nők, akik a családi szerepük mellett nem is túl sok energiát fektettek abba, őket pedig a magányos nők követik. Hasonló összefüggéseket ő egyébként az életkor alapján is felfedezni vél: a negyven fölötti nők jóval elfogadóbbak a pályával szemben, mint a negyven alattiak (Lortie, 1975).

Végül, a szakma még egy, a társadalmi presztízsének alakulásában úgyszintén kulcsfontosságú jellemzőjére érdemes kitérnünk: a *számarányukra*. A tanárság ma mindenütt a magasan képzett munkaerő legnépesebb csoportja – sokan ebben is az alacsonyabb társadalmi megbecsültség egyik okát látják. Guy Neave adatai szerint

1985-86-ban az Európai Közösség tanárainak száma három és fél millió volt. Az 1995-ben vizsgált OECD-országokban az alap- és középfokú oktatásban dolgozó tanári munkaerő az összes hazai foglalkoztatott 2,9%-át tették ki átlagosan (*Education at a Glance*, 1997). E téren is kiugró volt a magyar adat (4,2%). A magyar elemzések hangsúlyozzák, hogy a kilencvenes években rohamosan csökkenő tanulólétszámokat nálunk nem követték hasonló ütemben a tanár létszámok változásai, és a magasabb tanári munkaerő-arány (bár sok hazai jellegzetesség magyarázza a magas létszámok fennmaradását) a nem hatékony magyar tanári munkaerő politika jele (lásd pl. *Halász, Lannert*, 1998; *Varga J.*, 1998). Hasonló tanulói létszám-csökkenéssel több európai országnak is szembe kellett néznie a hetvenes évek végétől kezdődően, ám ezek az országok is meglehetősen különbözőképpen reagáltak a változásokra. Volt persze, ahol nem csökkentek, hanem növekedtek a tanulólétszámok, demográfiai vagy iskolaszervezési okokból. Ezekben az országokban – Írországbán, Franciaországban, Görögországban, Spanyolországban, Portugáliában – természetesen a tanárlétszámok is jelentősen nőttek. De a tanulólétszámok csökkenése mellett is nőtt a tanárok száma Dániában, ahol az erős tanár szakszervezetek mellett meghatározó a kormány elszántsága, hogy a kisebb tanulólétszámok mellett is magas szinten tartsák az oktatási költségeket. Így ma Dániában igen kedvező (alacsony) tanár/diák arányok vannak, és a kormányzat kiugró mértékben áldoz a tanárfizetésekre (lásd még a fizetéssel foglalkozó részt). Több helyütt – például Hollandiában – nem csökkentették jelentősen a tanári létszámot, csupán „megosztották” az álláshelyeket: növelték a részmunkaidős foglalkoztatást. Vannak olyan országok is, ahol jelentősen csökkentek a létszámok (Németországban, Luxemburgban, és a legutóbbi időkig az Egyesült Királyságban). Akárhogyan is: létszámarányában ma mindenütt a tanárság a legnépesebb értelmiségi munkavállalói csoport.

Fizetés, alkalmazás, munkakörülmények

Bár több kutatási adat szerint a tanári pálya választásában elhanyagolható az úgy nevezett „külső” jutalmak (azaz a pályán megszerezhető pénz, presztízs, hatalom) szerepe, a pályáról szóló globális elemzésekben egyre kitüntetettebb szerephez jut a fizetések kérdése. Lortie a hatvanas évek második felében végzett amerikai vizsgálatokra hivatkozva azt állítja, hogy ezek a külső jutalmak legfeljebb abban játszanak szerepet, hogy kiket *nem riasztanak el* a pályáról (főként a nőket, valamint az alacsonyabb társadalmi és anyagi státusú rétegekből érkező férfiakat). A pálya igazi vonzerejét – a megkérdezettek szerint – még csak nem is az úgynevezett „kiegészítő” jutalmak jelentik (a rövidebb munkaév, a kedvezőbb időbeosztás), hanem a „belső”, „pszichikai” jutalmak rendszere: az, hogy fiatalokkal (gyerekekkel) lehet foglalkozni, hogy érzelmi igényeket elégít ki, hogy élvezetet okoz (*Lortie*, 1975). A „globális” kutatások mégsem fordítanak figyelmet arra, hogy vajon milyen körülmények között teljesülnek inkább ezek az elvárások, ám annál több figyelmet szentelnek a fizetések összehasonlító elemzésének. Ez természetesen jól magyarázható

abból a tényből, hogy az elemzések alapvetően mennyiségi módszereket használnak, ám könnyen afelé terelhetik a közgondolkodást, hogy a jobban fizetett tanárok érzik jobban magukat a bőrükben, és esetleg ők a *jobb* tanárok is. Holott – mint erre Guy Neave figyelmeztet – a tanárok számára nem a nemzetközi összevetések az igazán izgalmasak, hanem az egyes nemzeti csoportokkal való összevetések, azaz hogy „otthon”, másokhoz képest mennyit keresnek.

A tanárfizetések összehasonlító elemzése viszont elsőrendű fontosságú egy más megközelítésben: abban, hogy azt vizsgáljuk segítségükkel, hogy az egyes kormányzatoknak mennyibe kerül a tanári munka, másrészt pedig azt, hogy „mit kapnak érte?”, azaz mennyire hatékony egy-egy országban a tanári munkaerő politika. Ennek elemzésére igen alkalmasak ezek az összehasonlító adatok. Kitűnő példa erre az OECD éves oktatásstatisztikai kiadványainak az 1997-es elemző kötete, amely az egyes országos átlagos tanárbéreit és a tanulás-szervezés néhány jellemzőjét vizsgálva, példatárat adott ahhoz, hogy különböző országok milyen megoldásokat alakítottak ki a tanárok alkalmazásának és bérezésének nemzeti rendszerében (*Education at a Glance*, 1997). Az adatok egyben azt is sugallják, hogy a különböző megoldások egyes szereplőknek előnyösebbek, másoknak kevésbé előnyösek is lehetnek. Azaz, azt a kérdést, hogy „mennyit keresnek a tanárok?” ki lehet ugyanakkor egészíteni számos más kérdéssel is. Például: „mennyit dolgoznak ezért?”, vagy „és mennyi figyelemben részesülnek a tanulók?”, vagy „és mibe kerül ez a költségvetésnek?”. Bár az összehasonlító mutatószámok (az egy tanárra jutó tanítási óra, az egy tanulóra jutó tanítási óra, az egy tanítási órára jutó tanári bér) igen elnagyoltan mutatják mindazt, ami az osztályterekben történik, és számos, nem kevésbé fontos tényezőt nem vesznek figyelembe (például az ország településszerkezetét és iskolaszerkezetét, a tanári feladatok eltéréseit stb.), mégis alkalmasak arra, hogy színvonalasan megjelenítsék azt a piaci ideológiát, amely ma – a hatvanas évek időszakánál erőteljesebben – jellemzi az oktatással (és a tanárokkal) kapcsolatos gondolkodást.

Az elemzés egy összefoglaló táblázatából (lásd az 1. Táblázatot) például kiderül, hogy a dán, belga és osztrák tanárok igen kis osztályokkal dolgoznak (lásd az 1. ország csoportot), és ennek az az ára, hogy ezekben az országokban a központi költségvetésből az OECD-országok átlagát jóval meghaladó mértékben fordítanak a tanári bérekre. Mindezzel is csak átlagos mértékben keresnek jól az itt tanító tanárok, azaz a rendszer igazi „nyertesei” a – legalábbis a mutatók alapján – sok tanári figyelemben részesülő tanulók. Ezzel szemben például a 2. csoport országaiban (Németország és Írország, Franciaország talán kevésbé) úgy jutnak a tanárok a többi országhoz képest nagyon előnyös fizetésekhez, hogy ez a központi költségvetésüket az országok átlagánál jobban nem terheli meg. Ennek az az ára, hogy viszonylag sok tanulóval kell egy-egy tanárnak foglalkoznia. Még nagyobb terhek vannak a viszonylag jól kereső holland, amerikai vagy spanyol tanárokon, akik ugyan az átlaghoz képest jól keresnek, ám többet is dolgoznak, több tanulójuk is van, mint legtöbb kollégájuknak. A költségvetésből viszont így elég takarékosan lehet a tanári bérekre juttatni. Érdemes talán még az elemzésben legkevésbé hatékonyként értékelt 3. csoportra felfigyelnünk (ahol szokatlan módon, egy északi és egy déli ország: Norvégia

és Olaszország került egymás mellé). Ezekben az országokban minden egy kicsit „átlagos” vagy éppen átlag alatti: a tanárfizetések is, az éves munkaórák száma is, az egy tanárra jutó diákok száma is, a költségvetési ráfordítás is.

1. táblázat

A tanárok munkakörülményei és a tanításszervezés jellemzői néhány OECD-országban, alsó középfokon, 1995

	Törvényesen járó bér, 15 éves gyakorlat után (US\$)	Egy tanárra jutó tanítási órák száma	Egy tanulóra szánt évi tanítási órák száma	Tanár/diák arány	Egy tanítási órára törvényesen járó bér (US\$)	Egy tanulóra jutó teljes (törvényes) tanári bérköltség (US\$)	Becsült osztály-nagyság C*D/B	Egy osztályra szánt tanítási óra/osztálylétszám
	A	B	C	D	E A/B	F A/D	G C*D/B	H B/D=C/G
Svájc	50 400	1056	n	12	48	4098	n	86
1. Csoport								
Dánia	28 990	750	890	9	39	3083	11	80
Belgium	28 360	720	987	7	39	3832	10	97
Ausztria	26 200	651	1084	9	40	2922	15	73
2. Csoport								
Németország	37 060	712	950	16	52	2342	21	45
Írország	33 840	735	935	16	46	2091	21	45
Franciaország	28 210	660	954	13	43	2152	19	50
3. Csoport								
Olaszország	23 360	612	1020	10	38	2326	17	61
Norvégia	21 120	611	823	9	35	2246	13	65
4. Csoport								
Hollandia	35 340	954	1067	17	37	2091	19	56
USA	30 460	964	980	18	32	1706	18	54
Spanyolország	28 020	900	900	16	31	1702	16	55
5. Csoport								
Portugália	24 560	681	949	13	36	1889	18	52
Svédország	20 310	576	828	12	35	1658	18	47
Görögország	16 420	569	927	13	29	1235	22	43
Cseh Köztársaság	6 810	657	n	13	10	524	n	51
Korea	33 580	n	n	26	n	1293	n	n
Új-Zéland	22 750	869	918	19	26	1224	20	47
Ország átlag	27 544	746	947	14	36	2134	17	59

Forrás: Education at a Glance. OECD Indicators 1997. OECD CERI, Paris, 1997.

Az ilyen típusú elemzések, amelyek egyébként a különböző kormányok számára egyre komolyabb jelzéseként szolgálnak, elterjedését megérthetjük, ha szembesülünk azzal a ténnyel, amire Neave is figyelmeztet: a modern oktatási rendszerek

költségvetésének körülbelül három negyedét tanári bérekre fordítják. Ugyanakkor persze érdemes visszatérnünk a tanárok szempontjaihoz is. Ők általában alacsonyabbnak ítélik meg a saját anyagi megbecsültségüket ahhoz a feladathoz képest, amit ellátnak. Sok esetben a közvélemény is osztja ezt a meggyőződésüket. Magyar presztízs-vizsgálatok szerint a társadalom éppen a tanári pályán dolgozók esetében érzékeli a legnagyobb eltérést a foglalkozás társadalmi haszna és anyagi megbecsültsége között (*Marján, 1997*).

A pálya anyagi vonzereje persze nemcsak az átlagos fizetések más, hasonló végzettségűekhez mért viszonylagos elmaradása miatt csekély. A tanári pálya köztudottan „lapos”: a kezdő fizetésnek legfeljebb csak a kétszeresét lehet megkeresni a pálya csúcán, aminek elérésére, míg valaki a bérskála megfelelő fokozatait végigjárja, 20-30, vagy még több évet is kell várnia (Magyarországon negyven évet!) (*Education at a Glance, 2000*). A „milyennek kellene lennie” típusú megközelítés hívei szerint a pálya vonzerejét azzal lehetne növelni, ha azt a piaci logikához közelebb állóvá alakítanák. (Itt érdemes újra utalni a tanári pályaválasztás okait firtató tanulmányok azon makacs megállapítására, miszerint az okok között az anyagiak viszonylag csekély szerepet játszanak.) A pálya „piacosítása” érdekében végül is főként kétféle nagyobb megoldás született: az érdem/teljesítmény szerinti fizetések (*merit pay*), illetve az előrejutási létrák (*career ladder*) bevezetése. Bár a hetvenes-nyolcvanas évek oktatáspolitikai történései hangosak voltak az ekörüli vitáktól, és elemző művek sokasága jelent meg e kérdésekről, a gyakorlatban lényegében sehol sem sokat változott a pálya képe (részletesebben erről lásd *Nagy, 1993*). Ugyanakkor az is igaz, hogy a kilencvenes évekre a szakmán belül erős differenciálódás zajlott le aszerint, hogy mely rétegek rendelkeztek „piacképesebb” tudással, és melyek számára maradt az oktatás a munkaerejük eladásának szinte kizárólagos terepe. Az előbbieket (Guy Neave elnevezésével: a kevésbé „kultúraköttört” csoportokat), például a számítástechnika vagy az idegen nyelv tanárokat, az iskoláknak is magasabb fizetésekkel kell egyre inkább jutalmazniuk ahhoz, hogy megmaradjanak a közsférában. Neave szerint ez még inkább várható az egységesülő Európában, ahol ezek a csoportok majd a nemzetközi szintéren is megjelennek, és ott adják el a munkaerejüket, ahol azt a legjobban megfizetik. Vagyis a „piacosodás” ily módon elkerülhetetlenül jelen van a pályán.

A szakma jobbításának normatív megközelítésű elkötelezettjei szerint nemcsak a fizetés és előrejutás területén kellene a pályát elmozdítani a piaci logika irányába, de az alkalmazás területén is. Köztudomású, hogy a tanári pálya a legtöbb országban közszolgálati jellegű: azaz az alkalmazás sokkal biztonságosabb, mint a piaci szférában, a nyugdíj pedig biztosított. Ezt az állandóságot és biztonságot sokan szívesen frissítenék fel a részmunkaidős alkalmazás terjesztésével (amely mellel az elhelyezkedési lehetőségek beszűkülésének is ellenszere lehet). Nemzetközi elemzések szerint ez a forma ma mindenütt terjedőben van: az OECD-országokban 1995-ben például a teljes oktatási rendszerben (az óvodától a felsőfokú képzésben) foglalkoztatottak 17,5%-a részmunkaidősként dolgozott (*Education at a Glance, 1997*). A normatív megközelítésű elemzőknek a pálya megújításával kapcsolatos javaslatai

között kétségkívül az a legradikálisabb, amelyik szerint talán az lenné a legjobb, ha egyre több, nem tanári végzettségű embert kapcsolnának be az oktatásba. Bár a javaslatok nem jutnak el odáig, hogy az iskola megújításának legbiztosabb eszköze az lenne, ha nem is tanárokat alkalmaznának a pályán, talán már a fentiekből is érzékelhető, hogy az elemzések – különösképpen az iskola megújításán gondolkodó, normatív szemléletű szerzők – túlságosan nagy szakadékot látnak a pálya (és a pályán lévők) hagyományos jellemzői és az iskola előtt álló feladatok között. Ezért talán érdemes áttekintenünk azt is, hogy miben is látják az elemzések ezt a feladatot.

A feladatok

A számadatok megbízhatóságát és objektivitását, a nevesített szerzők óhatatlanul sok szubjektív elemet hordozó vélekedéseivel szemben a nemzetközi szakértői gárda konszenzuson nyugvó objektív értékelését ígérő áttekintésektől szokatlan módon, az OECD 1998-as oktatásstatisztikai kiadványa elemző kötetének második fejezete – amely A holnap iskoláinak tanárai címet viseli – meglehetősen teátrális megfogalmazásra ragadtatja magát, amikor az iskolák (a tanárok) jövőjéről a következő kérdést veti fel: „Megmarad-e kulcsfontosságú társadalmi intézményként, vagy elkerülhetetlen a hanyatlása?” (OECD, 1998. 36. o). A – névtelen – szerzők szerint három tényező szolgáltart érveket a második alternatíva mellett: az iskola információ- és tudásátadás terén betöltött monopol szerepének gyors hanyatlása; a helyi-nemzeti kultúrákat háttérbe szorító globalizációs folyamatok; valamint a tanulási utak nagy mértékű individualizációja. A szerzők természetesen amellet érvelnek, hogy mindez nem rendíti meg szükségszerűen az iskola (a tanárok) pozícióit, ámde hogy ez ne következzen be, a szakmának – szerintük – újfajta professzionalizmust kell kialakítania, amelynek hét főbb jellemzőit sorolják fel. A jó tanár hagyományos hozzáértésére, *szakértelmére* továbbra is szükség lesz, ám ezt egyre kevésbé lehet az alapképzés során elsajátítani, az egyre inkább a tudás folyamatos felfrissítését jelenti. A *pedagógiai tudás* tartalma is átalakul: erőteljesebben magában foglalja annak ismeretét, hogy hogyan lehet a tanároknak tanulóikat tanulásra motiválniuk, és inkább a kreativitás és az együttműködés fejlesztésére, mintsem a tanultak visszakérdezésére irányul. Az új információs-kommunikációs *technológiák* ismerete és a tanítás minden folyamatában történő alkotó használata is megkerülhetetlen eleme az új professzionalizmusnak, ugyanúgy, mint a *szervezői és együttműködési technikák* folyamatos alkalmazása a tanári munkában. Végül, a *rugalmasság*, az új feladatok – kihívások – elfogadása, a *mobilitás* (a pálya során a tanári és nem tanári munkakörök váltására való képesség és készség), valamint a másokkal (főként szülőkkel és más, nem szakmabeliekkel) való együttműködés készsége, azaz a *nyitottság* elvárásait fogalmazzák meg a szerzők.

Mások a változó társadalmak más kihívásairól írnak. Guy Neave az iskolázás kiterjedésével, a középiskolázás általánossá válásával kapcsolatos új tanári feladatokat emeli ki: azt, hogy a tanároknak meg kell tanulniuk az iskolán belül jelentkező

különböző társadalmi igények és elvárások felismerését és kiszolgálását. Szerinte a hagyományosabb (többgenerációs, sok gyermekes, a családnak élő anyát feltételező) család-modell felbomlásával, de az új munkavállalói elvárásokkal is összefüggésben, az iskolában erősödnek a nevelési (érzelmi és szociális) feladatok, a szociális tanulás jelentősége a kognitív képességek és készségek fejlesztésének feladatával szemben. Mindez – szerinte – leginkább azokat az iskolarendszereket (azokat a tanárokat) terheli meg, ahol ezek a nevelési feladatok korábban szinte egyáltalán nem jelentek meg az iskolában (a dél-európai országokat: Franciaországot, Spanyolországot és Olaszországot említi). Az európai integráció apropójából írt könyvében felveti a nemzetközileg mobil családok gyermekeinek iskoláztatásával kapcsolatban várhatólag jelentkező új elvárásokat is (az „idegenek” integrálása, a nyelvi-kulturális különbségek kezelése) (Neave, 1992).

Érdekes szempontot vet fel Messner, amikor azt hangsúlyozza, hogy a tanároknak meg kell tanulniuk egyensúlyt teremteni az ezredvég két, egymással nehezen összehétközhető elvárása között: az új tanulói igény-központú pedagógiai kultúra, valamint a versenyszellemű, hatékony és elszámoltatható iskola piac-elvű kultúrája között (Messner, 2000). Vagyis – és ez a tanulmány közvetett figyelmeztetése – nem csupán arról van szó, hogy az iskola társadalmi-gazdasági környezete hihetetlenül gyorsan változik, hanem arról is, hogy a változások meglehetősen különböző, egymásnak időnként ellentmondó követelmények elé is állítják az iskolákat, illetve a tanárokat. Messner szerint a tanári munkában egy olyan paradigmaváltásra van szükség, amely alapvetően az osztálytermi kontroll- és tekintélyviszonyokat érinti. Idézi a bázeli iskolákban zajló reformmozgalom jelszavát: „A magányos tanártól a csoport-tanításig, a kiválasztástól a továbbhaladásig”. A tanulókat az iskolarendszerben minél tovább eljuttató, ebben őket segítő, egymással együttműködni tudó, saját tudásukat folyamatosan fejlesztő tanárok új modelljének hívei reformjavaslaikban persze igen gyakran ősi megoldásokhoz jutnak vissza, például a vegyes életkori csoportok kialakításáig – ahonnan a nálunk osztatlannak nevezett falusi iskolák a múlt század végén a legtöbb országban indultak. A tanárok uralmi kontrollstratégiájának felváltása az osztálytermi együttműködés és tervezés újfajta stratégiájával pedig nem más – figyelmeztet erre például Carlgren –, mint visszatérés a Dewey nevével fémjelzett pedagógiai hagyományokhoz (Carlgren, 1999).

Vannak persze, akik az új elvárások mögött a tanárok romló munkaerő piaci pozíciót látják a leginkább meghatározónak, vagyis a tanári munkával szemben támasztott új minőségi követelmények megjelenésének legfőbb okát a korábban taglalt mennyiségi változásokban sejtik (Lawn, 1991). A nemzetközi szintereken egyébként sok helyütt csodált és számos elemében követett ezredvégi angol oktatási reformokat túlságosan radikálisnak, és túlságosan a tanári szakma feje fölött zajlóknak érző angol oktatáskutatók többsége meglehetősen szkeptikus a nemzetközi összehetésekkel kapcsolatban is. Az angol tanárképzési akkreditációs tanács akkori elnöke, William Taylor például – feltehetőleg azért, hogy olvasóit a különben inkább reformpárti írása számára megnyerje – meglehetősen ironikusan ír erről: „Röviden arról van szó, hogy iskoláinkban és egyetemünkben ötvöznünk kellene a

japánok szorgalmát, a németek rendszeretét, a francia elmésséget, a koreaiak termelékenységét, a dánok tervezői zsenialitását, a hollandok nyelvi képességeit, a svájciak pontosságát és a teleses amerikaiak dinamizmusát” (Taylor, 1991. 54. o).

Akármelyik mozzanatát emelik is ki az elemzők az újfajta professzionalizmusnak, abban meglehetősen egyetértés van a különböző szerzők között, hogy az új évezred küszöbén csökken a tanári szakma szerepe az oktatási rendszerek céljainak és prioritásainak a meghatározásában. Egyre döntőbb szerepet játszanak viszont a döntések előkészítésében a nemzetközi (és hazai) szintereken működő rendszerelemzők (*think tanks* – agy-ágyúk), akik átfogó válaszokat keresnek arra a kérdésre, hogy „milyen”, és hogy „milyen legyen” a jó tanár, illetve a tanárokkal kapcsolatos politika. Ezek a válaszok természetesen meglehetősen elnagyoltak és általánosak, így a tanárra hárul a feladat, hogy a globális feladatokra a lokális válaszokat megtalálja. A „jó tanár”-nak így egyre inkább feladatává válik az, hogy iskolai és osztálytermi munkáját az iskola működésének egészében megtervezze, megszervezze, és értékelje, valamint hogy tudását a tantestületi tudás részeként folyamatosan fejlessze. Vagyis: legyen a munkájával és helyzetével folyamatosan értékelő (reflektív) viszonyban lévő szakember.

Ami a tanterekben/iskolákban történik

Az osztálytermi, iskolai szintű történések, és benne a tanári szakmai tudás jellemzői az utóbbi évtizedekben a kutatói érdeklődés előterébe kerültek. Az alapvetően a kvalitatív módszereket (etnografikus kutatások, biografikus és oral history módszerek) használó vizsgálatok nagy része nem csak a leírás és elemzés szándékával kutatja a tanári mesterség titkait, de többnyire azzal a szándékkal is, hogy a kutatott személyeket magukat bekapcsolja a vizsgálatokba, bennük is tudatosítsa, hogy mit miért tesznek, s hogy kommentárjaikat is a kutatás részévé tegye. A kutatások többnyire a tanárképző intézményekben születnek, vagy ott működő kutatók kezdeményezik azokat, nem ritkán azzal a közvetlen gyakorlati céllal, hogy az eredményeket a képzésben is hasznosítsák. Ez részben természetesen adódik a képzőintézmények tevékenységéből, de indokolják azok infrastrukturális és anyagi lehetőségei is. E szerteágazó irodalmat nehéz lenne áttekinteni, hiszen sokszor vállalt céljuk is az adott lokális környezet jobbításához köti e munkákat, és messzemenő tanulságokkal nem feltétlenül szolgálnak. Ízelítőül néhány gondolatot azonban talán érdemes közelebbről megismernünk.

Carlrgren a tanárok szakmai tudásáról szóló másfél évtizedes svédországi szakmai viták tanulságait ismertetve például arra figyelmeztet, hogy a tanároktól folyamatosan azt várják el az oktatási rendszer jobbításán fáradozók, hogy valami mást csináljanak, mint amit tudnak. „Amikor az orvosok beismerik, hogy nem tudnak gyógyítani egy rákfajtát, senki sem kételkedik a szavukban. Amikor azonban a tanárok azt mondják, hogy bizonyos tananyagot nem tudnak bizonyos gyerekeknek megtanítani, akkor elküldik őket továbbképzésre.” – írja (Carlrgren, 1999, 48.o).

Szerinte helytelen az az elvárás, hogy a tanároknak bizonyos paradigmákat kell követniük a munkájukban, és ha nem abban a paradigmában működnek, nem is minősülnek jó tanárnak. Úgy gondolja, hogy a tanárok szakmai tudását (azt, amit iskolai gyakorlatukban csinálnak) nem lehet egyszerűen gyakorlati tudásnak minősíteni, szemben a tanítható és leírt elméleti tudással, hanem arra lenne szükség, hogy a tanárok gyakorlati, átélt tudását helyesen feltárják, megismerjék, és a képzésben átadhatóvá tegyék. „Arra lenne szükség, hogy a gyakorlott tanárokat mesterként ismerjék el, és lehetővé tegyék, hogy a hallgatók a hagyományos osztálytermi gyakorlatban megismerés útján fejlesszék ki mesterségbeli tudásukat” (Carlgren, 1999, 55. o).

A reflektív tanítással foglalkozó tanulmánykötetük bevezetőjében Russell és Munby is kifejti, hogy munkájukkal a tényleges tanítási gyakorlat státusát szeretnék megerősíteni (Russell, Munby, 1992). Szerintük a tanári mesterség tanításának korábbi, normatív megközelítése a tanítás mechanikus „folyamat → végtermék”-modelljén alapult, holott személykötött és társadalmi interakciók sorozatán keresztül zajló, sokféle szituatív elemet tartalmazó történekekről van szó. A kötet tanulmányai ezt a folyamatot világítják meg többféle megközelítésben. Calderhead, az új megközelítés egy másik kulcsfogalmát választotta az általa szerkesztett kötet címéül: A tanárok szakmai tanulása (Calderhead, 1988). A tanárok szituatív tudását elemző tanulmányok, és az önreflexió használatának különböző kísérleteit bemutató írások – többek között – arra is fényt derítenek, hogy a tanárok a gyakorlatban sokszor nagyon nehéz helyzeteket megoldanak, anélkül, hogy tudatában lennének annak, hogy mit és milyen előzetes feltételezések alapján csinálnak. A szerzők szerint ezeknek az eseteknek a feltárása és verbalizálása a feltétele annak, hogy a tanárok szakmai tudása taníthatóvá váljék.

A példák sorolása helyett talán érdemes néhány gondolatot megfogalmazni az új irányzattal kapcsolatban. Úgy tűnik, hogy miközben hívei a tanítás becsületét, a tanári szakmai tudás rangját szeretnék visszaállítani az attól egyre inkább elrugaszkodott reformerekkel szemben, maguk is részesei annak a folyamatnak, amellyel a tanárok feladatait szaporítják. Valószínű, hogy a tanárok szituatív tudásának kutatói, a reflektív szakember eszméjét megfogalmazók is hozzájárultak ahhoz, hogy ma a tanároknak a hagyományos osztálytermi munkán túl rengeteg időt kell szánniuk arra is, hogy „tevékenységüket igazolják, értékeljék, minősítsék, szakmailag auditálják, számszerűsítsék, elszámoljanak a költségeivel, minden mozzanatról jelentést készítsenek, reklámot csapjanak neki, és elfogadtassák a környezetükkel” (Taylor, 1991. 55. o).

Másrészt – úgy tűnik – a tanár osztálytermi, iskolai gyakorlatára irányuló új figyelem, ha a huszonegyedik századi iskolához akar is közel vinni minket, kísértetiesen felidézi a modern tömegoktatás kialakulásának hőskorát, sok mindenben visszanyúl a tizenkilencedik és a huszadik század eleji előzményekhez. Nem csupán Dewey gyakran idézett neve hangzik ismerősen, nem csak a korai iskolaszervezési megoldások köszönnek vissza a javaslatok mögött, de mintha a tanári szakmai tanulás gondolata mögött is fel-felsejlene a normaiskolák régi gyakorlata. Lehet, hogy ezért jellemezte Lortie összefoglaló tanulmányában a tanári munkát azzal, hogy a munka jellegében a kezdetektől fogva nem sok változás következett be?

Irodalom

- Calderhead, J. (1988) (Szerk.): *Teachers' Professional Learning*. London, New York, Philadelphia, Falmer.
- Carlgren, I. (1999): Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31. 1. sz. 43–56.
- The Conditions of Service of Teachers in the European Community* (1988) Brussels, Luxembourg, ECSC-EEC-EAEC.
- Educatio*, 1993/4. Pedagógusok.
- Education at a Glance*. (1997) OECD Indicators 1997. Paris, OECD CERI.
- Education at a Glance*. (1998) Education Policy Analyses. Paris, OECD. 2. Fejezet: Teachers for Tomorrow's School.
- Education at a Glance*. (2000) Paris, OECD.
- Grace, G., Lawn, M. (1991) (Szerk.): *Teacher Supply and Teacher Quality. Issues for the 1990s*. Clevedon-Philadelphia-Adelaide, Multilingual Matters Ltd.
- Halász G., Lannert J. (1998) (Szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról, 1997*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*. (1995). Bussels, Luxembourg, ECSC-EEC-EAEC.
- Lawn, M. (1991): Social Constructions of Quality in Teaching. In: Grace, G., Lawn, M. (Szerk.): *Teacher Supply and Teacher Quality. Issues for the 1990s*. Clevedon-Philadelphia-Adelaide, Multilingual Matters Ltd. 64–74. o.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, London., University of Chicago Press.
- Marján B. (1997) Mérlegen a középiskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. 4. sz. 43–55. o.
- Messner, R. (2000): Pedagogical School Development Between the New Culture of Learning and the Growing Pressure to Modernize. *European Education*, 31. 4. sz. 22–57.
- Nagy M. (1993): Tanárok – Európában. In: Halász G. (Szerk.): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio. 147–163.o.
- Nagy M. (1998) (Szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Budapest, Okker Kiadó.
- Neave, G. (1992): *The Teaching Nation. Prospects for Teachers in the European Community*. Oxford, New York etc., Pergamon Press.
- Pedagógus-továbbképzés: Befektetés a jövőbe. (1998) Pilisborosjenő, Pedagógus-továbbképzési Műszertani és Információs Központ.
- Russell, T., Munby, H. (1992) (Szerk.): *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. London, New York, Philadelphia, Falmer.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
- Taylor, W. (1991): Ideology, Accountability and Improvement in Teacher Education. In: Grace, G., Lawn, M. (Szerk.): *Teacher Supply and Teacher Quality. Issues for the 1990s*. Clevedon-Philadelphia-Adelaide, Multilingual Matters Ltd. 54–63. o.
- The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*. (1990) OECD. Paris.
- Varga J. (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- What Works in Innovation: Inservice Teacher Training and Professional Development. (1997) Paris, OECD.

SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ÉS NEVELÉS

A XX. század utolsó negyedében gyökeres változások előkészítése bontakozott ki az ember mint szociális lény megismerése terén. E fejlemény négy jellemzője érdemel kiemelt figyelmet.

A folyamat egyik alapvető sajátossága, hogy egyre több tudomány, tudományág egyre intenzívebben foglalkozik a témával. Több új tudomány született, amelyekben ez a téma kitüntetett szerepet játszik (ilyen például az etológia, a humán-etológia, Csányi, 1994b; Eible-Eibesfeldt, 1989; Csányi, 1999), illetve kifejezetten a szocialitás kutatására létrejött tudományág, mint például a szociobiológia (Wilson, 1975; Bereczkei, 1992). Alig áttekinthetővé gyarapodtak az egyes tudományágakon belüli és a tudományközi irányzatok. (Minderről némi képet kaphat az olvasó, ha átnézi az irodalomjegyzéket.)

Továbbá az irányzatok szokásos szembenállása mellett növekszik az irányzatok egymást kiegészítő szerepe. A szociális kompetencia (Doll, 1953; Smith, 1966; Wine, Smye, 1981) mint a szocialitás belső szerveződését, működését, változását kutató irányzat nem a viselkedéstudománnyal szemben állóként definiálja önmagát, amint ezt korábban a viselkedéstudomány tette, hanem a szociális kompetenciát rendszernek tekinti, amely a viselkedés által teljesíti funkcióit a belső szerveződés, működés, változás/fejlődés által. A szocialitás öröklött komponenseinek intenzív etológiai, szociobiológiai kutatása nem a nature/nurture örökzöld szembenállását követi, hanem mint az öröklött és a tanult rendszer szerepeit, mint az eredményes tanulás alapjait törekszik feltárni, megismerni. A szociális értékrend belső változata a szociális motívumrendszer. A világvallások szembenállását oldó vallási ökumenizmus, a közös erkölcsi alapok kutatása (lásd például Küng, 1994). Vagy például a szemben álló pozitív szociális értékrendek közös alapjainak, a planetáris értékrendnek a kezdeti alakulása (Nagy, 2000, Bevezető első pont, 11. fejezet utolsó pont).

A harmadik figyelmet érdemlő fejlemény az integrációs törekvés. Az igény egyre sürgetőbb, de nehéz olyan rendező elvet találni, amellyel a sokféle tudomány, tudományág, a rengeteg irányzat eredményeit egységes elméleti keretbe lehetne foglalni. Jelenleg ilyen lehetőségnek tekinthető a komponensrendszer-elmélet (Kampis, 1991).

Végül pedagógiai szempontból a segítő szakmák (helping professions) szakirodalmát érdemes érdeklődésünk körébe vonni. Ennek nyomán a nevelés segítő tevékenységként, segítő hivatásként, segítésként definiálható (Nagy, 1995). Az igen gazdag szakirodalomból lásd például: *Brammer*, 1979; *Carkhuff, Anthony*, 1979; *Perlman*, 1979; *Marshall, Kurtz*, 1982; *Egan*, 1985, 1986.

A sokféle fejleményből ez a tanulmány pedagógiai szempontból a szociális kompetenciával mint komponensrendszerrel, annak alrendszerivel: a szociális motívumrendszerrel, képességrendszerrel és végül a szociális kompetencia fejlődésének és fejlesztésének kérdéseivel foglalkozik.

A szociális kompetencia mint komponensrendszer

A kompetencia köznyelvi jelentése kettős a latin eredetinek megfelelően: *competentia* = illetékesség, *competo* = valamire való képesség. A kompetencia motívumok és képességek rendszere. *Chomsky* (1957) híres különbségtétele a nyelvi kompetencia és performancia (a nyelvi „viselkedés”) között gyorsan behatolt a pszichológiába, amelyben akkoriban a „viselkedés uralkodott”. Érthető, hogy a kompetencia, amely a viselkedés belső feltételrendszerét nevezi meg, új szemléletmód meghonosítását tette lehetővé, mindenekelőtt a szociális viselkedés területén. A kompetencia sokféle értelmezése alakult ki. Ez a zavarossá váló helyzet vezetett az ontariói konferencia megszervezéséhez, amelynek az anyagát *Wine* és *Smye* szerkesztette kötetként (1981). A konferencia anyagából két jövőbe mutató megállapítás emelhető ki: A szociális kompetencia a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosuló rendszer. A defektmodellel szemben, amely korábban uralta a pszichológiát, a kompetenciamodel az egészséges személy pozitív sajátosságai felé fordulást, az ember mint tanuló, változó, fejlődő lény következetesebb figyelembevételét írja elő. *A szociális kompetencia szociális motívumok és szociális képességek rendszere, a szociális viselkedés szervezője, megvalósítója.*

A komponensrendszer (*Kampis*, 1991) komponensek hierarchikus rendszere, szerveződése, amely meglévő komponenseit szükség szerint aktiválja, azokból, azok által módosult, új komponenseket konstruál, ami által maga a komponensrendszer is változik, fejlődik. Más szóval a komponensrendszer önmódosuló, önfejlődő rendszer. A hierarchikus szerveződés azt jelenti, hogy léteznek átfogó, komplex komponensek (alrendszerek), ezeknek is vannak komponensei és így tovább. A végső elemeket az elmélet építőköveknek nevezi. A hierarchikus szerveződés értelmében viszonylag kisszámú átfogó alrendszerből szerveződik a szóban forgó rendszer, az alrendszereknek is vannak átfogó komponensei, majd azoknak is komponensei egészen az építőkövekig.

Ha a szociális kompetenciát komponensrendszernek tekintjük, akkor fel kell tárunk az alrendszereit, a komponenseit, meg kell ismernünk azok szerveződését, működését, módosulását, a rendszer fejlődését. Az eddigi szerteágazó kutatások eredményeinek felhasználásával ezekre a kérdésekre kezdeti válaszokat kaphatunk.

Mielőtt ezek ismertetésére rátérnénk, helyezzük el a szociális kompetenciát a személyiség komponensrendszerében.

A személyiség legátfogóbb funkcionális alrendszerei, komponensei a kompetenciák. Minden élőlény létfunkciói: saját maga és a faj túlélése. Az ember esetében e funkciók az életminőség fenntartásával és javításával egészülnek ki: az előbbit a *személyes kompetencia* az utóbbit a *szociális kompetencia* szolgálja. A kompetenciák működése információkezeléssel valósul meg. Az emberben az információfeldolgozás önálló kompetenciává fejlődött, ahogy újabban nevezik: *kognitív kompetenciává*. E három általános kompetencia mellett az ember sok ezer *speciális kompetenciát* (szakmát, hivatást, hobbit stb.) differenciált, amelyekből egy ember csak néhányval rendelkezik. *A nevelés felfogható a három általános kompetencia fejlődésének segítéseként, a szakképzés pedig a speciális kompetenciák fejlesztéseként.*

A kompetenciák motívumrendszerek és képességrendszerek sajátos szerveződése. Hasonlóképpen a motívumrendszerek (például a kognitív, a szociális motívumrendszer) alrendszerek, motívumok és ismeretek, a képességrendszerek pedig (például a kognitív, a szociális képességrendszer), azok képességeinek, a készségeinek, rutinjainak és ismereteinek a szerveződése. A komponensrendszerek, a komponensek nem struktúrák, hanem *szerveződések*. Ez a meghatározó jelentőségű sajátság azt jelenti, hogy a komponensrendszerek, azok alrendszerei, komponensei önálló egységek. Más komponensekhez kapcsolódhatnak, másokba beépülhetnek, önállóságuk mégis megmarad. Például a szavak korlátlan számú mondat elemévé válhatnak, sőt állandósult szókapcsolatokba rögzülhetnek, mégis megmaradnak független létezőknek, készen arra, hogy újabb és újabb komponensek létrejöttében vegyenek részt.

Szociális motívumrendszer

A pedagógia elmélete és gyakorlata a viselkedéstudomány szellemének és beszédmódjának megfelelően mind a mai napig motivációról beszél. A motiválásnak mint ingernek az a szerepe, célja, hogy a tanulókat rábírja az elvárt viselkedésre, a tanulásra. Többek között a kompetenciamodellnek is köszönhetően, a pszichológia egyre nagyobb figyelmet szentel a viselkedés, a tevékenység belső „kezdeményezőire”, fenntartóira. A szükségletek régi elmélete fokozatosan újabb és újabb belső feltételekkel gazdagodik. Mindezek gyűjtőfogalmául egyre inkább a *motívum* használata válik általánossá. Ez a szemléletmód már az újabb összefoglaló monográfiákban is érvényesül (lásd például *Mook*, 1996).

A diszkrepanciaelméletnek (*Powers*, 1973; *Stagner*, 1977) megfelelően a motívum viszonyítási alap. Amennyiben az optimális állapottól, céltól eltérés jön létre, áll fönn, a motívum aktiválódik, az érzelmi apparátus által jelez, és a viszonyítási alapnak megfelelő állapot létrehozására, helyreállítására készlet. Ennek megfelelően a *szűkebb értelemben vett nevelés motívumfejlesztés: meglévő motívumok módo-*

sulásának, új motívumok létrejöttének, megszilárdulásának, a motívumrendszerek fejlődésének segítése, más szóval a motívumtanulás segítése. Ez a paradigmaváltó fejlemény a gyakorlatban akkor hasznosulhat, ha ismerjük az ember motívumrendszerét, a motívumfajtákat, a rendszer szerveződését, működését, változását, fejlődését, az elsajátítandó motívumokat, a motívumtanulást és az ilyen értelemben vett nevelés segítésének módjait. A korábbi paradigmák szellemében végzett kutatások hatalmas empirikus ismerettömeget halmaztak föl. E tudástömeg új paradigmát követő szelektálásával (már az új kutatási eredményeket megelőzően) gyakorlatilag is hasznosítható ismeretek birtokába juthatunk. Ami a szociális motívumrendszert és fejlődésének segítését illeti, e rövid tanulmányban csak arra van mód, hogy az alapvető motívumfajtákat ismertessük, és a fejlődésségitésre vonatkozóan szemléltető utalásokat tegyünk.

A szociális motívumrendszer funkciója a szociális lét fenntartása, működtetése, amely az önzés és az önzetlenség egységén, egyensúlyán alapul. Az önzés a *saját* (az egyén, a csoport) érdekeit, az önzetlenség a *másik* (a másik fél, a másik csoport) érdekeit szolgálja. Egyensúly esetén sem a saját, sem a másik létérdekei nincsenek veszélyben. Vagyis az önzés és az önzetlenség önmagában véve sem nem jó, sem nem rossz. Az egység, az egyensúly aktuális vagy tartós felborulása eredményez valamelyik vagy mindkét fél számára hátrányt, veszélyt. A lojalitás és a proszocialitás jelenti az önzés és az önzetlenség egységét, egyensúlyát, az antiszocialitás és az (értelmetlen) önfeláldozás az egység, az egyensúly időleges vagy tartós megszűnését. Az antiszocialitás a másik fél, az önfeláldozás pedig saját maga számára hátrányos, káros, veszélyeztető. Antiszociális, lojális, proszociális, önfeláldozó lehet az egyes emberek szociális motívumrendszere, személyisége, valamint a csoportok, társadalmak szociális értékrendje és szokásos vagy aktuális viselkedése.

A szociális nevelés egyik célja, feladata a lojalitás és a proszocialitás motívumainak gyarapítása, megerősítése, az antiszociális és az értelmetlen önfeláldozó motívumok elsajátításának megelőzése, illetve az antiszociális motívumok erejének gyöngítése, mindezek által a lojális, a proszociális motívumrendszer, személyiség kialakulásának, stabilizálódásának segítése. (A másik cél, feladat a szociális képességrendszer fejlesztése, lásd később.)

A szociális motívumrendszer átfogó motívumai (alrendszerei, komponensei) a szociális életprogramok, ambíciók, adoptált (meggyőződéssé fogadott) normarendszerek, meggyőződésrendszerek. Ezek öröklött motívumfajtái: a szociális rutinok (például a mosolyfelismerő mechanizmus), a magatartási hajlamok (például az utódgondozási hajlam) és a tanult motívumfajtái: a magatartási rutinokba, szokásokba kötött motívumok, a szociális attitűdök és meggyőződések (beliefs), az adoptált és ismert szociális értékek.

Öröklött szociális rutinok. A szociális viselkedés öröklött alapja az érzelmi kommunikáció. Az állat és az ember is jelfelismerő és jelközlő rutinok (mechanizmusok) meghatározott készletével születik. Az állatok mintegy 10-40 jelet tudnak közzélni és venni. Az ember öröklött készlete mintegy négytucatnyi lehet. Ezek főleg vizuális és auditív jelek. A teljes készletet sajnos még nem ismerjük. Legtöbb ismer-

retünk az arckifejezések jelkészletéről van. *Hjorstjö* (1969) laboratóriumi kísérletekkel 24 jelközlő arckifejezést tárt föl. Az auditív érzelmi kommunikáció öröklött rutinjairól szórványosak az ismereteink. A halálsikoly, a kacagás, a zokogás és egy sor más érzelem expressziója kommunikatív funkciójú is, hiszen öröklötten rendelkezünk ezek jelfelismerő rutinjaival. De feltehetően a szeretetet, a gyűlöletet kifejező hanghordozás és sok más is az érzelmi kommunikáció öröklött eszköze.

Az ember szociális kommunikációjának öröklött eszközei adaptívak, gyakori működtetésükkel megerősíthetők, a nem használatosak gátlás alá kerülhetnek. E ténynek felbecsülhetetlen a pedagógiai jelentősége. Például a hospitalizáció alapvető oka, hogy a csecsemő, a kisgyerek és a gondozó között nem működik rendszeres érzelmi kommunikáció. A haragos, agresszív érzelmi légkörben e jelek szakadatlan vétele a gyerekekben ezeket erősíti meg, félelmet gerjeszt. Ezzel szemben a szeretetet sugárzó arckifejezés, hanghordozás örömet, szeretetet ébreszt, kötődést fejleszt. Az érzelmi kommunikáció a nevelés egyik alapvető eszköze.

Szociális hajlamok. A humánétológia (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989) kéttucatnyi öröklött szociális hajlamot ismer (párképző, gondozási, kötődési, rangsorképző, csoportképző, területszerző/védő, birtoklási hajlam és hasonlók). A hajlamok kötetlen motívumok. Ez azt jelenti, hogy nincs hozzákötve egy meghatározott kivitelező mechanizmus. Például a gondozási hajlam igen sokféle módon érvényesülhet. (Szemben a kötött motívumokkal, amelyek egy meghatározott aktivitást váltanak ki. Például a mosolyra késztetés kényszerűen csak a mosolyt aktiválhatja.) A szociális hajlamok egy öröklött felismerő mechanizmus és egy hozzá tartozó attraktív vagy averzív öröklött motívum egységei. Például a kötődési hajlam a fajtárs-felismerő rutin (az öröklött arcséma) és az attraktív motívum egysége, amely rutin (séma) imprintinggel vagy többszöri ismétlődéssel konkretizálódik az anya arcának megfelelő képzetté, miközben általános rutinként megőrzi önállóságát.

A szociális hajlamok kötetlensége, nyitottsága, adaptivitása a nevelhetőség alapvető feltétele, lehetősége és eszköze. A szociális motívumrendszer alakulása, fejlődése jórészt attól függ, hogy a szociális hajlamok milyen kivitelező aktivitásokban nyilvánulnak meg, gyakorlódnak, és azokhoz milyen tanult motívumok (attitűdök, meggyőződések) kapcsolódnak.

Tanult szociális rutinok és szokások. A verbális szociális kommunikáció fordulatai, kifejezései *tanult szociális rutinok*, amelyekhez különböző erejű attraktív vagy averzív attitűdök kapcsolódnak. Az intonáció, vagyis az érzelem közvetítése ugyan aktuálisan módosíthatja, közömbösítheti a leplezendő motívum előjelét, de nem változtat a tanult rutinokba kötött motívum létén. Attól függően is alakul szociális motívumrendszerünk, személyiségünk, hogy milyen attraktív vagy averzív motívumú szociális rutinokat sajátítunk el. A verbális szociális kommunikáció, a kapcsolatképzés, a konfliktuskezelés és hasonlók attraktív motívumú rutinkészletének fejlesztését érdemes lenne alapvető nevelési feladattá emelni. A *szociális szokások* is kötött motívumú komponensek, készletük mennyisége és minősége (motívumtartalma) nagymértékben jellemzi a szociális motívumrendszert és a személyiséget, számottevően befolyásolja a szociális viselkedést. A szokások fejlesztésének fel-

sulásának, új motívumok létrejöttének, megszilárdulásának, a motívumrendszerek fejlődésének segítése, más szóval a motívumtanulás segítése. Ez a paradigmaváltó fejlemény a gyakorlatban akkor hasznosulhat, ha ismerjük az ember motívumrendszerét, a motívumfajtákat, a rendszer szerveződését, működését, változását, fejlődését, az elsajátítandó motívumokat, a motívumtanulást és az ilyen értelemben vett nevelés segítéseinek módjait. A korábbi paradigmák szellemében végzett kutatások hatalmas empirikus ismerettömeget halmoztak föl. E tudástömeg új paradigmát követő szelektálásával (már az új kutatási eredményeket megelőzően) gyakorlatilag is hasznosítható ismeretek birtokába juthatunk. Ami a szociális motívumrendszert és fejlődésének segítését illeti, e rövid tanulmányban csak arra van mód, hogy az alapvető motívumfajtákat ismertessük, és a fejlődésségitésre vonatkozóan szemléltető utalásokat tegyünk.

A szociális motívumrendszer funkciója a szociális lét fenntartása, működtetése, amely az önzés és az önzetlenség egységén, egyensúlyán alapul. Az önzés a *saját* (az egyén, a csoport) érdekeit, az önzetlenség a *másik* (a másik fél, a másik csoport) érdekeit szolgálja. Egyensúly esetén sem a saját, sem a másik létérdekei nincsenek veszélyben. Vagyis az önzés és az önzetlenség önmagában véve sem nem jó, sem nem rossz. Az egység, az egyensúly aktuális vagy tartós felborulása eredményez valamelyik vagy mindkét fél számára hátrányt, veszélyt. A lojalitás és a proszocialitás jelenti az önzés és az önzetlenség egységét, egyensúlyát, az antiszocialitás és az (értelmetlen) önfeláldozás az egység, az egyensúly időleges vagy tartós megszűnését. Az antiszocialitás a másik fél, az önfeláldozás pedig saját maga számára hátrányos, káros, veszélyeztető. Antiszociális, lojális, proszociális, önfeláldozó lehet az egyes emberek szociális motívumrendszere, személyisége, valamint a csoportok, társadalmak szociális értékrendje és szokásos vagy aktuális viselkedése.

A szociális nevelés egyik célja, feladata a lojalitás és a proszocialitás motívumainak gyarapítása, megerősítése, az antiszociális és az értelmetlen önfeláldozó motívumok elsajátításának megelőzése, illetve az antiszociális motívumok erejének gyöngyítése, mindezek által a lojális, a proszociális motívumrendszer, személyiség kialakulásának, stabilizálódásának segítése. (A másik cél, feladat a szociális képességrendszer fejlesztése, lásd később.)

A szociális motívumrendszer átfogó motívumai (alrendszerei, komponensei) a szociális életprogramok, ambíciók, adoptált (meggyőződésé fogadott) normarendszerek, meggyőződésrendszerek. Ezek öröklött motívumfajtái: a szociális rutinok (például a mosolyfelismerő mechanizmus), a magatartási hajlamok (például az utódgondozási hajlam) és a tanult motívumfajtái: a magatartási rutinokba, szokásokba kötött motívumok, a szociális attitűdök és meggyőzések (beliefs), az adoptált és ismert szociális értékek.

Öröklött szociális rutinok. A szociális viselkedés öröklött alapja az érzelmi kommunikáció. Az állat és az ember is jelfelismerő és jelközlő rutinok (mechanizmusok) meghatározott készletével születik. Az állatok mintegy 10-40 jelet tudnak közölni és venni. Az ember öröklött készlete mintegy négytucatnyi lehet. Ezek főleg vizuális és auditív jelek. A teljes készletet sajnos még nem ismerjük. Legtöbb ismer-

retünk az arckifejezések jelkészletéről van. *Hjorstjö* (1969) laboratóriumi kísérletekkel 24 jelközlő arckifejezést tárt föl. Az auditív érzelmi kommunikáció öröklött rutinjairól szörványosak az ismereteink. A halálsikoly, a kacagás, a zokogás és egy sor más érzelem expressziója kommunikatív funkciójú is, hiszen öröklötten rendelkezünk ezek jelfelismerő rutinjaival. De feltehetően a szeretetet, a gyűlöletet kifejező hanghordozás és sok más is az érzelmi kommunikáció öröklött eszköze.

Az ember szociális kommunikációjának öröklött eszközei adaptívak, gyakori működtetésükkel megerősíthetők, a nem használatosak gátlás alá kerülhetnek. E ténynek felbecsülhetetlen a pedagógiai jelentősége. Például a hospitalizáció alapvető oka, hogy a csecsemő, a kisgyerek és a gondozó között nem működik rendszeres érzelmi kommunikáció. A haragos, agresszív érzelmi légkörben e jelek szakadatlan vétele a gyerekekben ezeket erősíti meg, félelmet gerjeszt. Ezzel szemben a szeretetet sugárzó arckifejezés, hanghordozás örömet, szeretetet ébreszt, kötődést fejleszt. Az érzelmi kommunikáció a nevelés egyik alapvető eszköze.

Szociális hajlamok. A humánétológia (*Eibl-Ebesfeldt*, 1989) kéttucatnyi öröklött szociális hajlamot ismer (párképző, gondozási, kötődési, rangsorképző, csoportképző, területszerző/védő, birtoklási hajlam és hasonlók). A hajlamok kötetlen motívumok. Ez azt jelenti, hogy nincs hozzákötve egy meghatározott kivitelező mechanizmus. Például a gondozási hajlam igen sokféle módon érvényesülhet. (Szemben a kötött motívumokkal, amelyek egy meghatározott aktivitást váltanak ki. Például a mosolyra késztetés kényszerűen csak a mosolyt aktiválhatja.) A szociális hajlamok egy öröklött felismerő mechanizmus és egy hozzá tartozó attraktív vagy averzív öröklött motívum egységei. Például a kötődési hajlam a fajtárs-felismerő rutin (az öröklött arcséma) és az attraktív motívum egysége, amely rutin (séma) imprintinggel vagy többszöri ismétlődéssel konkretizálódik az anya arcának megfelelő képzetté, miközben általános rutinként megőrzi önállóságát.

A szociális hajlamok kötetlensége, nyitottsága, adaptivitása a nevelhetőség alapvető feltétele, lehetősége és eszköze. A szociális motívumrendszer alakulása, fejlődése jórészt attól függ, hogy a szociális hajlamok milyen kivitelező aktivitásokban nyilvánulnak meg, gyakorlódnak, és azokhoz milyen tanult motívumok (attitűdök, meggyőződések) kapcsolódnak.

Tanult szociális rutinok és szokások. A verbális szociális kommunikáció fordulatai, kifejezései *tanult szociális rutinok*, amelyekhez különböző erejű attraktív vagy averzív attitűdök kapcsolódnak. Az intonáció, vagyis az érzelem közvetítése ugyan aktuálisan módosíthatja, közömbösítheti a leplezendő motívum előjelét, de nem változtat a tanult rutinokba kötött motívum létén. Attól függően is alakul szociális motívumrendszerünk, személyiségünk, hogy milyen attraktív vagy averzív motívumú szociális rutinokat sajátítunk el. A verbális szociális kommunikáció, a kapcsolatképzés, a konfliktuskezelés és hasonlók attraktív motívumú rutinkészletének fejlesztését érdemes lenne alapvető nevelési feladattá emelni. A *szociális szokások* is kötött motívumú komponensek, készletük mennyisége és minősége (motívumtartalma) nagymértékben jellemzi a szociális motívumrendszert és a személyiséget, számottevően befolyásolja a szociális viselkedést. A szokások fejlesztésének fel-

adata háttérbe szorult. Célszerű lenne felülvizsgálni a kialakult helyzetet, tisztázni a tennivalókat.

Szociális attitűdök és meggyőződések. Az attitűdök és a meggyőződések kötetlen motívumok: viszonyítási alapok annak megítéléséhez, hogy a szóban forgó valami/valaki milyen mértékben előnyös, illetve hátrányos számunkra, aminek alapján aktivitásunkat megválaszthatjuk.

Az *attitűdök* személyekre, dolgokra, sajátságokra vonatkozó attraktív vagy averzív viszonyunkat és annak mértékét fejezik ki. Azt, hogy milyen mértékben szeretjük, vonzódunk hozzá, vágyunk rá, kívánjuk vagy utáljuk, gyűlöljük, undorodunk, félnünk tőle. Az attitűd különböző mértékben kellemes vagy kellemetlen élmény, illető jelentő verbális információ hatására kapcsolódik az élményt adó, kifejező valakit/valamit leképező neurális hálóhoz. Ennek következtében a valami észlelése egyidejűleg aktiválja az attitűdöt is. Az aktivált attitűd pedig előre jelzi, hogy az a valaki, valami milyen mértékben előnyös vagy hátrányos számunkra. Az attitűd tanulása segítése azt jelenti, hogy a szóban forgó valaki, valami észlelését kellemes vagy kellemetlen élménnyel, illetve előnyt vagy hátrányt kifejező közléssel kapcsoljuk össze. A tartós, állandósult attitűdök igen erős élmény, illetve gyakori ismétlődés eredményeként jönnek létre.

A *meggyőződések* tudásunk, ismereteink érvényességére, érvénytelenségére, igazságára, hamisságára, használhatóságára, használhatatlanságára vonatkozó motívumok. Amennyiben a meggyőződés nincs ellentétben a tapasztalattal, az aktuálisan érvényes tudással, akkor a tudás megfelelő. Ellenkező esetben tudásunk téveszme, tévképzet, hiedelem, előítélet, fikció. A *megfelelő tudás* és a *téves tudás* közötti különbséget kifejező meggyőződés létrejöttét, e különbséget megítélő készség kialakítását fontos nevelési feladatának kellene minősíteni. Ez csak akkor lehet eredményes, ha nem zárjuk ki a tévesnek minősített tudást az iskolából (például az előítéleteket, a veszélyes babonákat, hiedelmeket, a szélsőséges szekták meggyőződésrendszereit), hanem feldolgozzuk, megvitatjuk azokat mint példákat a téves tudás okaira, kialakulásukra, meggyőződéssé szilárdulásukra, működésükre, terjedésükre és terjesztésükre vonatkozóan.

Adoptált és ismert szociális értékek, normák. Az emberiség sokféle normarendszert, értékrendszert dolgozott ki, amelyek a szociális aktivitás viszonyítási alapjait szolgálták különböző korokban, különböző csoportok, társadalmak számára. A sokféle pozitív szociális érték- és normarendszerben léteznek közös elemek, amelyek az egyetemes, a planetáris értékrend alapját képezhetik. Az érték- és normarendszert megismerve, elsajátítva, azok adoptálódhatnak (elfogadottakká, meggyőződéssé, személyes viszonyítási alappá, motívummá alakulhatnak).

Az etikai intellektualizmus szerint az értékek, a normák ismerete, de még a meggyőződéssel vallottak sem garantálják, hogy azokat követve fogunk cselekedni. Vagyis értelmetlen az értékek, a normák tanítása. Erre, illetve arra való hivatkozással, hogy sokféle értékrend, normarendszer létezik, és nincs jogunk közülük valamelyiket rákényszeríteni a tanulókra, a szociális értékek és normák tanítása kiszorult az iskolából. A szociális viselkedést sokféle tényező határozza meg. Az

értékek és normák (beleértve a szociális viselkedésre vonatkozó alapvető jogszabályokat is) *ismerete* mint viszonyítási alap fontos szerepet játszik a szociális viselkedéssel kapcsolatos szándékos döntéseinkben. Az adoptált értékek és normák pedig a szándéktalan és szándékos döntéseinkben a meggyőződésnek megfelelő irányban befolyásolnak is. A nevelés egzisztenciális jelentőségű feladatává teendő az egyetemesnek, planetárisnak minősülő értékek és normák, jogszabályok (például az emberi és a gyermeki jogok deklarációja) megtanítása, a történelmileg létrejött legnagyobb hatású érték- és normarendszerek megismertetése és megvitatása, valamint az aktuálisan létező legelterjedtebb sajátos szociális érték- és normarendszerek megismertetése, megvitatása. Ezenkívül mindenkinek hasznos és joga is valamely pozitív sajátos érték- és normarendszer elsajátítása, adoptálása.

Szociális képességrendszer

A szociális képességrendszer komplex és egyszerű képességekből, a képességek komponenseiből: készségekből, rutinokból, ismeretekből szerveződik. Ez a rendszer ma még nem kielégítően ismert. A komponensrendszer-elmélet segítségével azonban az eddigi kutatások felhasználásával kezdeti kép rajzolható. Az erre irányuló kísérlet legfontosabb eredményeinek néhány mondatos jelzésével érzékeltetjük a lehetőségeket, a további tennivalókat (Nagy, 2000, 11–15. fejezet). A szociális képességrendszer feltehetően féltucatnyi komplex képességgel működik. Jelenleg feltételelesen az alábbiak azonosíthatók: a szociális kommunikáció, a szociális szervezés, a szociális érdekérvényesítés, a szociális tanulás és a szociális nevelés képessége.

A szociális kommunikáció képessége. A nyelvészeti kutatások konstatív és performatív megnyilatkozások (Pléh, Terestyéni, 1997. 8. o.), az információelméleti megközelítésben nonreferenciális és referenciális információk között tesznek különbséget (Kampis, 1991, 400. o.). Ez a megkülönböztetés tulajdonképpen a szociális és a kognitív kommunikáció megkülönböztetését teszi lehetővé. A *szociális kommunikáció* cselekvésre, befolyásolásra irányul (Menjünk haza! Köszönöm). Az állatok csak szociális kommunikációra képesek. Az emberi kommunikációban is csak lassan, az utóbbi évezredekben különült el a kognitív kommunikáció (előadás, tankönyv, tudományos közlemény), de a mindennapi életben még ma is a szociális kommunikáció dominál.

A szociális kommunikáció a szociális viselkedés, a szociális kölcsönhatás eszköze, optimálisan fejlett képessége az egyén, a csoport, a társadalom létérdeke, a szociális életminőség meghatározója. A különböző fejlesztő tréningek készségei (konfliktuskezelő, kapcsolatképző és hasonló készségek) a szociális kommunikáció eszközeivel valósulnak meg. Mára elegendő tudás és tapasztalat halmozódott fel ahhoz, hogy a pedagógiai kutatás és a nevelés az eddigieknél sokkal nagyobb figyelmet fordítson a szociális kommunikatív képesség kifejlődésének segítésére.

Szociális szervezőképesség. A szociális szervezőképesség a szociális szerveződések: párok, csoportok, szervezetek létrehozásának, fenntartásának, működtetésének,

fejlesztésének a feltétele, eszköze és eredménye. A mindennapi élet szempontjából fontosabb készségei: kapcsolatképző, kapcsolatápoló, kötődésképző, kötődésápoló, rangsorképző, rangsorvédő, csoportképző, csoportműködtető, csoportvédő, csoportfejlesztő, konfliktuskezelő készség. A szociális képességek és készségek fejlesztésének az a feltétele, hogy a felnövekvő generációk olyan szociális közegben, szerveződésben éljenek, ami lehetővé teszi a csoportlétre, a szervezeti létre, a társadalmi létre nevelés tapasztalati készségfejlesztő módját (részletesebben lásd: Nagy, 2000, 14. fejezet).

Szociális érdekérvényesítő képesség. Ez a komplex képesség négy egyszerűbb képességből szerveződik: a proszocialitás (segítés), az együttműködés, a vezetés, a versengés (Csányi, 1994a; Fülöp, 1995) képességeiből. E képességek öröklött alapjaira az idők során (szociális norma jellegű) alapszabályok alakultak ki: a proszociális képesség működésének alapszabálya a szükségesség és az elégségesség mérlegelése, az együttműködési képessége a hozzájárulás és az arányos részesedés, a vezetési képessége az elfogadás és a megállapodás, a versengési képessége pedig az esélyesség, a szabályozottság.

Ezek a képességek egymást átfedő rendszert alkotnak. Például a proszociális képességnek és a többi három érdekérvényesítő képességnek közös „metszetei” vannak. Ezekben a metszetekben az együttműködés segítő együttműködésként működik, a két képesség alapszabályai együtt érvényesülnek. Ennek következtében az önhibáján kívül keveset teljesítő együttműködő fél a hozzájárulásánál többet kaphat (szolidaritás). A proszocialitás alapszabályainak érvényesülése hasonló módosulást eredményez a vezető-vezetett viszonyban, a versengést illetően pedig a tisztességet, a fair playt eredményezi.

Az együttműködés fejlesztésére kidolgozott módszerek kínálják magukat (Deuth, 1981; Gabnai, 1987; Benda, 1993; Orbán, 1995; Horváth, é. n.; Dishon, O'Leary, 1984; Jonson, Jonson, 1984). A proszociális képesség és a vezetői képesség fejlesztésének feladata még a szándék szintjén sem kapott megfelelő helyet a nevelésben. A versengés képességével kapcsolatban pedig téves nézetek élnek a pedagógiai kutatók és a nevelők körében. Sokan szeretnék a versengést kiiktatni az iskolából, és együttműködéssel helyettesíteni azt. Holott nem kiiktatni, hanem az alapszabályoknak megfelelő képességgé kellene szocializálni ezt a fontos öröklött adottságunkat. (A téma részletesebb kifejtését lásd: Nagy, 2000, 15. fejezet.)

Szociális tanulási képesség. A hetvenes években a szociális tanulás önálló elmélete alakult ki (Bandura, 1977). A szakma számára e közismert fejlemények ellenére a pedagógiai kutatás, a nevelés még nem él megfelelően ezzel a lehetőséggel, aminek egyik oka talán a kissé nehézkes fogalmi rendszer lehet. Mivel jól ismert témáról van szó, a szociális tanulási képesség fejlesztésének megoldandó feladatát e helyen elegendő számba venni.

Szociális nevelési képesség. Jelenleg és a belátható jövőben a spontán szocializáció sem a családban, sem a társadalmi közeg által, sem az iskolában nem elegendő a szükséges fejlettségű szociális kompetencia (szociális motívum- és képességrendszer) kialakulásához. A szándékos szociális nevelés feladatai, módszerei

pedig nincsenek kellően kidolgozva. A szándékos szociális nevelés eredményességének legnagyobb akadálya a szociális nevelés képességének fejletlenségében van. Ugyanakkor e képesség tartalmának kidolgozása és fejlődése az eredményesebb szociális nevelés fontos feltétele, lehetősége.

A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztése

Kétirányú fejlődés. A szociális kompetencia fejlődése a szabadságfok/kreativitás növekedése és a proszocialitás erősödése. Az *első fajta fejlődés* tulajdonképpen hierarchizálódás. Mint fent olvasható, az ember szociális rutinok (mint kötött motívumok és mint kivitelező mechanizmusok), valamint szociális hajlamok meghatározott készletével születik. Az öröklött készlet mindenkinél azonos, de az egyes komponensek ereje különböző. (Például vannak, akikben a rangsorképző hajlam alig pislákol, másokban viszont a személyiség meghatározó készletetése. Az ilyen emberek mindent elkövetnek, hogy a rangsor élére kerüljenek.) Az öröklött készlet a szociális kompetencia genetikus szintje. Ez azt jelenti, hogy a szociális viselkedést az öröklött komponensek szabályozzák. Ez a helyzet a csecsemőkkel, a kisgyerekekkel, és ez dominál az alig szocializált („elvadult”) gyerekekben, serdülőkben és felnőttekben. Az öröklött szabályozási szintnek minimális a szabadságfoka, a kreativitása. Ez a *genetikus szintű szociális kompetencia*.

A spontán szocializáció, a szociális tanulás eredményeként az öröklött komponensek ereje módosul, továbbá tanult rutinok, szokások, készségek, attitűdök és meggyőződések jönnek létre. Kialakulnak az implicit szinten működő szociális képességek. Ennek köszönhetően a szociális kompetencia öröklött készlete kiegészül a tapasztalatilag tanult és a szociális viselkedést tapasztalati szinten is szabályozó rendszerré. Ez a *tapasztalati szintű szociális kompetencia*.

A normatív szociális szabályok (értékek, normák, jogszabályok) megismerése és azok egy részének adoptálása (sajátjává fogadása, meggyőződéssé válása) lehetővé teszi, hogy a szabályokhoz is viszonyítva, azokra is visszacsatolva explikálódjon a szociális viselkedés. Ez azt jelenti, hogy az ember képessé válik a normatív szabályok figyelembevételével az aktuális helyzet értelmezésére, az implicit genetikus és tapasztalati szintű szabályozás szándékos megfontolással történő befolyásolására. Ez az *értelmező szintű szociális kompetencia*.

Az embernek arra is megvan a lehetősége, hogy önmagát, saját szociális kompetenciáját, öröklött komponenseinek sajátosságait, szokásait, attitűdjeit, meggyőződéseit, szociális készségeit, képességeit is megismerje, explikálja, és ezt a tudását is felhasználja szociális viselkedésének szándékos szabályozásában. Ez az *önértelmező szintű szociális kompetencia*.

Ez a fajta fejlődés a szociális viselkedés egyre növekvő hatékonyságát eredményezi, ami az antiszociális és a proszociális személyiségek szociális hatékonyságát egyaránt segíti. Nem mindegy, hogy az emberek mire használják azt a felkészültségüket, amellyel könnyedén tájékozódnak a szociális kölcsönhatásokban. Van, akit

ez arra motivál, hogy mások szükségleteire pozitívan válaszoljon, míg vannak olyanok, akik csak saját, önös céljaik elérésére használják fel. Nem mindegy az sem, hogy a jó kommunikációs készség vagy a jó empátiás képesség milyen szociális értékrendbe épül be (Fülöp, 1991). *A fejlődés másik jellemzője a szociális kompetencia minőségi fejlődése.* Ez azt jelenti, hogy a lojalitásra, a proszocialitásra készítő motívumok gazdagodnak és erősödnek, a lojalis és a proszociális viselkedést lehetővé tevő szokások, készségek, képességek és ismeretek gyarapodnak, gyakorlódhatnak. (A szociális kompetencia e kétirányú fejlődéséről részletesebben lásd: Nagy, 2000, Harmadik rész.)

Fejlettségmérés. A szociális kompetenciát vizsgáló kutatások eddig még nem tudták azt a mérés szempontjából a maga teljességében megragadni. Az elméleti háttér nem tette lehetővé, hogy a szociális kompetencia minden komponense empirikusan feltérképezhető legyen. Az empirikus kutatások ennek megfelelően mindeddig csak részproblémák megválaszolására tudtak vállalkozni. Az eddigi vizsgálatok főként a különböző szociális készségek mérésére korlátozódtak, azok működéséről próbáltak eredményeket kapni. A szociális készségek és képességek fejlettségének és fejlődésének mérése során alkalmazott legismertebb és legelterjedtebb technikák a következők: interjú, mérőskálák, önjellemzés, önértékelés, szociometria, megfigyelés.

Interjút készíteni olyan személyekkel szoktak, például tanárok, akik a vizsgált személy szociális viselkedését jól ismerik. A szülők, a tanárok a következő típusmondatokkal szokták jellemezni a gyerekeket: „nincs egyetlen barátja sem, soha nem szokott elmenni iskola után otthonról” (Rinn és Markle, 1979).

A *mérőskálák* sokasága is jól használható a szociális viselkedések jellemzésére (Harter, 1982; Gresham, és Elliott, 1990; Zsolnai, 1998a). Közülük leginkább az ötfokozatú skála terjedt el, amelynek kitöltésére a vizsgált személy életében fontos szerepet játszó embereket (például barát, szülő, tanár) kérnek meg.

Az *önjellemzés* mint a szociális készségek fejlettségére irányuló mérési módszer többféle mérőeszközt foglal magában. Leginkább a kérdőívet használják e célra (Arkowitz, és mtsai, 1975; Goodman, és mtsai, 1993), de a mérőskálák, naplók, önmegfigyelések és interjúk is sok értékes adatot szolgáltatnak. Jellegénél fogva ez az a mérési módszer, amelyet legkevésbé szoktak alkalmazni gyermekek körében.

A *szociometriai eljárás* (például Mize és Ladd, 1990) viszont az egyik legelterjedtebb módszere a gyermekkori szociális készségek mérésének. Mindkét formáját (választás, értékelés) szívesen alkalmazzák az ilyen típusú fölmérésekben.

A természetes környezetben való *megfigyelés* szintén fontos eszköze a gyerekek körében végzett szociális készség-vizsgálatoknak, amelyek során bizonyos megfigyelési szempontsor, például agresszivitás, inaktívitás alapján jellemzik a gyerekek viselkedését (Asher, és mtsai, 1977; Gottman, 1977).

A *szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők.* Vizsgálatok sora (Rutter és Quinton, 1984; Schneider, 1993; Tunstall, 1994; Zsolnai, 1998b) foglalkozik ezzel a kérdéssel, hogy a szociális kompetencia kialakulását milyen tényezők befolyásolják. A kutatások kimutatták, hogy ezek az egyén személyiségéből fakadó ténye-

zők, a család által képviselt tényezők és az iskolai környezetből fakadó tényezők köre. Mindhárom csoport számos elemet foglal magában.

Az *egyén* személyiségéből fakadó tényezők közül a pozitív önértékelés, a pozitív attitűd, mások elfogadása, a hatékony kommunikációs készségek, a problémamegoldó képesség, a nyitott személyiség, az egyéni és csoportérdekek összeegyeztetésének képessége hat pozitívan a szociális kompetencia fejlődésére.

A fejlett szociális kompetencia kialakulásának egyik előfeltétele az, hogy az *egyén* pozitív önértékeléssel és környezetével kapcsolatos pozitív attitűdökkel rendelkezzen. Mások pozitív elfogadása, az aktív közreműködés és a hatékony kommunikáció ugyancsak fontos eleme a szociális kompetenciának. Mindhárom elősegíti, hogy az *egyén* interakciói során sikeres legyen, s az interakciós partner vagy partnerek visszajelzései alapján helyesen változtasson viselkedésén, ha ez szükséges (Tunstall, 1994). A problémamegoldó képesség befolyásoló hatása Spivak és Shure (1974), valamint Rutter és Quinton (1984) kutatásai nyomán vált ismertté. A szociális kompetencia alakulására fejlesztően hat, ha a problémákat az *egyén* kreatívan, alternatív módon képes megoldani úgy, hogy közben a saját és a csoport érdekeit egyaránt figyelembe veszi. Végül a nyitott, barátságos és együttműködő *egyéni* szintén pozitív hatású a szociális kompetencia alakulásában.

A kisgyermekkorú szocializáció – amely során a gyerekek megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedési módokat – fő színtere a *család*. A vonatkozó szakirodalom alapján (Tunstall, 1994) a gyermek szociális kompetenciáját leginkább befolyásoló tényezők a családon belül a pozitív szülő-gyermek viszony, a szülők szociális kapcsolatrendszere, az apa és anya szociális kompetenciája, az erős kötődés az anyához, a család magas önértékelése, a megfelelő szülői elvárások, a pozitív szülői modellnyújtás, az elfogadó, támogató családi környezet.

Ehhez nagyon hasonló rendszert állít fel Schneider (1993) is. Modelljében a gyerekek szociális viselkedését hat tényező befolyásolja közvetlenül: az apa és az anya szociális kompetenciája, a gyermek temperamentuma, a nevelés, a testvéri hatás és az anya-gyermek közti kötődés milyensége. Ez utóbbi határozza meg leginkább, hogy milyen lesz a gyermek szociális viselkedése a későbbiekben.

A család után az *iskola* befolyásolja legjobban a szociális kompetencia fejlődését. Moos (1979) modelljében a befolyást a következő tényezők együttes hatása eredményezi: az iskola és az osztály fizikai környezete, szociális strukturáltsága és kultúrája.

A XX. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok, főleg Montessori (1930) munkássága nyomán ismert, hogy az iskola épülete, az osztály berendezettsége, a bútorok, a felszereltség mind-mind meghatározó erővel bír a jó iskolai légkör kialakulásában. A legújabb pedagógiai törekvések (például green teaching) szintén nagy jelentőséget tulajdonítanak a fenti komponenseknek. Tudják és a gyakorlatban meg is valósítják az emberléptékűség, a „small is beautiful” elvét (Schumacher, 1991), megteremtve ezzel a feltételt a jó szociális klímájú iskola kialakulásához. A ma elterjedt rideg és uniformizált mamutiskolákkal ellentétben ezek az

intézmények kis létszámúak, ahol mindenki jól ismeri egymást, s így lehetőség nyílik az emberléptékű tanítás, a csoportlétre nevelés megvalósulására.

Az iskola szociális szerveződésének egyik legfontosabb szereplője a pedagógus. Személyes kapcsolata tanítványaival, főleg kisiskoláskorban (amikor a gyerekek egy, esetleg néhány tanárral vannak csak tartós interakcióban) meghatározó a szociális viselkedések alakulásában. A gyerekek megnyilvánulásaira, problémáira irányuló tanári visszajelzések szintén hatással vannak a tanulók szociális viselkedésére, hisz a pedagógus mintát nyújt számukra.

Meghatározó erejű a pedagógus empátiája is. Rogers (1983), a személyközpontú pszichológiai irányzat megteremtője már az 1940-es években fölhívta a figyelmet ennek fontosságára a gyógyításban és a pedagógiai munkában. Van néhány szakember, aki pedig az empátiát egyenesen a pozitív társkapcsolatok fejlődése alapjának tekinti (Tunstall, 1994; Horváth, 1994).

A gyerekek szociális viselkedésére nagy hatást gyakorol a *kortárs csoport* is. A gyerekek társaiktól tanulják meg a kortárs csoportokban elfogadott normákat, a barátság és a társas együttlét szabályait. A kortársak szerepe már kisgyermekkorban is jelentős, s ez a hatás a gyermekek növekedésével egyre erősebbé válik.

A család és az iskola mellett a *kulturális hatások* is meghatározó szerepűek a szociális kompetencia fejlődésében. A szociális készségek, képességek ugyanis természetüknél fogva jól tükrözik a környező kultúra sajátos követelményeit. A saját kulturális környezetünkben érvényes kapcsolati minták, interakciós „forgatókönyvek” ismerete lényeges előfeltétele a hatékony társas kapcsolatok alakulásának (Forgács, 1989).

Jelentős eltérés mutatható ki például a különböző kultúrák gyermekeinek proszociális cselekedetei között. Azokban az országokban (Kenya, Mexikó, Fülöp-szigetek), ahol a gyermekek már korán részt vesznek a családi és háztartási munkákban, hamarabb és nagyobb mértékben válnak empatikussá és több proszociális cselekvést fejtenek ki, mint az olyan országokban, ahol a gyermekeknek nem kell segíteniük otthon (Damon, 1983).

A bemutatott példák mellett persze számos más különbség is létezik, amelyek szintén meggyőzően igazolják, hogy a szociális kompetencia fejleszthető, de ez csak sok tényező együttes hatásával lehet eredményes, hatékony.

Szociális nevelés az iskolában. A szociális nevelés alap gondolata abból a feltevésből indul ki, hogy a fejlett szociális kompetencia jórészt tanult rendszer, ezért tanítható is, ha megfelelő tanulási tapasztalatokkal, lehetőségekkel segítjük. Mivel a fejlesztést előnyös gyermekkorban elkezdni, a szociális fejlesztő programok többsége gyerekek számára készült.

Az 1970-es években a szociális viselkedés kérdéseit vizsgáló szakemberek figyelme egyre inkább a prevencióra, a megelőzésre irányult. Felismerték, hogy a szociális fejlesztéssel már kisiskoláskorban, intézményesen kellene foglalkozni, mivel a gyerekek ekkor kerülnek abba a közegbe, amelyben nagyon sok szociális hatás éri őket, ahol naponta gyakorolniuk kell szociális motívumaikat, készségeiket, képességeiket.

Az ekkor meginduló iskolai környezetben folyó kísérletek közé tartozik *Staub* (1971) vizsgálata, amely abból indult ki, hogy a segítő (proszociális) magatartást nagyban befolyásolja a gyerek empátiás készsége. A modellkövető tanulást a szerepjáték-technikával ötvözte, mivel hipotézise szerint a szerepjáték ezen belül a szerepcserre empátianövelő hatású. Hatékonyak bizonyult *Allen* és munkatársainak (1976) kísérlete is, amelyben a tanárok által kiválasztott visszahúzódo, elszigetelődött gyerekek vettek részt. Több hónapon keresztül tanították őket különböző szociális problémamegoldó-technikákra modelláló filmek és az ezeket követő megbeszélések segítségével. A tréning eredményeképpen a gyerekek szociális magatartása nagymértékben javult. Kezdeményezőbbé váltak, sokkal több interakcióban vettek részt, mint annak előtte.

A szociális magatartást befolyásoló kognitív fejlesztő programok közül kiemelkedik *Spivack* és *Shure* (1976) vizsgálata. Olyan tízhetes tréningprogramot dolgoztak ki, amelyben bábjátékok, történetek és szerepjátékok alkalmazásával segítették a gyerekeket különböző szociális helyzetek megoldásában. Ezeket az úttörőnek számító kísérleteket az utóbbi évtizedekben számos újabb program kidolgozása követte. Egyre nagyobb azoknak a szociális fejlesztő programoknak a száma, amelyeket iskolai keretek között valósítottak meg (például *Stephens*, 1992; *King* és *Kirschenbaum*, 1992; *Ralph* és mtsai, 1998).

Sajnos Magyarországon jelenleg még nagyon kevés olyan szociális készség fejlesztő program van, amely az iskolai nevelés szerves részeként működik, s amely a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére helyezi (*Konta* és *Zsolnai*, 2000).

Szociális fejlesztő technikák. Az egyes szociális fejlesztő programok iskolai bevezetése előtt sokféle szempontot kell mérlegelni, hogy azok minél inkább „személyre szabottak” legyenek. Fontos szempont a csoport nagysága és stabilitása. Az osztálylétszám ugyanis befolyásolja, hogy milyen és mennyi szociális élmény éri a gyereket. Az sem mindegy, hogy mekkora a fluktuáció az osztályban, hisz ez károsan hat a szorosabb kapcsolatok, barátságok kialakulására. Az osztálynál kisebb csoportokban alkalmazott fejlesztő tréningeknek is sok előnye van, hisz az 5-8 főre kiterjedő programok jól megtervezhetők, jól kontrollálhatók. Azonban hátrányuk, hogy ma még az osztály mindennapi életébe csak nehezen illeszthetők be. A gyerekek szociális készségének fejlettségét is meg kell állapítani egy program bevezetése előtt és után.

A begyűjtött információk ismeretében kezdődhet meg a szociális fejlesztő programok kipróbálása, amelyek a következő technikákat használják leggyakrabban: modellnyújtás, problémamegoldás, megerősítés, szerepjáték, történetek megbeszélése.

A tanítás során a *modellnyújtás* – a kívánt viselkedés bemutatása – nagyon hatékony, mivel általa a megkívánt magatartás minden mozzanata jól illusztrálható. A megfelelő szociális viselkedés bemutatható egy másik személy által, videomagnó segítségével vagy akár magnó és írásos szöveg alapján is. A modellnyújtás sikeres-

ségét nagyban fokozza, ha a modell felhívja a gyerekek figyelmét a bemutatott szociális készségekre, és elmagyarázza alkalmazásának hasznosságát.

A *problémamegoldás* módszerét akkor tudja alkalmazni a pedagógus, ha konfliktus, vita keletkezik az osztályban. A konfliktusok megoldásának menete két lépésben történik: a probléma azonosítása, a megfelelő megoldás keresése. Gyakori, hogy ilyen helyzetekben a pedagógusnak modellt kell nyújtani, mintha a vita egyik résztvevője volna.

Számos bizonyíték áll rendelkezésre arról, hogy a *megerősítésnek*, például jutalmazásnak, dicséretnek milyen nagy szerepük van a viselkedés befolyásolásában (Bandura, 1977), hatásuként a motívumtanulásra. Ismert az is, hogy a materiális és a szociális jutalmazás, illetve büntetés közül a pozitív megerősítés a leghatékonyabb. Kérdéses azonban, hogy mennyire tartós a megerősítés hatása. Ennek a technikának a használata ezért önmagában nem elegendő, de fontos összetevője a készségfejlesztésnek.

A *szerepjáték* rendkívül alkalmas az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére. A technika sok szempontból hasonlít a pszichodráamához. A játéksituáció megbeszélése és a szerepek kiosztása után minden szereplőnek arra kell törekednie, hogy minél életszerűbb legyen a játék. Miután a gyerekek egy helyzetet eljátszottak, szerepcseré történik, s így mindenki lehetőséget kap arra, hogy beleélje magát a másik helyzetébe.

Történetek megbeszélésekor olyan szituációkat ismernek meg a gyerekek, amelyekben az elsajátítandó készségek szerepelnek. Az ezt követő megbeszélés pedig lehetőséget ad a hallottak értelmezésére, elemzésére.

A felsorolt technikák egyedüli alkalmazása elég ritka a különböző szociális fejlesztő programokban. Együttes alkalmazásuk jóval hatékonyabb, így a szociális készségek fejlesztése során különböző módon variálják őket.

A pedagógus mint szociális nevelő. Hogyan válhat egy pedagógus jó szociális nevelővé? Fejlett szociális kompetenciával rendelkező embereket ugyanis csak az tud nevelni, aki maga is fejlett szociális kompetenciával rendelkezik, és ismeri azoknak a pszichológiai folyamatoknak a természetét, amelyekben a szociális kompetenciát alkotó komponensek alakulnak, növekednek. Emellett alkalmazni tudja azokat a módszereket és eszközöket, amelyekkel a szociális kompetencia hatékonyan fejleszthető.

Az utóbbi években már Magyarországon is megjelentek olyan programok, amelyek a pedagógusokat segítik a szociális kompetencia fejlesztésében (Buda, 1980; Bagdy és Telkes, 1988; Hegyi, 1996; Balázs, 2000). Ha ezeket a tréningeket eredményeseknek érzik a tanárok, ha az iskola, az osztályok szervezeti működését a szociális kompetencia fejlesztésének szolgálatába állítják; továbbá ha a csoportlétre, és szervezeti, társadalmi létre nevelést felvállalják; ha az értékre, normák tanítását is feladatuknak tekintik, és ha a szociálpszichológiai alapismeretek tanítására is gondot fordítanak, akkor megvan rá az esély, hogy lassan iskoláinkban is egyre nagyobb szerephez fog jutni a szociális nevelés, amely az emberi kapcsolatok jobbá tételének az egyik leghatékonyabb eszköze.

Irodalom

- Allen, G. J., Christy, J. M., Larcen, S. W., Lockman, J. E. és Selinger, H. V. (1976): *Community psychology and the schools*. John Wiley, London.
- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Argyle, M. (1999): The development of social coping skills. In Frydenberg, E. (ed.): *Learning to cope*. Oxford University Press, New York.
- Arkowitz, H., Lichtenstein, E., McGovern, K. and Hines, P. (1975): The behavioural assesment of social competence in males. *Behavioural Therapy*, 6, 3–13.
- Ashwr, S. R., Oden, S. L. and Gottman, J. M. (1977): Children's friendships in school settings. In Katz, L. (ed.): *Current topics in early childhood education*. Ablex, Norwood, New Jersey.
- Bagdy Eőke, Telkes József (1988): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs Sándor (2000): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Okker Kiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. NJ. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Benda József (1993): Lépések egy humanisztikus iskola felé. *Új Pedagógiai Szemle*, 9., 70–81.
- Bereczkei Tamás (1992): *A génektől a kultúráig*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.
- Blurton, N. J. (1974, ed.): *Ethological Studies of Child Behaviour*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blancy, N. T., Stephan, C., Rosefield, D., Aronson, E. (1980): Kölcsönös függés az osztályban: vizsgálat a helyszínen. In Csepeli György (ed.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Válogatott tanulmányok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Brammer, L. M. (1979): *The Helping Relationship. Process and Skills*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Bowlby, J. (1969, 1973, 1980): *Attachment and loss*. 1–3. Hegart Press, London.
- Buck, R. (1984): *The communication of emotion*. Guilford, New York.
- Buck, R. (1989): Emotional communication in personal relationships: A developmental interactionist view. In C. Hendrick (ed.): *Close relationships*. Vol. 10. Review of personality and social psychology. Sage, Newbury
- Buck, R., Ginsburg, B. (1991): *Spontaneous Communication and Altruism: The Communicative Gene Hypothesis*. In M. S. CLARK (1991, ed.).
- Buda Béla (1980): *Az empátia – a beleélés lélektana*. Gondolat, Budapest.
- Buda Béla (1988): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*.
- Cantor, N., Kihlsrom, J. F. *Personality and Social Intelligence*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (1993): Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19–36.
- Carkhuff, R. R., Anthony, W. A. (1979): *The Skills of Helping*. Human Resource Development Press, Amherst, Massachusetts.
- Chance, M. R. A., Jolly, C. (1970): *Social groups of monkeys, apes and men*. Jonathan Cape/E. P. Dutton, New York, London.
- Chance, M. R. A. (1988): *Social Fabrics of the Mind*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hove, London, Hillsdale.
- Chomsky, N. (1957, magyarul 1995): *Mondattani szerkezetek*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Clary, E. G., Snyder, M. (1991): A Functional Analysis of Altruism and Prosocial Behaviour. The Case of Volunteerism. In M. S. Clark (1991, ed.)
- Cooley, C. (1902): *Human nature and the social order*. Scribner, New York.
- Cormier, W. H., Cormier, L. S. (1979, 1985): *Interviewing Strategies for Helpers*. Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California.
- Csányi Vilmos (1994a): Evolúciós örökségünk: a versengés. In Uő: *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 206–224.
- Csányi Vilmos (1994b): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humán-etológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- Damon, W. (1983): *Social and personality development*. Norton.
- Darwin, Ch. (1872): *The expression of emotion in man and animals*. Murray, London.
- Deutsch, M. (1981): Az együttműködés és a versengés hatása a csoportfolyamatokra. In Csepeli György (1981, ed.): *A kísérleti társadalomlélektan főárama*. Gondolat, Budapest, 239–275.
- Dishon, D. and OLeary, P. W. (1984): *A Guidebook for Co-operative Learning*. Learning publications, Inc., Holmes Beach, Florida.
- Doll, E. A. (1953): *Measurement of social competence*. Educational Test Bureau, Minneapolis.
- Egan, G. (1985): *Change Agent Skills in Helping and Human Service Settings*. Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California.
- Egan, G. (1986): *The Skilled Helper*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Ethology*. Aldine de Gruyter, New York.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1991): Prosocial Behaviour and Empathy: A Multimethod Developmental Perspective. In M. S. Clark (1991ed.).
- Eisenberg, N. and MUSSEN, P. H. (1989): *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ekman, P. (1985): *Telling Lies*. Berkley Books, New York.
- Ekman, P., Friesen, W., Osullivan, M. (1988): Smiles when lying. *Personality Social Psychology*, 54., 414–420.
- Fleishman, M. E., Reilly E. A. (1992): *Handbook of Human Abilities. Definitions, Measurements, and Job Task Requirements*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- Fogel, A. (1993): *Developing through Relationships: Origins of communication, self, and cultura*. Harvester Wheatsheaf, New York etc.
- Forgács József (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, 3., 49–58.
- Fülöp Márta (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. *Pszichológia*, 1. 61–111., 2. 157–211.
- Gabnai Katalin (1987): *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E. and Fielding, B. (1993): Social and Emotional Competence in Children of Depressed Mothers. *Child Development*, 64. 516–531.
- Gottman, J. M. (1977): Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, 48. 513–517.
- Greshman, F. M. and Elliot, S. N. (1990): *Social skills rating system*. Circle Pines, M. N.: American Guidance Service.

- Greshman, F. M., Elliot, S. N. (1993): *Social skills intervention guide: Systematic approach to social skills training*. The Haworth Press.
- Harlow, H. F. (1959): Affectional responses in infant monkeys. *Science*, 130., 421–432.
- Harlow, H. F., Harlow, M. K. (1962): Social Deprivation in Monkeys. *Science*, 207., 136–146.
- Harlow, H. F., Harlow, M. K., Suomi, S. J. (1971): From thought to therapy: lessons from a primate laboratory. *American Scientist*, 59., 538–549.
- Harter, S. (1982): The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53. 87–97.
- Hegyí Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker Oktatási Iroda, Budapest.
- Hinde, R. A., Leighton-Shapiro, M. E., McGinnis, L. (1978): Effects of various types of separation experience on rhesus monkeys 5 months later. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19., 199–211.
- Hjortsjö, C. H. (1969): *Mans Face and Mimic Language*. Studentlitteratur, Malmö.
- Horváth Attila (é. n.): *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. ALTERN füzetek 7. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1984a): *Co-operative learning*. MN: Interaction Book Co., New Brighton.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1984b): *Structuring co-operative learning: Lesson plans for teachers*. MN: Interaction Book Co., New Brighton.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1987): *A meta-analysis of co-operative, competitive and individualistic goal structures*. NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Kampis György: (1991): *Self-modifying Systems in Biology and Cognitive Science, A New Framework for Dynamics, Information and Complexity*. Pergamon Press, Oxford etc.
- King, C. A. and Kirschenbaum, D. S. (1992): *Helping young children develop social skills. The social growth program*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.
- Kohlberg, L. (1981): *The Philosophy of Moral Development*. Harper and Row, San Francisco.
- Konta Ildikó, Zsolnai Anikó (2000): *A szociális kompetencia fejlesztése kisiskoláskorban, zeneterápiás keretben*. Pszichológia 2000 Konferencia, Előadáskivonatok. 266.
- Kulcsár Zsuzsanna (szerk. 1999): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. Szöveggyűjtemény. ELTE Eötvös Kiadó.
- Küng, H. (1994): *Világvallások etikája*. Egyházfórum, Budapest.
- Marschall, E. K., Kurtz, P. D. and Associates (1982): *Interpersonal Helping Skills. A Guide to Training Methods, Programs, and Resources*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mize, J. and Ladd, G. W. (1990): A Cognitive-Social Learning Approach to Social Skill Training with Low-Status Preschool Children. *Developmental Psychology*, 26. 3. 388–397.
- Montessori, M. (1930): *Módszerem kézikönyve*. Kisdidnevelés, Budapest.
- Mook, D. G. (1996): *Motivation. The Organisation of Action*. W. W. Norton & Company, Inc. New York, London.
- Moos, R. (1979): *Evaluating educational environments: Methods, procedures, findings and policy implications*. Jossey Bass, San Francisco.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia: Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 3–4., 157–200.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest. Lásd: *A szociális kompetencia fejlesztése* című Harmadik rész fejezeit.

- Orbán Józsefné (1995): Kooperatív kiscsoportos tanulásszervezés tapasztalatai egy pécsi iskolában. *Módszertani Közlemények*, 3., 94–104.
- Parkers, C. M., Stevenson-Hinde, J. (1982, ed.): *The place of Attachment in Human Behaviour*. Tavistock Publications, London.
- Pataki Ferenc (1969, ed.): *Csoportlélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc, Hunyadi György (1972): *A csoportkohézió*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Perlman, H. H. (1979): *Relationship: The Heart of Helping People*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Pléh Csaba, Síklaki István, Terestyéni Tamás (1997, ed.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Powers, W. T. (1973): Feedback: Beyond Behaviourism. *Science*, 179., 352–356.
- Ralph, A., Hogan, S. J., Hill, M., Perkins, E., Ryan, J., and Stong, L. (1998): Improving adolescent social competence in peer interactions using correspondence training. *Education and Treatment of Children*. 21. 171–194.
- Rinn, R. C. and Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In BELLACK, A. S. és Hersen, M. (ed.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rogers, C. (1983): *Freedom to learn for the 80's*. A Bell-Howell Company, Columbus, Ohio.
- Roy, P. (1982, ed.): *Structuring co-operative learning: The 1982 handbook*. MN: Interaction Book Co., New Brighton.
- Rutter, M. and Quinton, D. (1984): Parental psychiatric disorder: Effects on children. *Psychological Medicine*, 14. 853–880.
- Pryor, J. B., Day, J. D. (szerk. 1985): *The Development of Social Cognition*. Springer-Verlag, New York, Berlin, Heidelberg, Tokyo.
- Ruppenthal, G. C., Arling, G. I., Harlow, H. F., Sackett G. P., Suomi, S. J. (1976): 10-year perspective of motherless-mother monkey behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 85., 341–349.
- Schneider, B.H. (1993): *Children's social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Schumacher, E. F. (1991): *A kicsi szép*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behaviour. *Child Development*, 42. 805–816.
- Sharan, S. (1984): *Co-operative learning in the classroom: Research in Desegregated Schools*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Hillsdale, New Jersey, London.
- Siddhart, J. (1998): Social Competence among Tribal and Non-tribal Pupils. *Psycholinguistics*, 2. 131–134.
- Smith, M. B. (1966): Competence and socialisation. In J. A. CLAUSEN (ed.): *Socialisation and society*. Little, Brown, Boston.
- Spence, S., Shepherd, G. (1983): *Developments in social skill training*. Academic Press, London.
- Spivack, G., SHURA, M. B. (1976): *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive Approach to Solving Real Life Problems*. Jossy Bass, London.
- Sroufe, L. A. (1985): Attachment classification from the perspective of infant caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56., 1–14.
- Sroufe, L. A., Fox, N. E., Pancake, V. R. (1983): Attachment and dependency in development perspective. *Child Development*, 54., 1615–1627.
- Stanger, R. (1977): Homeostasis, discrepancy, dissonance: A theory of motives and motivation. *Motivation and Emotion*, 1., 103–138.

- Staub, E. (1978, 1979): *Positive Social Behaviour and Mortality*. Volume 1. Social and Personal influences. Volume 2. Socialisation and Development. Academic Press, New York.
- Stephens, T. (1992): *Social skills in the classroom*. Psychological Assessment Resources, Inc., Odessa.
- Suomi, S. J. (1976): 10-year perspective of motherless-mother monkey behaviour. *Journal of Abnormal Psychology*, 85., 341–349.
- Szilágyi Vilmos (1980, 1983, ed.): *Együttérzés, önzetlenség, felelősség. A proszociális viselkedés vizsgálata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. Paper presented at the Association for Childhood Education. New Orleans.
- Wilson, E. O. (1975): *Sociobiology: The New Synthesis*. Belknap Press, Harvard, Mass.
- Wine, J. D., Smye M. D. (szerk. 1981): *Social competence*. The Guilford Press New York, London.
- Yarrow, L. J. (1972): Attachment and dependency: a development perspective. In J. L. GEWIRTZ (ed.): *Attachment and Dependency*. Winston and Sons, New York.
- Zsolnai Anikó (1998a): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 3. 187–210.
- Zsolnai Anikó (1998b): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, 4. 339–362.

A KOGNITÍV KÉPESSÉGEK SZEREPE A TUDÁS SZERVEZÉSÉBEN

A képességek fejlesztése központi szerepet kap az iskolai oktatás deklarált céljai között. Az oktatás gyakorlatával közvetlen kapcsolatban álló alkalmazott kutatások, az alapkutatások, elméleti munkák, a filozófiai tanulmányok egyaránt kiemelt figyelmet fordítanak a képességek mibenlétének, fejlődésének és fejlesztési lehetőségeinek elemzésére. Mindamellett a képességek fogalma, értelmezése, szerepük a tanulásban és a tanításában, a képességfejlesztés megjelenése az iskolai oktatás célrendszerében időről időre változik.

A tudományos kutatást, az elméletek fejlődését lassabban követi az iskolai gyakorlat, azonban már az oktatás hétköznapijához közel álló alkalmazott kutatásban is jól megfigyelhető a képességek, készségek szerepének elmélyültebb elemzése. Ebben a tanulmányban az utóbbi évtized néhány jellemző kutatási tendenciáját tekintjük át. Elsősorban azt vesszük szemügyre, hogyan változott a képességek fogalmának értelmezése a tudás felhasználását, hasznosítását illetően, és áttekintjük azokat a kutatási programokat, amelyek közvetlen kapcsolatban állnak az iskolai tanítással.

A képességek fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatban talán a legjelentősebb szemléletbeli változás az, hogy a képességeket ma már nem a tárgyi tudás ellenpólusának vagy alternatívájának tekintik, hanem a tudás megszerzésében, szervezésében és felhasználásában központi szerepet játszó eszközöknek. A képességek kutatásában megfigyelhető néhány jellemző tendencia, ami különösen a kilencvenes évtizedben vált jól érzékelhetővé. Például egyre inkább a komplex képességek vizsgálata kerül előtérbe. A formalizált, kontextusától megfosztott képességek helyett a kontextusba ágyazott, konkrét tartalommal bíró képességek váltanak ki nagyobb figyelmet. Az iskolai kontextus helyett egyre nagyobb szerepet játszik a reális élethelyzet. A kutatók egyre inkább fontosnak tartják a kísérletek ökológiai validitását. Továbbá a képességek fejlődésnek vizsgálata egyre nagyobb életkori terjedelmet fog át.

A legjelentősebb fejlődés néhány komplex, egymással szorosan összefüggő, de különböző kutatási tradíciókból táplálkozó területen ment végbe. A kompetencia, a szakértelem, a problémamegoldás mint a tudás hasznosítása, a tudás alkalmazása, a reális élethelyzetekben való tanulás és tudásfelhasználás, valamint a transzfer mind olyan jelenségek, amelyeknek a vizsgálata jelentős erőforrásokat mozgatott meg az elmúlt évtizedben, és a pedagógia számára is értékes eredményeket hozott.

Elméleti keretek a tudás és a képességek szerepének értelmezéséhez

Az oktatás elméletének a tudással és a képességekkel kapcsolatos modelljei különböző forrásokból származnak. A kutatási trendeket meghatározó elméleteket és az oktatás napi gyakorlatáról való gondolkodást egyaránt átszövik azok a nézetek, amelyek több mai tudományág közös eredetéig nyúlnak vissza, illetve más tudományágakból származnak. Ebből a szempontból mindenekelőtt a filozófia és a pszichológia hatása meghatározó jelentőségű, de az utóbbi évtizedben már számottevő a szociológia, az informatika, a kognitív tudomány és a közgazdaságtan néhány ágának az oktatás kutatására gyakorolt hatása is.

A tudással kapcsolatos pedagógiai nézetekben mind a mai napig felismerhetőek a filozófiai gyökerek. A filozófiai hatások részben történeti eredetűek, a nevelés tudományának a filozófiai gondolkodásból való kiválása előtti időkre nyúlnak vissza. Az oktatáselmélet alapkérdéseinek megfogalmazásában és a problémák megoldására tett kísérletekben számos klasszikus filozófiai hatás kimutatható. A filozófiai irányzatokat megosztó régi keletű dilemmák – például az objektív és szubjektív tudás, az empiricizmus és racionalizmus megismerés-konceptiója, az induktív és a deduktív módszer viszonya – felismerhetőek az oktatás elméletét meghatározó mai tudáskonceptiókban is. Másrészt viszont kimutatható a filozófia és az oktatáselmélet között egy másik fajta hatás is, amely inkább jellemezhető a párhuzamos fejlődés, az egyidejűség és az interakció mozzanataival, azaz az oktatás elméletére a kortárs filozófiai gondolkodás közvetlenül is hat. Ez utóbbi kapcsolatra jellemző példa az, ahogy a neopozitívista-posztpozitívista nézeteket a behaviorista szemléleten keresztül az oktatás területére Bloom a taxonómiai rendszerein és a mastery learninggel kapcsolatos munkáin keresztül közvetítette, ahogyan a kortárs strukturalizmust és organizmikus szemléletmódot Piaget a művelési gondolkodás fejlődésére vonatkozó elméleteibe átültette, és ahogyan a modern kognitív pszichológiát, illetve annak az oktatáselméletre gyakorolt befolyását alakítják a mai filozófiai nézetek. (Bővebben lásd Case, 1996.)

A képességekkel kapcsolatos álláspontok fejlődését több pszichológiai irányzat is befolyásolja. Ezek közül három olyat érdemes kiemelni, amelyek folyamatosan fejlődő elméleteivel és kutatási eredményeivel egészen napjainkig hat az iskolai oktatással kapcsolatos kutatások képesség-felfogására is: a *pszichometria*, a *Piaget-iskola* és a *kognitív pszichológia*. Bár ezek különböző időszakokban voltak meghatározó jelentőségűek, és napjainkban már inkább a kognitív pszichológia szemléletmódja – beleértve a kognitív pszichológia által sikeresen integrált korábbi koncepciókat – tekinthető a domináns megközelítésnek, a két megelőző paradigma hatása ma sem elhanyagolható.

A *pszichometria* (az egyéni különbségek pszichológiája) elsősorban a képességek kvantitatív jellemzőivel foglalkozik. Történetét végigkíséri az általános és a speciális képességek viszonyának tanulmányozása. Kezdetben a képességek mibenlétének vizsgálata és főleg mérésük problémájának megoldása állt a középpontban, miként azt Spearman (1927) klasszikus munkája is jelzi. A későbbiek-

ben az értelem szerkezetének – főleg a faktoranalízis technikáit alkalmazó – kutatására helyeződött a hangsúly. Bár egy időre a – tudományos közösségen túlmutató körben is – jelentős figyelmet vonzó intelligenciakoncepció került az érdeklődés homlokterébe, a képességek szerveződésének vizsgálata mindvégig jelen volt e kutatásokban. Az intelligencia vagy a képességek középpontba állítása – bár lényeges szemléletbeli kérdés – elsősorban attól függ, hogy az általános értelmesség (intelligencia) vagy az azt felépítő, meghatározó faktorok (képességek) elemzése az alapvető cél.

A pszichometriai tradíciók egyik legjelentősebb művében *Carroll* (1993) több évtizedes munkával összegyűjtötte és újraelemezte a képességek kutatásával kapcsolatos adatokat, majd ezek eredményeit egy egységes, háromszintű modellben foglalta össze. Az első szinten minden fontosabb, a szakirodalomban gyakrabban előforduló képesség megjelenik, többek között az induktív gondolkodás és a Piaget-féle műveletek is. Ezek csoportjai alkotják a második szint átfogóbb faktorait (fluid és kristályos intelligencia, memória, vizuális és auditív érzékelés, felidézési képesség, kognitív gyorsaság, feldolgozási sebesség), amelyek közül már nem mindegyik rendelkezik konkrét tartalommal (pl. a sebesség jellegű faktorok). A harmadik szinten maga az általános intelligencia, a *g faktor* található, magában foglalva mindazt, amit az előző szintek tartalmaznak. (A modellt bemutatja még: *Carroll*, 1996; illetve magyarul *Carroll*, 1998.) Ez a modell is jelzi azokat a tipikus különbségeket, amelyek az oktatás képesség-koncepciója és a pszichometria megközelítései között vannak. A pszichometria ugyanis lényegében a gondolkodás pszichológiai folyamataira és a képességek tartalmára vonatkozó elméleti előfeltevések nélkül keresi azokat a faktorokat, amelyek az intellektuális teljesítményeket meghatározzák. Így az elemzések természetsszerűleg vezetnek olyan faktorokhoz, mint az érzékelés és a felidezés képességei vagy a különböző sebesség jellegű tényezők.

Az iskolai oktatás számára azonban könnyebben hasznosíthatóak azok a kutatási eredmények, amelyek közelebb állnak az iskolában közvetített tudás tartalmaihoz. Talán nem véletlen, hogy a pszichometria gondolköréből kiinduló, de az oktatási alkalmazások irányába nyitó tanulmányok már inkább a képességek tartalmi oldalával foglalkoznak (lásd *Howe*, 1996, 1998). Ugyanakkor vannak e paradigmának olyan eredményei is, amelyek az oktatás szempontjából is relevánsak, és jól használhatók egyes pedagógiai tapasztalatok értelmezésére. Ilyen például bizonyos faktorok egymástól markánsan különböző mivoltának kimutatása (pl. a térbeli-numerikus és a verbális képességek), a fluid (műveletvégzés jellegű, a felnőttkor küszöbére a maximumát elérő) és a kristályos (a tanulás eredményeinek és a tapasztalatoknak az egész életen át tartó halmozódása) intelligencia megkülönböztetése, a konvergens és a divergens gondolkodás (a kreativitás) megkülönböztetése, a képességek állandóságával és változékonyságával kapcsolatos eredmények, egyes képességek (pl. az induktív gondolkodás) centrális szerepének kimutatása. Mindamellett az utóbbi években megfigyelhető a fejlődéslélektan (*Anderson*, 1998) és a kognitív pszichológia (*Undheim*, 1994; *Kyllonen*, 1996) irányába kapcsolatot kereső munkák számának növekedése is.

Piaget és követői az emberi értelmesség lényegét a műveleti gondolkodásban látták. Az elmélet szerint az értelmi fejlődés az egyszerű művelet előtti sémáktól a konkrét műveleti gondolkodáson át a formális gondolkodásig vezet. *Piaget* nézeteinek a hatása talán a hetvenes évek táján volt a legerőteljesebb, majd az egyre dinamikusabban tért hódító kognitív pszichológia fokozatosan háttérbe szorította. *Piaget* elméletének egyik adóssága – amely miatt számos bírálat érte – az, hogy az nem számol kellőképpen a tartalom és a kontextus szerepével: az elmélet szerint az egyszer már kialakult értelmi műveletek működőképeseek bármilyen területen, függetlenül a gondolkodás konkrét tartalmától. Ezt a tapasztalat nem igazolta, sőt számos ma már klasszikusnak számító kísérlet kimutatta, hogy az azonos szerkezetű feladatokat messze nem azonos eséllyel oldjuk meg. Ha a feladat tartalma számunkra ismerős, akkor nagy valószínűséggel megbirkózunk a problémával, ha viszont ugyanazzal a feladatstruktúrával egy másik, ismeretlen tartalmú feladatban találkozunk, esetleg nem tudjuk megoldani.

Mégis, *Piaget* nagyszabású fejlődéselméletének sok olyan erőssége van, ami miatt szinte nélkülözhetetlenné vált, és a nyolcvanas évektől – most már a *Piaget*-követők, a neo-piagetianusok – újrafogalmazásában az elmélet ismét visszatért a pedagógiai-pszichológiai gondolkodás főáramába. Azok a gondolkodási műveletek ugyanis, amelyek *Piaget* logikai-matematikai struktúráinak az alapjait képezik – például a logikai műveletek, a következtetési sémák, a halmazműveletek, az osztályozások, a relációk –, könnyen azonosíthatók, szerepük a tanulásban, az iskolai feladat-helyzetekben könnyen belátható. *Case* az alapvető piageti fogalmakat (struktúrák, stádiumok, szakaszos fejlődés) megtartva jelentősen megújította és a kognitív pszichológia számos mozzanatával gazdagította (pl. a feldolgozás kapacitása) az elméletet (*Case*, 1992). *Demetriou* és *Eflkides* (1994) modellje a gondolkodás sajátos területein működő rendszereket (specialized structural systems – SSS) különböztet meg, ezek révén értelmezhetővé teszik a gondolkodás tartalomspecifikus jellegét. *Bidell* és *Fischer* (1992a) pedig a készségek elméletének kidolgozásával a pszichometria egyes elemeit és a kognitív pszichológiai megközelítések számos alapfogalmát integrálja.

Piaget elmélete nagymértékben hozzájárult a matematikatanítás reformjához, az „új matek” néven ismertté vált reformmozgalom egyik forrása volt. Ugyancsak szerepe volt a természettudományok tanítását megújító törekvésekben. Mindenekelőtt azzal segítette a tantervek megújítását, hogy megmutatta a gyerekek gondolkodásának, értelmi műveleteinek a felnőttekétől való különbözőségét. Annak ismerete, hogy az egyes életkorokban milyen műveleti struktúrával rendelkeznek a gyerekek, lehetővé teszi a számukra feldolgozhatatlan, érthetetlen bonyolultságú tananyagrészek kiküszöbölését (lásd *Case*, 1991). Bár *Piaget* elmélete kevés figyelmet fordít a műveleti gondolkodás tartalmi aspektusaira, az oktatás terén kibontakozó neo-piagetianus irányzatok – azzal, hogy a műveleti gondolkodást, a készségeket és képességeket mint az új tudás megszerzésének eszközeit tekintették – sokat tettek a tudás változását szerves fejlődésnek tekintő szemlélet elterjesztéséért (*Bidell* és *Fischer*, 1992b).

A kognitív pszichológia – a megismerést információfeldolgozásként leíró irányzat – több évtizedre visszanyúló történetében ma már több korszakot is meg lehet különböztetni. Amíg korai szakaszában az emberi gondolkodás számítógépes modellezésén, az emberi és gépi információfeldolgozás párhuzamainak tanulmányozásán volt a hangsúly, a későbbiekben az emberi értelem összes aspektusának vizsgálatára kiterjedt. Kezdetben főleg a lineáris, egymást követő lépésekben megvalósuló információfeldolgozás, a későbbiekben a párhuzamos, elosztott feldolgozás modellei váltak meghatározóvá. Ahogy az előzőekben bemutatott két pszichológiai irányzat esetében is tapasztalható volt, az oktatási alkalmazások csak bizonyos fáziskéséssel követték a pszichológiai trendeket. Az egyes specifikus modellek egyelőre kisebb – bár egyes területeken már kimutatható – hatást gyakoroltak az oktatás elméletére és gyakorlatára, ugyanakkor a kognitív pszichológia szemléletmódja és átfogó modellei markáns szemléletváltozást idéztek elő az oktatás terén is, és számos új, a kognitív tudományok eszköz- és fogalomrendszerét használó kutatási irányt indítottak el.

A kognitív pszichológia eredményeinek közvetlen hatásai közül példaként megemlíthetjük az érzékelés és észlelés információfeldolgozó folyamatainak leírását, amely új irányokat nyitott az olvasás tanításának kutatásában, új perspektívába helyezte a szövegek feldolgozását, megértését, a szövegekből való tanulást (*Denhiére és Rossi*, 1991). Ami az átfogó hatást illeti, a megértés problémáinak tanulmányozására szolgáló új elméleti kereteket emelhetjük ki (a matematikai megértésről lásd pl. *Dobi*, 1998; *Mayer és Hegarty*, 1998), de ugyancsak a kognitív pszichológiai inspiráció nyomán bontakoztak ki olyan kutatási területek is, mint a tudás szemantikus reprezentációja és szerveződése, a fogalomrendszerek kialakulása és fejlődése, és az előzetes tudás szerepe a tanulásban.

A legmarkánsabb hatások közé tartozik a tudás tartalmának újraértelmezése, a konkrét, tartalmi tudás szerepének újraértékelése. A korábban elemzett pszichológiai irányzatok (pszichometria, illetve *Piaget* elmélete) üzenetét az oktatásemélet számára gyakran úgy fordították le, hogy az emberi tudás lényegét a tartalomhoz nem köthető, elvont általános képességekben, illetve a kiszámítás, következtetés jellegű művelési képességekben jelölték meg. A kognitív pszichológia megmutatta, hogy gondolkodásunk távolról sem olyan racionális, mint ahogy azt a korábbi nézetek sugallták. A gyakorlatban ritkábban használunk bonyolult következtetési sémákat, levezetéseket, helyette az adott kontextusban megszerzett tapasztalatokat, ismereteket hasznosítjuk. Az általános pszichológiai megállapítások nyomán számos olyan elemzést végeztek, amely a tartalom és a struktúra szerepét az oktatás gyakorlata szempontjából releváns helyzetekben vizsgálja. (Az újabb eredmények közül lásd pl. *Hunt*, 1992; *Csíkos*, 1999a.)

Az ismeretek és képességek viszonyát a kognitív pszichológia keretében is többféle módon újrafogalmazták. Szinte magától adódott képességek és a számítógépes programok, valamint az ismeretek és a számítógépekben tárolt információk párhuzamba állítása, ami segítette az ismeretek és képességek pontosabb megkülönböztetését és a megismerésben betöltött szerepüknek a pontosabb értelmezését. E szemlé-

letmódnak megfelelően a tudás ismeret jellegű komponenseit *deklaratív* (vagy: *propozicionális*), míg a képesség jellegű komponenseket *procedurális* tudásnak nevezik.

Ugyanakkor az újabb keletű és kifinomultabb kognitív modellek megmutatták, hogy az ismeretekhez is kapcsolódnak olyan (felismerő, kereső stb.) mechanizmusok, amelyek az ismeretek folyamat jellegű tárolására utalnak, és ez – legalábbis a neurális reprezentáció szintjén – elmosza az ismeretek és a képességek közötti lényegi különbségeket. Érdekes azonban megfontolnunk, hogy számunkra – akik az oktatás kérdéseivel foglalkozunk – kevésbé lényeges, hogy végső soron hogyan reprezentálódik a tudás az idegrendszerben, lényeges viszont a tudás egyes komponenseinek megfigyelhető, közvetlenül megnyilvánuló sajátossága. Ezért a deklaratív és a procedurális tudás közötti különbséget az oktatás szempontjából lényegesnek tartjuk, és egyetértően idézhetjük *Chi* megfogalmazását:

„Bár élénk vita folyik azzal kapcsolatban, vajon meg kell-e a különböztetni a reprezentáció tekintetében a deklaratív és a procedurális tudást (...), a fejlődés elemzése szempontjából hasznos, ha a kettőt alapvetően megkülönböztetjük.” (*Chi*, 1987. 247. o.)

A deklaratív-procedurális megkülönböztetés inkább elméleti jelentőségű, a kognitív szemléletmód azonban a gyakorlati problémákhoz és az oktatás közvetlen kérdéseire közelebb álló kutatásokat is befolyásolta. Lényegében megtörtént a készségekkel kapcsolatos összes „klasszikus” kérdés újraértelmezése az információfeldolgozás paradigma keretében. Így például a készségek elsajátítása, a gyakorlás szerepe, az automatizáció, az optimalizáció, a tartósság, a transzfer, az egyszerű és a komplex készségek viszonya, a pszicho-motoros készségek sajátosságai a kognitív paradigma keretében is népszerű kutatási témákká váltak (lásd pl. a *Healy* és *Bourne*, 1995, által szerkesztett tanulmánykötetet). Amíg a korábbi elméletek általában a készségek fejlődésével kapcsolatos jelenségek *leírására* vállalkoztak, a kognitív modellek az információfeldolgozás és a memória ismert sajátosságai alapján a megfigyelt jelenségek *magyarázatára* törekszenek.

A kompetencia és a szakértelem

A képességek értelmezését új megvilágításba helyezi két olyan fogalom, amelyik már hosszabb ideje meghatározó szerepet játszik a kognitív pszichológiai kutatásokban, de csak az utóbbi évtizedben vált szemléletformáló hatásúvá az oktatás problémáinak vizsgálatában: a *kompetencia* és a *szakértelem*. Jelentésük – főleg a pedagógiai szóhasználatban – közel áll egymáshoz, de más az eredetük, különböző kutatási tradíciók keretében váltak ismertté, és eredetileg a tudás szerveződésének különböző aspektusaira helyezték a hangsúlyt. Mindkét fogalomra jellemző, hogy a tudás szervezettségére, az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság kritériumaira helyezi a hangsúlyt. A pedagógiai kutatásokban pedig valószínűleg azért váltak a „jó tudás” szinonimájává, mert a tudásnak azokat az aspektusait emelik ki, amelyek elmentésben állnak az iskolában elsajátított és sokat bírált „rossz tudás”-sal, azaz az is-

kolás, teoretikus, életidegen, tehetetlen ballasztként cipelt, megértés nélkül megtanult, reprodukzív, alkalmazhatatlan ismeretekkel. A kompetencia és a szakértelem kialakulásában, fejlődésében benne van az a természetesség, amelyet a hagyományos iskolai oktatás keretében való tanulás nélkülöz.

A kompetencia fogalma nem alapvetően új az oktatás elméletében, korábbi előfordulása azonban inkább a köznyelvi jelentéséhez kötődik. (Például a tantervek és az értékelés elméletében a *minimális kompetencia* fogalma.) Az újabban terjedő kompetencia-konceptió azonban inkább a kognitív pszichológia hatásait viseli magán. A kompetencia értelmezésének ez az ága *Chomsky* nyelvi kompetenciával kapcsolatos elméletében gyökerezik (lásd pl. *Chomsky*, 1995). A *Chomsky* nyomán elterjedt kompetenciafogalom arra a természetes könnyedségre utal, amellyel viszonylag kevés tanulási tapasztalat révén mindenki megtanulja az anyanyelvét, alapelvek, generatív szabályok véges számú elemből álló rendszerét, hogy aztán az így elsajátított tudást rendkívüli hatékonysággal használja végtelen sok nyelvtanilag helyes mondat megalkotására. Ez utóbbi teljesítményt nevezi *Chomsky* performanciának.

A nyelvi kompetencia eredeti fogalma nyomán, a fogalom általánosítása és más területeken való alkalmazása révén különböző kompetenciák elemzésére és leírására került sor. A *kognitív kompetencia* kifejezés szélesebb körű használata a kilencvenes évek közepén jelent meg a szakirodalomban. A kognitív pszichológiához közelebb álló elméleti jellegű vizsgálatok, például a kognitív fejlődés matematikai modellezésére vállalkozó kutatások (lásd *Simon és Halford*, 1995) és az oktatás világához közelebb álló kutatások (*Wienert és Schneider*, 1995) egyaránt szívesen használják a kognitív kompetencia fogalmát mint a törekvéseiket jól kifejező fogalmi keretet. Ugyanakkor pontos meghatározására, elemeinek, szerkezetének szintetizáló jellegű vizsgálatára már kevesebb kutató vállalkozik. A tágabb pedagógiai szóhasználatban a kompetencia kifejezés gyakran annak a tudásnak a szinonimájaként jelenik meg, amelynek elsajátítása adekvát kontextusban, életszerű tapasztalatok megszerzése révén történik, és így alkalmazására is természetesség és a könnyedség a jellemző.

A kognitív pszichológia szemléletmódját és újabb modelljeit felhasználó, de a korábbi (faktoranalitikus) elméleteket és a pszichológiai és pedagógiai kutatás eredményeit is szintetizáló értelmezést ad a képességekre és a képességeknek a tudás megszerzésében játszott szerepére *Nagy József* (2000a, 63–173. o.). A koncepció átfogó fogalma a komponensrendszerként értelmezett *kognitív kompetencia*, amelyet a kognitív rutinok, a kognitív készségek és a kognitív képességek alkotnak. Ez a munka megteremti a kapcsolatot a kognitív pszichológia legújabb eredményei (például a PDP modellek) és az oktatás gyakorlatában használható képesség-konceptió között. (A képesség-konceptió alakulásáról lásd még *Csikos*, 2001.)

A *szakértelem* (expertise) kifejezés eredete szintén a kognitív pszichológia korai korszakával kapcsolódik össze. Egyes, számítógéppel jól modellezhető tevékenységek tanulmányozása vezetett el annak a felismeréséhez, hogy a kiemelkedő intellektuális teljesítményt nyújtó személyeket nem annyira a hagyományos érte-

lemben vett gondolkodásuk, rendszeres, logikus következtetések teszik hatékonyá, hanem az adott területen használható konkrét tárgyi tudásuk. A hetvenes évek elején a sakkozás példáján keresztül sikerült a leglátványosabban megmutatni, hogy még egy ilyen rendkívül racionális tevékenység esetében sem lehet pusztán a kiszámítás jellegű, logikus megfontolásokkal eredményt elérni. A lehetőségek száma olyan nagy, hogy azok végiggondolása lehetetlen. A sakkozó – és mint a valódi élethelyzeteken más területeken elvégzett vizsgálatok általánosan is megmutatták, minden egyéb szakma szakértője – általa képes a problémákat megoldani, hogy több ezer, kiemelkedő szakértelem esetében tízezres nagyságrendű egyedi sémával rendelkezik. A kognitív készségeknek abban van szerepük, hogy ezeket a sémákat, mintázatot feldolgozzák, tárolják, szervezzék, a feladathelyzetet felismerjék, a használható kész megoldásokat azonosítsák, előkeressék. A szakértelem kutatásának e korai szakasza szorosan összekapcsolódott a problémamegoldás kutatásával, pontosabban ebből a közös forrásból kiindulva erősödött meg a problémamegoldás kutatásának az az iránya, amelyik a problémamegoldást mint a tudás felhasználását írja le. (Lásd erről bővebben *Herbert Simon*, 1982, klasszikus tanulmányait.)

A szakértelem kialakulásával és fejlődésével kapcsolatos kutatások középpontjában a kezdők és a szakértők problémamegoldó tevékenységének összehasonlítása, a különbségek elemzése állt (lásd pl. *Ericsson és Smith*, 1991). E vizsgálatok eredményei alaposan megváltoztatták a pszichometria vagy a Piaget-iskola nyomán kialakult képet. Három olyan magállapítást érdemes kiemelni, amelyik az oktatás elméletére is jelentős hatást gyakorolt. (1) A szakértelem tanulható, tehát *tanítható*, azaz nem részben örökölt, mint ahogy a pszichometria keretében értelmezett intelligencia, de nem is egy előre programozott fejlődési folyamat, mint a Piaget által értelmezett műveleti gondolkodás kialakulása. (2) Valaminek a szakértőjévé lehet válni, azaz a szakértelemnek *konkrét tartalma* van, ellentétben az általános képességek vagy a műveleti képességek koncepciójával. (3) A tudás hasznosítása nem úgy történik, ahogy azt a korábbi nézetek – az elméleti tudás elsajátítása, majd gyakorlati alkalmazása – sugallták. Az elméleti tudásnak alapvetően abban van szerepe, hogy a tapasztalatszerzéshez keretet teremtsen, mintegy orientálja a tanulót, végigvezesse a tapasztalatszerzés folyamatán. A közvetlenül felhasználható elméletek – mentális modellek – a *szakértő személyes konstrukciói*, tapasztalatainak (az elméleti, tudományos tudással nem feltétlenül összhangban álló) általánosításai. A szakértelem-kutatás nyomán kialakult szemlélet szerint az érvényes és hatékony tudás konkrétabb, a tartalom és a kontextus szerepe jelentősebb, a transzfer lehetősége kisebb, mint ahogy a korábbi irányzatok leírták.

A szakértelmet gyakran mint az érett, kimerült, releváns, felhasználható tudást írják le. Nem véletlen, hogy a tudás legmagasabb formájának, a bölcsességnek az értelmezésében ugyancsak a szakértelem jelenti a kiindulópontot. Az utóbbi évtizedben jelentős lendületet vett bölcsesség-kutatás kiemelkedő személyisége, *Paul Balthes* (1990) értelmezése szerint a bölcsesség lényegét tekintve olyan szakértelem, amelynek tárgyát az élet alapvető kérdései képezik.

A képességek fejlődéséről való gondolkodás sokszínűségét tovább növelték azok a kutatási programok, amelyek a képességek fejlődésének társas kereteit vizsgálták. Ennek a tendenciának is sok különböző forrása van, amelyek együttes hatásaként megerősödtek azok az irányzatok, amelyek a képességek fejlődésében meghatározó szerepet tulajdonítanak a társas hatásoknak, a fejlődés keretétül szolgáló kultúrának és a társadalmi-gazdasági folyamatoknak.

A szocio-kulturális irányzatok egyik forrása kétségtelenül *Vigotszkij*nak a tudással mint társadalmi konstrukcióval kapcsolatos álláspontja. *Vigotszkij* szerint a tudás kialakulását, a közvetlen tapasztalatok értelmezését meghatározza a társas környezet, a társakkal való interakció. Ezek a nézetek a kilencvenes években a kutatások újabb hullámát indították el. (Lásd pl. *Wertsch és Kanner*, 1992; illetve a *Balthes és Staudinger*, 1996, által szerkesztett tanulmánykötetet.) Egy másik fontos vonulat jelent meg a szociálpszichológia és a kognitív pszichológia kölcsönhatásának eredményeként, amely a szociálpszichológia által tanulmányozott jelenségekre a kognitív pszichológia modelljeit és eszköztárát alkalmazta, illetve a megismerés kutatásába vonta be a társas jelenségeket (lásd *Pléh*, 1998). Ennek eredményeként terjedtek el az olyan, pedagógiai szempontból is jól értelmezhető fogalmak, mint a szociális kompetencia (l. *Nagy*, 2000a, 175–244. o.; *Zsolnai és Józsa*, in press; illetve *Nagy és Zsolnai* fejezetét ebben a kötetben). Egy harmadik irányzatot alkotnak azok a vizsgálatok, amelyek már az információs társadalmak realitásaival is számolnak, és azokat a színtereket tanulmányozzák, amelyeken a megismerés eleve egy csoport tagjai között elosztott feladatok révén történik, továbbá a tudás felhasználása ugyancsak csoport-keretben valósul meg (*Salomon*, 1993; *Wilkes*, 1997). Ezekben az esetekben a megismerés és csoportos problémamegoldás akkor lehet eredményes és hatékony, ha a kognitív képességeket kiegészítik az olyan szociális készségek is, mint a szervezés és az együttműködés készségei, vagy az olyan összetett, kognitív és affektív vonásokkal egyaránt rendelkező készségek, mint a tudás átadása vagy a másoktól származó tudás megértése, felfogása.

A tudás csoportos vagy intézményes keretek között történő létrehozása és felhasználása átvezet egy másik, ugyancsak dinamikusan fejlődő tudományterületre, amelynek jelentős bázisai alakultak ki gazdaságtudományi környezetben. Az ezredforduló körül számos új kifejezés született annak az átfogó jelenségnek és változássorozatnak a megnevezésére, amelyet az információ, a kommunikáció és tudás szerepének előtérbe kerülése jellemez, és amit Amerikában új gazdaságnak (new economy), Európában inkább tudás alapú (knowledge society) társadalomnak neveznek. A tudásnak mint gazdasági hasznot hajtó értéknek a leírása tovább gazdagította a képességek és készségek értelmezésének kereteit is, és ismételten nyomatékosította a felhasználható, a valós élethelyzetekhez kötődő kompetencia és szakértelem jelentőségét. A teoretikus, formalizált, elméleti tudás mellett gazdagodott a gyakorlati, adott helyzetben felhasználható praktikus tudás (a „know how”) leírásának az eszközrendszere, az egyéni tudás mellett nagyobb hangsúlyt kapott a szervezet által együttesen birtokolt tudás tanulmányozása. A gazdasági oldalról kiinduló kutatást, illetve gyakorlatot a *tudás-menedzsment* kifejezéssel szokták meg-

jelölni (lásd OECD, 1996, 1998; *Davenport és Prusak, 2001*), melynek jelentős pszichológiai kutatási háttere is kialakult. A gazdasági és az oktatási problémák között a *tudáspszichológiaként* ismertté vált kutatási terület teremt kapcsolatot (lásd *Strube és Wender, 1993*). Ez a Németországban (pl. a *Henz Mandl és Hans Spada* által kezdeményezett *Wissenpsychologie* projekt révén) erős kutatási pozíciókkal rendelkező irányzat olyan fogalmakkal és modellekkel dolgozik, amelyek mind az iskolai tanulás során megszerzett, mind pedig a gazdasági környezetben értékelhető tudás leírására alkalmasak. A gazdaság által igényelt és értékelt tudás sajátosságainak alaposabb megismerését és az oktatás számára való visszacsatolását szolgálja az OECD számos kutatási és fejlesztési projektje. Ezek közül érdemes megemlíteni a tanulói tudás háromévenkénti rendszeres felmérésének keretében szolgáló PISA (Programme for International Student Assessment – program a tanulók nemzetközi felmérésére, OECD, 2000) projektet; a kulcs-kompetenciák meghatározására és kiválasztására (*Definition and Selection of Key Competencies, DeSeCo*) szolgáló, interdiszciplináris és nemzetközi munkacsoportok közreműködésével végzett munkát; a felnőttek körében végzett írástudás-felmérést (International Adult Literacy Survey, IALS, OECD – Statistics Canada, 2000); valamint az említett és további hasonló programok eredményeit közre adó „Oktatás és készségek” (Education and skills) alcímmel megjelenő könyvsorozatot.

A képességek szerepe a tananyag megértésében és a tudás alkalmazásában

A nyolcvanas évektől kezdődően – elsősorban a nagy mintákon végzett tudásszint-mérés eredményeinek részletes elemzése nyomán – egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az iskolában elsajátított tudásnak nem csupán a mennyisége számít, hanem nagyon fontos *minőségi jellemzői* is vannak. A kognitív pszichológia pedig egyre gazdagabb eszközrendszert kínált a minőségi sajátosságok elemzésére és leírására. Kiindulásként áttekintjük azokat a problémákat, amelyek ismételten ráirányították a figyelmet a képességek szerepére, majd néhány olyan kutatási irány újabb eredményeit mutatjuk be, amelyek a képességeket, illetve azok bizonyos sajátosságait ebben az új kontextusban értelmezik.

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok megmutatták azt is, hogy az egyes országok, kultúrák tanulóinak tudása között sem csupán mennyiségi, hanem jelentős minőségi különbségek is vannak. A magyar tanulók például jó eredményeket érnek el, ha a feladatokat szaktudományi kontextusban, az iskolában megszokott módon kapják meg, de gyengébben teljesítenek, ha tudásukat az iskolán kívüli helyzetekben kell alkalmazniuk (*Báthory, 1999; Csapó, 1999a*).

Az iskolában elsajátított tudással kapcsolatban leggyakrabban említett, egymással is szorosan összefüggő minőségi kategória a *megértés* és az *alkalmazás*. Ezeket a sajátosságokat különböző eszközökkel közvetlenül vagy közvetve számos kutatási program keretében elemezték.

A megértéssel kapcsolatos vizsgálatok bebizonyították, hogy ugyanazt a tananyagot nagyon sokféle módon, különböző minőségű tudáshoz vezető módszerekkel lehet elsajátítani. A hagyományos iskolai oktatás inkább kedvez az egyszerű memorizálásnak („magolás”) és a tanultak reprodukzív felidezésének, mint az értelmes, gazdag jelentéstartalommal bíró fogalmi megértéshez (meaningful conceptual understanding) vezető tanuláshoz. Az iskolai oktatás tananyaga gyakran egy-egy tudományos diszciplína eredményeinek rövid kivonata, „tömörítetté”, a közvetített ismeretek kontextusuktól megfosztva steril tananyaggá válnak. Az így dekontextualizált tananyagot nem lehet a tudás működőképes rendszereibe beépíteni, ezért annak megértésére alig van reális esély. Az alkalmazás vizsgálata megmutatta, hogy a tudást nem lehet automatikusan új, ismeretlen helyzetekben felhasználni; az átvitel lehetőségei sokkal korlátozottabbak, mint ahogy azt korábban feltételezték. A tanultakat alapvetően csak ismerős kontextusban tudjuk hasznosítani, az új kontextusban való használatához további tanulásra, fejlesztésre van szükség.

A megértés, illetve alkalmazhatóság hiányát gyakran az okozza, hogy a tanulók nem tudás nélkül kerülnek az iskolába. Rendelkeznek bizonyos tapasztalatokkal, amelyek különböző elgondolások, általánosítások, naiv modellek formájában jelennek meg. Az előzetes tudás alapvetően meghatározza, hogy annak alapján mit lehet megtanulni, milyen új tudásra lehet szert tenni. Sőt, az előzetes tudás bizonyos esetekben gátja lehet az iskolai tanuláshoz, és mivel szilárd tapasztalati alapon nyugszik, tartósabb, mint az iskolában tanult, gyakran semmilyen tapasztalati bázissal nem rendelkező formális tudás. Így az iskolában elsajátított tudásra gyakran jellemző a kompartmentalizáció, az elemekre való szétesés (*Mandl, Gruber és Renkl, 1993*). A tudás elszigetelt, egymással, a reális élethelyzetekkel és hétköznapi tapasztalatokkal szinte semmilyen kapcsolatban nem álló blokkjai jönnek létre. Ezt a jelenséget vizsgálják a fogalmi fejlődéssel (lásd pl *Nagy Lászlóné, 1999; Korom, 2001*), a fogalmi váltással (*Korom, 2000*) és a tévképzetekkel kapcsolatos kutatások (*Korom, 1997, 1998; Vass, 1997, Juhász, Márkus és Szabó, 1999; Takács, 2000*).

Az iskolában tanultak alkalmazásával, felhasználhatóságával kapcsolatos eredmények ugyancsak sokféle forrásból származnak. Már az egyszerű hétköznapi iskolai tapasztalat is azt mutatja, hogy a tanulók nehezen tudják az egyik tantárgyban tanultakat a másik órán alkalmazni. A nemzetközi tudásszintmérő vizsgálatok tematikája is egyre jobban eltávolodik az iskolai szituációktól, és mindinkább a komplex, életszerű („real life”) helyzetekhez kapcsolódóan értékeli a tanulók tudását. Ez a tendencia világosan megmutatkozik az egymást követő IEA természettudományos és matematika-vizsgálatok tartalmának változásában, és még markánsabban megfigyelhető a PISA-felmérésekben. Ez utóbbi program keretében már kifejezetten, egyes területeken csaknem kizárólag az alkalmazható tudás felmérésére kerül sor (OECD, 2000). Egy OECD felmérés, amely már a nevével (Life Skill Survey) is kifejezi, hogy az életben valóban szükséges készségeket célozza meg, explicit módon nyomatékosítja ezt az orientációt.

Azok a magyarországi felmérések, amelyek kifejezetten és közvetlen módon az iskolai tudásnak a praktikus, iskolán kívüli felhasználhatóságát vizsgálták, megmu-

tatták, hogy a tanulóknak már akkor is gondot okoz tudásuk alkalmazása, ha azt az iskolában megszokottól csak kissé eltérő formában kérdezzük tőlük, az iskolában tanultaknak a gyakorlati élethelyzetekre való alkalmazásával pedig komoly nehézségeik vannak. Még azok a tanulók sem tudják az életszerű szituációkra vonatkozó kérdéseket megválaszolni, akik pedig egyébként elsajátították a tananyagot, és a szokásos iskolai tudásszintmérő teszteken jó eredményeket értek el (B. Németh, 1988; 2000). Az alkalmazható tudás és a képességek kapcsolatát elemző kutatások azt is megmutatták, hogy az *induktív gondolkodás* nagyon szoros kapcsolatban áll a tudás alkalmazásával, a vizsgált képességek közül a legnagyobb szerepe van az alkalmazás elősegítésében (Csapó, 1994, 1997a, 1998). Az alkalmazás jellegű feladatokat tartalmazó teszteket azok a tanulók tudták legjobban megoldani, akiknek az induktív gondolkodása fejlett. Az elemzések azt mutatták, hogy a gondolkodás fejlettsége többnyire szorosabb kapcsolatban áll az alkalmazható tudással, mint a tesztekkel mérhető tantárgyi tudás. Ezek az eredmények megerősítették azokat a más jellegű tapasztalatokat, amelyek szerint az induktív gondolkodás, különösen az indukció egy sajátos formájaként értelmezhető analógiás gondolkodás alapvető szerepet játszik a tudás szervezésében: nemcsak az elsajátításban, hanem a megértésben, a jól szervezett tárolásban és az előhívásban is (lásd Nagy Lászlóné, 2000a).

Az alkalmazás felismert és egyre gazdagabban dokumentált problémái tovább erősítették azt a kutatók körében mind általánosabban elfogadott, ám az iskola gyakorlatában csak lassan teret nyerő szemléletet, amely az oktatást a tanulók természetes tanulási folyamatainak irányításában látja. Eszerint a tanulás nem a tudás passzív befogadása, hanem aktív, konstruktív folyamat. Így az oktatás lényege nem az új tudás hozzáadása a régihez, hanem a meglévő tudás folyamatos megváltoztatása, alakítása, továbbépítése a tanuló aktív, releváns, életszerű tevékenységei révén.

A problémák kezelésére irányuló fejlesztő munkák egyik csoportja a *megértést* helyezi a vizsgálat középpontjába, és a tanultak jobb megértése révén kívánja a tudás minőségét javítani. A megértés lényege – a tanulás kognitív szemlélete szerint – a tanultak megfelelő reprezentálása, az új ismeretek szerves beépítése a tudás meglévő rendszerébe (Dobi, 1998). A megértést elősegítő tanítás (teaching for understanding) az információk aktív feldolgozására helyezi a hangsúlyt, de túlmegy a gondolkodva tanulás hagyományos szemléletmódján. Számos olyan konkrét technikát alkalmaz, amely az iskolai tanítás sokféle helyzetében és a tantárgyak széles körében alkalmazható. Az egyik lehetőség a *többszörös reprezentáció* és az egyes reprezentációk közötti kapcsolat megteremtése. A többszörös reprezentáció azt jelenti, hogy az oktatás során megtörténik a tanultaknak a beágyazása különböző összefüggésrendszerekbe. A különbségek és hasonlóságok elemzése, a reprezentációk közötti „fordítás” gyakorlása, az átjárás megteremtése egyben segíti a megtanultak lényegének, „mélyszerkezetének” felismerését is. Alkalmas tanítási technika lehet a többszörös kontextusba helyezés, például ugyanannak az ismeretnek a tudományos-szakmai és a gyakorlati-hétköznapi kontextusban való megtanítása megteremtheti az alkalmazás lehetőségét is. A többszörös reprezentációra és a közöttük való kapcsolat megteremtésére példa lehet a tanulók tapasztalati általánosításainak,

naiv modelljeinek és a tudományos elméleteknek a szembesítése, kognitív konfliktus teremtése, ami egyben a tévképzetek érvényes tudással való helyettesítésére alkalmas módszer is lehet (lásd *Korom*, 1997). A különböző reprezentációk közötti hasonlóságok és különbségek feltérképezésének hasznos eszköze lehet az analógia és az indukció. (A megértést segítő tanítási módszereket és gyakorlati technikákat illetően lásd *Wiggins és McThighe*, 1998.)

A tudás új helyzetekben való alkalmazásának hiányosságai ismét a középpontba állítottak egy régóta vizsgált pszichológiai jelenséget, a *transzfer* is. A tudás átvitelének lehetősége a pszichológia egyik legrégebbi kutatási területe. Amíg azonban a korábbi pszichológiai vizsgálatok főleg laboratóriumi feltételek között elemezték a transzferrel kapcsolatos jelenségeket, az újabb pedagógiai jellegű kutatások kiegészültek a kognitív szemlélettel és nagyobb hangsúlyt fektetnek a transzfer gyakorlati problémáira, különösképpen az iskolában elsajátított tudásnak az iskolán kívüli helyzetekre való átvitelére. Az új szemléletű transzfer-kutatás fellendülését a számos publikáció mellett jelzi az is, hogy a *Review of Research in Education* 1999-es kötete a transzferet választotta központi témájául (*Bransford és Schwartz*, 1999; *Beach*, 1999; *Dyson*, 1999).

A transzferkutatásoknak a kilencvenes években megfigyelhető megélnkülése beleillik abba a periodikus tendenciába, amely a képességek fejlődésének a különböző, egymással ellentétes sajátosságai közül időről időre hol az egyik, hol a másik oldalra helyezi a hangsúlyt. Valószínűleg a közismert inga-effektusról van itt is szó: az egyik nézőpont túlsúlyba kerülése, a leírások egyoldalúvá válása kiváltja az ellenérvek megjelenését, majd az ellentétes nézetek megerősödését. A hetvenes éveket a képességek szerepének előtérbe állítása jellemezte, a pszichometria intelligencia-konceptiója és *Piaget* műveleti struktúrái egyaránt az általánosra, a képességek fejlődésének az univerzalizisztikus vonásaira helyezték a hangsúlyt. A nyolcvanas évek közepétől nagyjából a kilencvenes évek közepéig pedig inkább a konkrét tanulási folyamatok egyedi vonásainak, a tartalomnak, a kontextusnak, az egyedi jellegzetességeknek a kiemelése jellemezte a kutatásokat. A posztmodern filozófia nyomán kialakuló relativizáló szemlélet is kedvezett ennek a megközelítésnek, és a kognitív pszichológiának is voltak olyan eredményei, amelyek tovább erősítették ezt a tendenciát. Az oktatással kapcsolatban is megjelentek azok a szélsőségesen kontextualisztikus nézetek, amelyek szerint minden egyes kontextus új tanulási feladatot jelent, a más helyzetekben megszerzett tudásnak minimális szerepe van. Ugyanakkor nyilvánvaló az is, hogy az oktatás elmélete nem építhető fel a transzfer feltételezése nélkül, és a kilencvenes években már ismét aktívabbá váltak a transzfer lehetőségeinek keresésére irányuló kutatások.

Természetesen a transzferkutatások ismételt előtérbe kerülése nem a korábbi vizsgálatok megismétlését jelenti, hanem inkább a transzferkonceptió újraértelmezésének és eredeti megközelítések megjelenésének lehetünk a tanúi. A transzfer hagyományos és újszerű szemlélete között *Bransford és Schwartz* (1999) szerint alapvető különbségek vannak. A korábbi vizsgálatok főleg a tudás elszigetelt problémahelyzetre való átvitelével foglalkoztak, amelynek során a tanulóknak egy szí-

gorúan megadott feltételrendszer keretei között kellett korábbi tudásukat hasznosítaniuk. Az ilyenfajta direkt alkalmazás során valóban alacsony a mérhető transzfer, azonban azok az életszerű helyzetek, amikor valóban szerepet játszik a korábbi tudás, nem ilyenek. A reális feltételek között általában mód van a korábbi tudás kiegészítésére, újabb információk bevonására, és a transzfer – ha működik – lényegében azáltal hat, hogy az előzetes tudás segít az új probléma megértésében, „megtanulásában”, a megoldáshoz szükséges eszközök és módszerek megtalálásában. A transzfer tehát nem annyira direkt átvitel, mint inkább felkészültség a jövőbeni tanulásra (preparation for future learning – PFL). A transzfernek ez a felfogása összhangban van azokkal a (főleg konstruktivista indíttatású) kutatási eredményekkel, amelyek a tanulásban az előzetes tudás szerepét meghatározó jelentőségűnek tekintik. Felhívják a figyelmet arra az oktatás gyakorlatában kevésbé értékelt jelenségre, mely szerint a tudásnak azok az elemei, amelyeket közvetlenül nem lehet felhasználni, esetleg felidézni sem, még szerepet játszhatnak az észlelésben, és segíthetik új dolgok megtanulását.

A transzferrel kapcsolatos kutatások az oktatásemélet és a pedagógiai pszichológia szinte minden irányzatán belül megélnékültek. *Beach* (1999) a szocio-kulturális megközelítés fogalomrendszerét felhasználva értelmezi az átvitelt. Lényegében túlmegegy a transzfer hagyományos fogalmán, és kiterjeszti az átvitel értelmezését az affektív területekre is. Kiemeli a tudás, a készségek, az identitás folyamatos rekonstruálására irányuló tudatos, reflektív erőfeszítés szerepét. *Dyson* (1999) szintén a transzfer fogalmának újragondolását javasolja, elsősorban azoknak a pedagógiai szituációban alapvető fontosságú mozzanatoknak a bevonásával, amelyek a hagyományos pszichológiai megközelítésekből hiányoztak. Az utóbbi évtizedben a kutatók figyelme a tanulási feladatról a tanuló, a tanulás és a kontextus felé fordult, és ez a megközelítés érvényesül a transzfer értelmezésében is. Így például a tanár és a tanuló közötti kommunikáció, a tankönyvek és a tananyag minősége egyaránt szerepet játszik abban, milyen széles körben hasznosítható a megszerzett tudás.

A kognitív területekhez közelebb álló transzferkutatás számos olyan technikát megvizsgált, amely segítheti a tudás átvitelét. Például *Putz-Osterloh* (1993) kísérletében strukturális diagramok használatával segítették az eredményesebb tanulást. *Butterfield, Slocum* és *Nelson* 1992 amellet érvelnek, hogy a kognitív megközelítés lényegében ugyanazokat a mozzanatokat nyomatékosítja a transzfer elősegítésében, mint a korábbi viselkedés-lélektani megközelítés: ahhoz, hogy az oktatás használható tudáshoz vezessen, nemcsak a tanulás formáját és tartalmát kell számításba venni, hanem azt is, hogy várhatóan milyen környezetben kerül sor a tanultak felhasználására. A praktikus, az oktatás módszereit fejleszteni kívánó kutatási programokban a transzfer ugyanolyan integráló jellegű általános céllá vált, mint amilyen korábban a megértés volt. A megértés érdekében történő tanítás (teaching for understanding) parafrázisaként megjelent a transzfer érdekében történő tanítás (teaching for transfer, lásd pl. *Crawford* és *Das*, 1992). A transzfer kérdéseinek elemzését tekinthetjük úgy is, mint egy általánosabb kutatási irányzatnak, a tanulás minőségével (quality of learning) foglalkozó tágabb programnak a része.

Az a szemléletmód, amelyik szerint az alkalmazhatóság a tudás minőségének egy fontos jellemzője, megjelenik a problémamegoldás tanulmányozásában is. A szakértelem, a transzfer és a *problémamegoldás* kutatása szorosan összefonódik, ezért a korábban bemutatott kutatási tendenciák szinte mindegyikét fel lehet fedezni a problémamegoldással kapcsolatos vizsgálatok egy részében is.

A problémamegoldási szituációkat, illetve magukat a megoldandó problémákat többféle szempont szerint lehet osztályozni. Például megkülönböztethetjük a problémákat az *egyszerű-komplex*, a *tudásszegény-tudásgazdag*, a *jól struktúrált-rosszul definiált* dimenziók mentén. Az utóbbi évek kutatásai elsősorban a sok tudást felhasználó komplex, rosszul definiált, életszerű problémák megoldásának folyamatait tanulmányozták. A problémamegoldás korábbi, rejtvénytérő helyzeteket teremtő, a gondolkodást, az általános mechanizmusokat hangsúlyozó értelmezését fokozatosan felváltotta a tanulás szerepét hangsúlyozó szemlélet (Frensch és Funke, 1995; Kontra, 1996). A problémamegoldás pedagógiai felértékelődését jelzi, hogy az OECD PISA-vizsgálatainak tematikájába is bekerül. A PISA-felmérések egyre életszerűbb helyzetekben kívánják vizsgálni az iskolában tanultak hasznosíthatóságát, ezért már korábban is felmerült, hogy a tesztek lehetőleg ne egy-egy iskolai tantárgy tananyagára épüljenek, hanem több tantárgy által fejleszhető, ún. keresztintantervi kompetenciákat mérésére irányuljanak. Az első ilyen megcélzott kompetencia éppen a problémamegoldás lesz (*complex problem solving in real-life context*).

A képességek fejlődése és fejlesztése

A képességek kutatásában két fő módszertani megközelítés érvényesül. Az egyik – a statikusabb jellegű – felméri a képességek fejlődését a maguk természetes folyamatában, míg a másik – dinamikus jellegű – megpróbálja a fejlődés menetét befolyásolni, megváltoztatni. Amíg az első inkább a fejlődésről, a második a fejleszhetőségről, a folyamat módosíthatóságáról (modifiability) ad képet. Az utóbbi évtizedben számos kutatási program alkalmazta e két módszer valamelyikét, vagy esetleg mindkettőt együtt is. Tekintettel az ilyen jellegű kutatási eredményeket közlő publikációk óriási számára, itt főleg a hazai vizsgálatokra hivatkozunk. Az idézett munkák bőszéges áttekintést nyújtanak az általuk bemutatott területek nemzetközi szakirodalmából.

Több olyan készség és képesség vizsgálatára került sor, amely egyes iskolai tantárgyakhoz, tantárgycsoportokhoz, műveltségi területekhez köthető. Ezek közül érdemes kiemelni az anyanyelv (Horváth, 1998; Molnár, 2000, 2001), az idegen nyelv (Eihorn, 1998; Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó, 1999) és a vizuális képességek (Kárpáti, 1997) terén végzett felméréseket. Azért is figyelemre méltóak ezek a vizsgálatok, mert korábban a természettudományok és a matematika dominált mind a nemzetközi, mind pedig a hazai értékelési projekteken. Ez a trend, ha nem is fordult meg, de legalább az arányok kezdenek kiegyenlítődni. Egyre több munka foglal-

kozik a társadalomtudományok, illetve humán területek tanításának és tanulásának kérdéseivel (lásd pl. *Carretero és Voss, 1994*), összhangban azzal a felismeréssel, hogy a humán tantárgyak tanulása legalább annyira hozzájárul a hétköznapi életben és a munkában való sikerességéhez, mint a természettudományok. Természetesen a matematika és a természettudományok területén is tanúi lehetünk újszerű felméréseknek. Sor került például 1997-ben a szöveges feladatok felmérésére egy 1972-es felmérés megismétléseként. Így lehetővé vált annak elemzése is, hogyan változtak meg huszonöt év alatt a felmért készség fejlődési folyamatai (*Vidákovich és Csapó, 1998*).

A bizonyítási képesség felmérése egy olyan határterületnek tekinthető, amelyik még szorosabban kötődik egy iskolai tantárgyhoz, de egyben már a tantárgyon túlmutató, széles körben releváns intellektuális tulajdonságot is jelent (*Csíkos, 1999b, 2000*). *Vidákovich Tibor* könyve (1990) tantárgyakhoz kötődő készségeket és tantárgyak feletti általános képességeket egyaránt elemez, és e munka egy másik szempontból is átmenetet képez: a képességek diagnosztikus értékelése ugyanis egyben már a fejlődés egy sajátos elősegítése is.

Sor került több olyan vizsgálatra is, amelyik az általános képességek fejlődéséről ad képet, kettő vagy több életkori metszet felvételével. Itt is megfigyelhető az a tendencia, hogy egyre inkább olyan képességek felmérésére kerül sor, amelyek a tudás megszerzésében, a tanulásban, illetve a tudás szervezésében és felhasználásában alapvető szerepet játszanak. Mindenekelőtt az induktív gondolkodást említjük, amely a tanulásban, a tudás felhasználásában egyaránt fontos. Az induktív gondolkodás fejlődésének és a különböző iskolai teljesítmények összefüggéseinek feltáráásával több hazai vizsgálat is foglalkozott (*Benkő, 2000; Csapó, 1994, 1997a, 1998; Takács és Takács, 2000a, 2000b*). Az analógiás gondolkodás az induktív gondolkodásnak egy sajátos formájaként is felfogható, amint azt az induktív gondolkodás számos értelmezése is leírja. Sok induktív gondolkodási teszt tartalmaz analógián alapuló feladatokat, így többek között az is kiderült, hogy az analógiák, mégpedig a verbális analógiák megoldása korrelál legjobban más intellektuális teljesítményekkel. Az utóbbi évtizedből is sok olyan vizsgálatot ismerünk, amelyik az analógiákat a kognitív tudomány eszköztárával értelmezi, vagy a pedagógiai szempontból releváns kérdéseivel foglalkozik, illetve e kettőt összekapcsolja (ezek bemutatását illetően l. *Zsigmond és Csíkos, 2000; Nagy Lászlóné, 2000a*).

A deduktív gondolkodás elemzése pedagógiai kontextusban kissé háttérbe szorult. Talán annak is tulajdonítható ez, hogy az életszerű tanulási feladatokban illetve a tudás alkalmazásában kevésbé kimutatható a szerepe, mint ahogy az az induktív gondolkodás esetében megfigyelhető (*Vidákovich, 1998; Takács és Takács, 2000b*).

Az újonnan meghatározott vagy újraértelmezett képességek közül kettőt mutatunk itt be. A kettő között több rokon vonás is van, és mindkettő fontos szerepet játszik a megértésben és a tudás szervezésében. A korrelatív gondolkodás, azaz a valószínűségi összefüggések megértésének felmérése számos érdekes jelenségre rámutatott. Többek között felszínre hozta azt a kedvezőtlen tapasztalatot is, mely

szerint tanulóink többsége nem ismeri fel a valószínűségi összefüggést, illetve az ilyen jellegű kapcsolatokat nem tekinti összefüggésnek (Bán, 1998). Nagy József (2000b) az összefüggéseknek egy teljes rendszerét írja le, és az összefüggés-megértés fejlődését kiemelkedő méretű országos reprezentatív mintán elvégzett felmérés alapján mutatja be.

A készségek és képességek felmérésének Magyarországon jelentős hagyományai vannak. Az elmúlt három évtizedre visszanyúlóan sok különböző készség és képesség fejlettségéről, fejlődési folyamatáról áll rendelkezésünkre publikált kutatási eredmény. Van azonban egy olyan terület, ami hiányzik a palettáról, ez pedig a longitudinális felmérések köre. Ezért sajnos szinte semmit nem tudunk mondani a képességek fejlődésének stabilitásáról.

A képességek fejlesztésében két fő megközelítést lehet megkülönböztetni. Az egyik a megcélzott képességeket direkt módon fejleszti, mégpedig többnyire iskolán kívüli keretek között, vagy esetleg az iskolában, de semmiképpen sem a tantárgyak feldolgozását végző tanórákon. Ezek a közvetlen képességfejlesztő módszerek főleg a nyolcvanas években voltak népszerűek, többnyire Amerikában, illetve azokban az országokban, amelyekben az amerikai kutatók befolyása meghatározó volt. Bár egyes módszerek széles körben elterjedtek, kevés olyan volt közöttük, amelyeknek a hatásvizsgálata megfelelően kontrollált kísérleti körülmények között megtörtént, és az ilyen esetekben ritkán sikerült statisztikailag szignifikáns eredményt kimutatni. Még problematikusabb, hogy a fejlesztés transzferhatása nem elég széles körű, és mivel a fejlesztő feladatok többnyire ugyanolyan általánosak és absztraktak – vagyis nem konkrét tartalomhoz kötődőek –, mint a felmérésükre használt tesztek, felvetődik az a kérdés is, hogy vajon tényleg valamelyik általános képesség fejlesztésére került sor, vagy csupán a tesztmegoldó készség fejlődött. (Costa, 1985, leltárszerűen összefoglalja az Amerikában elterjedt módszereket, programokat. Néhány módszer részletes bemutatását illetően lásd Gordon Györi, 1999.)

A fejlesztési másik iránya a képességek fejlesztését az iskolában, a tantárgyi tartalomhoz kapcsolva kívánja megoldani. Ez a módszer viszont azzal a veszéllyel jár, hogy a megszerzett képességek kötődnek azokhoz a tartalmakhoz, amelyeken az elsajátításuk megtörtént, vagyis megint csak nem lesznek elég széles körben alkalmazhatóak. Ezt a problémát többek között úgy lehet megoldani, hogy ugyanazt a képességet nagyon sok különféle tartalmon kell fejleszteni, és akkor nagyobb az esély arra, hogy legalább ugyanolyan széles körben fel is lehet azokat használni, mint amilyen széles körű tartalmakon a fejlesztés történt. Ennek a fejlesztési filozófiának többféle megnevezése is van, például a *beágyazás* (embedding, a tantárgyi tartalomba „bedolgozott” fejlesztő hatások), az *infúzió* (infusion, azaz a meglévő tananyagba bevitt feladatok) az *integrálás* (integration, a tudás közvetítésének és a képességek fejlesztésének az egyesítése), a *gazdagítás* vagy *dúsítás* (enrichment, a tananyagban levő fejlesztő hatások kiemelése, újabbak beépítése). Európában több ilyen jellegű fejlesztő technikát dolgoztak ki. (Az európai képességfejlesztő programok „leltárát” illetően lásd Hamers és Overtoom, 1997. A kutatási eredményeket összefoglaló kötet: Hamers, van Luit és Csapó, 1999.)

A kétféle képességfejlesztési filozófia több országban egymással párhuzamosan működik. Nagyon sokféle konkrét történeti vagy politikai körülmény befolyásolja, hogy melyik mikor válik kutatások témájává vagy szélesebb körben elfogadottá. Mindamellett megfigyelhető az a tendencia, hogy az utóbbi évtizedekben inkább az integrált módszerek terjednek (lásd *Csapó*, 1999b, *Gordon Győri* 2001 a 2001b; *Nagy Lászlóné*, 2000b).

A kilencvenes évek jellegzetes kutatási irányait áttekintve érdemes kiemelni, hogy a fejlesztés ma már sok területre kiterjed. Nemcsak a szűkebben vett kognitív képességekre, hanem azoknak az affektív sajátosságoknak a fejlesztésére is, amelyek közvetve befolyásolják a kognitív teljesítményeket. (Lásd erről a *Klauer*, 2000, szerkesztésében megjelent átfogó tanulmánykötetet.) A fejlesztő programok néha áthatják az iskola több tantárgyát, vagy egész iskolai programokat rendeznek el a képességfejlesztés céljai köré (lásd pl. *Bruer*, 1993). A fejlesztő programok egyre idősebb korosztályokat vesznek célba. Két évtizeddel ezelőtt a fejlesztés tipikus alanyai még a kisiskolások voltak, de a Piaget-elmélet alapján végzett tréningek sem irányulhattak a 13-14 évnél idősebbekre. Ma azonban már nemcsak a serdülőkorúak, hanem a fiatal-felnőttek számára is készülnek képességfejlesztő programok (lásd *Schwebel*, *Maher* és *Fagley*, 1990).

A fejlesztésre kiválasztott képességek közül kiemelkedik az induktív, illetve analógiás gondolkodás. *Neubert* és *Binko* (1992) bemutatja azokat a lehetőségeket, amelyek középiskolai tantárgyak tanítása során kínálkoznak az induktív gondolkodás fejlesztésére. *Klauer* szintén az induktív gondolkodás fejlesztésére dolgozott ki programokat, amelyek eredetileg, a nyolcvanas években még tantárgyaktól független tréningként működtek. Később azonban elkészültek a tantárgyakba beépíthető változatok, és többtucatnyi kísérlet igazolta ezek hatékonyságát (*Klauer*, 1997).

A jelentősebb európai kísérletek közé tartozik a CASE (Cognitive Acceleration through Science Education) néven ismertté vált fejlesztő program, amelyet *Philip Adey* és *Michael Shayer* dolgoztak ki. A fejlesztő rendszer elméleti alapjául a neo-piagetianus modellek szolgálnak. A képességeket a teljesen átalakított és csaknem teljes mértékben a képességfejlesztés céljainak alárendelt természettudomány tantárgy keretében végzik (*Adey*, 1999).

Magyarországon két nagyobb léptékű képességfejlesztő kísérlet zajlott le. Az egyik a műveleti képességek fejlesztését célozta meg, mégpedig a rendszerezési, a logikai és a kombinatív műveletek fejlesztését. Elméleti orientációját tekintve ez a kísérlet is közel áll a neo-piagetianus keretekhez. A fejlesztés a tantárgyi tartalomba beágyazott feladatokkal történt, negyedik osztályban a nyelvtan és a környezetismeret, hetedikben pedig a kémia és a fizika volt a kísérleti tantárgy. A fejlesztés egy tanévig tartott, és az eredmények összhangban voltak Piaget elméletével: a fejlesztés ott volt sikeres, ahol az adott életkorban a befolyásolni kívánt műveletek fejlődése még nem zárult le (*Csapó*, 1991, 1992, 1997b, 1999c). A másik kísérlet – amelyik *Nagy József* irányítása alatt folyik – még nem fejeződött be. A kísérletben a sok szempontból is meghatározó jelentőségű életkori szakasz, az óvoda-iskola átmenet

korosztályai vesznek részt. A fejlesztendő, ún. kritikus kognitív készségek között a beszédhanghallástól a mértékváltáson és a következtetésen keresztül az összefüggés-megértésig terjedő készségek szerepelnek. A fejlesztés technológiája számos progresszív mozzanatot magában foglal. A képességfejlesztés itt is be van ágyazva az iskolai tananyagba. A fejlesztés személyre szóló, és mindenkinél az antropológiai optimum eléréséig tart. Több évet átfog, így lehetőség van a fejlesztés hatásainak a hosszú távú követésére. Az eredményes fejlesztést segíti a folyamatos diagnosztikus értékelés is (Nagy, 2000c; Fazekasné, 2000; Józsa, 2000).

Irodalom

- Adey, P. (1999): Gondolkodtató természettudomány. *Iskolakultúra*, 10. sz. 33–45.
- Anderson, M. (1998): *Intelligencia és fejlődés. Egy kognitív elmélet*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- B. Németh Mária (1988): Iskolai és hasznosítható tudás. A természettudományos ismeretek alkalmazása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 115–138.
- B. Németh Mária (2000): A természettudományos ismeretek alkalmazása. *Iskolakultúra*, 8. sz. 60–68.
- Balthes, P. B. és Smith, J. (1990): Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In: Sternberg, R. J. és Smith, J. (szerk.): *Wisdom. Its nature, origins and development*. Cambridge University Press, New York. 87–120.
- Balthes, P. B. és Staudinger, U. (1996, szerk.): *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bán Sándor (1998): Gondolkodás a bizonytalanról: valószínűségi és korrelatív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 221–250.
- Báthory Zoltán (1999): Természettudományos nevelésünk – változó magyarázatok. *Iskolakultúra*, 10. sz. 46–54.
- Bidell, T. R. és Fischer, K. W. (1992a): Cognitive development in educational contexts: implications of skill theory. In: Demetriou, A. Shayer, M. és Efklides, A. (szerk.): *Neo-Piagetian theories of cognitive development. Implications and applications for education*. Routledge, London. 11–30.
- Bidell, T. R. és Fischer, K. W. (1992b): Beyond the stage debate: Action, structure, and the variability in Piagetian theory and research. In: Sternberg, R. J. és Berg, C. A. (szerk.): *Intellectual development*. Cambridge University Press, Cambridge. 100–140.
- Beach, K. (1999): Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*. 24. 101–139.
- Benkő Margit (2000): Az induktív gondolkodás vizsgálata ötödikes osztályokban. *Iskolakultúra*, 9. sz. 71–77.
- Bors Lída, Nikolov Marianne, Péricsich Richárd és Szabó Gábor (1999): A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, 99. 3. sz. 289–306.
- Bransford, J. D. és Schwartz, D. L. (1999): Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*. 24. 61–100.
- Bruer, J. T. (1993): *Schools for thought. A science of learning in the classroom*. The MIT Press, Cambridge.

- Butterfield, E. C., Slocum, T. A. és Nelson, G. D. (1992): Cognitive and behavioral analyses of transfer of learning are functionally equivalent. In: Carlson, J. E. (szerk.): *Cognition and educational practice*. Vol. 1. part. B. JAI Press. Inc. London. 3–43.
- Carretero, M. és Voss, J. F. (1994): *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Lawrence Earlbaum, Publishers. Hillsdale, NJ.
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities*. Cambridge University Press, New York.
- Carroll, J. B. (1996): A three stratum theory of intelligence: Spearman's contribution. In: Dennis, I. és Tapsfield, P. (szerk.): *Human abilities. Their nature and measurement*. Lawrence Earlbaum, Publishers. Mahwah, NJ. 1–17.
- Carroll, J. B. (1996): A matematikai képességek: a faktoranalitikus módszer néhány eredménye. In: Sternberg, R. J. és Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Budapest. 15–37.
- Case, R. (1991): Potential and contributions of neo-piagetian theory to the art and science of teaching. In: Carretero, M., Pope, M., Simons, R. J. és Pozo, J. I. (szerk.): *Learning and instruction. European research in an international context*. Vol. 3. Pergamon Press, Oxford. 1–25.
- Case, R. (1992): The mind's staircase. *Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.
- Case, R. (1996): Changing views of knowledge and their impact on educational research and practice. In: Olson, D. R. és Torrance, N. (szerk.): *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*. Blackwell Publishers, Cambridge. 75–99.
- Chi, M. T. H. (1987): Representing knowledge and metaknowledge: Implications for interpreting metamemory research. In: Weinert, F. E. és Kluwe, R. H. (szerk.): *Metacognition, motivation and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 239–266.
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Costa, A. J. (1985, szerk.): *Developing minds. A resource book for teaching thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Crawford, S. A. S. és Das, J. P. (1992): Teaching for transfer: A program for remediation in reading. In: Carlson, J. E. (szerk.): *Cognition and educational practice*. Vol. 1. part. B. JAI Press. Inc. London. 73–103.
- Csapó Benő (1991): A gondolkodás művelési képességeinek fejlesztése – A kísérlet eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 31–40.
- Csapó, B. (1992): Improving Operational Abilities in Children. In: Demetriou, A., Shayer M. és Efklides A. (szerk.): *Neo-Piagetian theories of cognitive development. Implications and applications for education*. Routledge and Kegan, London. 144–159.
- Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, 94. 1–2. sz. 53–80.
- Csapó, B. (1997a): Development of inductive reasoning: Cross-sectional measurements in an educational context. *International Journal of Behavioral Development*. 20. 4. sz. 609–626.
- Csapó, B. (1997b): Operational Enrichment: Improving operational reasoning through the content of teaching. In: Hamers, J. H. M. és Overtoom, M. Th.: *Teaching thinking in Europe*. Inventory of European Programmes. Sardes, Utrecht. 235–239.
- Csapó Benő (1998): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–280.

- Csapó Benő (1999a): A tudás minősége. *Educatio*, 3. sz. 473–487.
- Csapó Benő (1999b): Az értelmi képességek fejlesztésének történelmi-társadalmi kontextusa. *Iskolakultúra*, 9. sz. 3–15.
- Csapó, B. (1999c): Improving thinking through the content of teaching. In: Hamers, J. H. M., van Luit, J. E. H. és Csapó, B. (szerk.): *Teaching and learning thinking skills*. Swets and Zeitlinger, Lisse. 37–62.
- Csíkós Csaba (1999a): Újabb eredmények a Wason-feladattal kapcsolatban. *Pszichológia*, 1. sz. 5–26.
- Csíkós Csaba (1999b): Iskolai matematikai bizonyítások és a bizonyítási képesség. *Magyar Pedagógia*, 99. 1. sz. 3–21.
- Csíkós Csaba (2000): A bizonyítási képesség értelmezése és fejlődésének jellemzői iskoláskorban. PhD-disszertáció, Szegei Tudományegyetem.
- Csíkós Csaba (2001): A pedagógiai képességfogalom fejlődése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–126.
- Davenport, T. H. és Prusak, L. (2001): *Tudásmenedzsment*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Demetriou, A. és Efklides, A. (1994): Structure, development, and dynamics of mind: A meta-Piagetian theory. In: Demetriou, A. és Efklides, A. (szerk.): *Intelligence, mind and reasoning. Structure and development*. North-Holland, Amsterdam. 75–109.
- Denhiere, G. és Rossi, J. P. (1991, szerk.): *Text and text processing*. North-Holland, Amsterdam.
- Dobi János (1998): Megtanult és megértett matematikatudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 169–190.
- Dyson, A. H. (1999): Transforming transfer: Unruly children, contrary texts and the persistence of the pedagogical order. *Review of Research in Education*, 24. 141–172.
- Eihorn Ágnes (1998, szerk.): *Német nyelv. Mérés – értéklés – vizsga 5*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Ericsson, K. A. és Smith, J. (1991): Prospects and limits of empirical study of expertise: and introduction. In: Ericsson, K. A. és Smith, J. (szerk.): *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 279–284.
- Frensch, P. A. és Funke, J. (1995, szerk.): Complex problem solving. The European perspective. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, NJ.
- Gordon Győri János (1999): A közvetlen gondolkodási készség-fejlesztés pedagógiája az elmúlt évtizedek nemzetközi gyakorlatában. *Iskolakultúra*, 9. sz. 16–35.
- Gordon Győri János (2001a): Tehetséges gyerekek gondolkodási készségének fejlesztése. *Iskolakultúra*, 1. sz. 46–55.
- Gordon Győri János (2001b): A gondolkodás tanításának és tanulásának kérdései. *Iskolakultúra* 2. sz. 93–100.
- Hamers, J. H. M. és Overtoom, M. Th. (1997): *Teaching thinking in Europe*. Inventory of European Programmes. Sardes, Utrecht.
- Hamers, J. H. M., van Luit, J. E. H. és Csapó, B. (1999, szerk.): *Teaching and learning thinking skills*. Swets and Zeitlinger, Lisse.
- Healy, A. F. és Bourne, L. E. (1995, szerk.): *Learning and memory of knowledge and skills. Durability and specificity*. Sage Publications, London.
- Horváth Zsuzsa (1998): *Anyanyelvi tudástérkép. Középszkolai tantárgyi feladatbankok III*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Howe, M. J. A. (1996): Concepts of ability. In: Dennis, I. és Tapsfield, P. (szerk.): *Human abilities. Their nature and measurement*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 39–49.
- Howe, M. J. A. (1998): *Principles of abilities and human learning*. Psychology Press, Hove.
- Hunt, E. (1992): Why is it hard to improve cognitive competence? A cognitive science perspective. In: Carlson, J. S. (szerk.): *Advances in cognition and educational practice*. JAI Press, Inc. London. 3–24.
- Józsa Krisztián (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 270–278.
- Juhász Erika, Márkus Edina és Szabó Irma (1999): Természettudományos tévképzetek iskolai vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10. sz. 97–103.
- Kárpáti Andrea (1997): *Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer*. Mérés – értékelés – vizsga 3. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Klauer, K. J. (1997): A tanulás és a kognitív képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 12. sz. 85–92.
- Klauer, K. J. (2000): *Handbuch Kognitives Training*. Hogrefe, Verlag, Göttingen.
- Kylonen, P. C. (1996): Is working memory capacity Spearman's g? In: Dennis, I. és Tapsfield, P. (szerk.): *Human abilities. Their nature and measurement*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, NJ. 49–75.
- Kontra József: (1996): A probléma és a problémamegoldás. *Magyar Pedagógia*, 96. 4. sz. 341–365.
- Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 19–40.
- Korom Erzsébet (1998): Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai: természettudományos tévképzetek. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 139–167.
- Korom Erzsébet (2000): A fogalmi váltás elméletei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2–3. sz. 179–205.
- Korom Erzsébet (2001): Fogalmi fejlődés és a fogalmak hatékony tanulása. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 106–116.
- Mandl, H. Gruber, H. és Renkl, A. (1993): Misconceptions and knowledge compartmentalization. In: Strube, G. és Wender, K. F. (szerk.): *The cognitive psychology of knowledge*. North-Holland, Amsterdam. 161–176.
- Mayer, R. E. és Hegarty, M. (1998): A matematikai problémák megértésének folyamata. In: Sternberg, R. J. és Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Budapest. 41–63.
- Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, 8. sz. 49–59.
- Molnár Edit Katalin (2001): Fogalmazás és tanulás. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 225–234.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000b): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*. 100. 2. sz. 141–185.
- Nagy József (2000c): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 255–269.

- Nagy Lászlóné (1999): Biológiai alapfogalmak fejlődése 6–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 99. 3. sz. 263–288.
- Nagy Lászlóné (2000a): Analógiák és az analogikus gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 275–302.
- Nagy Lászlóné (2000b): A gondolkodási képességek fejlesztésének lehetséges útjai. *Alkalmazott Pszichológia*. 2. 4. sz. 75–88.
- OECD (1996): *Measuring what people know. Human capital accounting for the knowledge economy*. OECD, Paris.
- OECD (1997): *Literacy skills for the knowledge society. Education and Skills*. OECD, Paris.
- OECD (1998): *Knowledge management in the learning society. Education and Skills*. OECD, Paris.
- OECD (2000): *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Education and Skills*. OECD, Paris.
- OECD – Statistics Canada (2000): *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey. Education and Skills*. OECD, Paris.
- Pléh Csaba (1998): Szociális modellek és a megismeréskutatás. In: Pléh Csaba: *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Tanulmányok. Balassi Kiadó, Budapest. 299–314.
- Putz-Osterloh, W. (1993): Strategies for knowledge acquisition and transfer of knowledge in dynamic tasks. In: Strube, G. és Wender, K. F. (szerk.): *The cognitive psychology of knowledge*. North-Holland, Amsterdam. 331–350.
- Schwebel, M, Maher, C. A. és Fagley, N. C. (1990): Promoting cognitive growth over the life span. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, NJ.
- Simon, H. A. (1982): *Korlátozott racionalitás. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Simon, T. J. és Halford, G. S. (1995. szerk.): *Developing cognitive competence*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, NJ.
- Solomon, G. (1993, szerk.): *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Strube, G. és Wender, K. F. (1993, szerk.): *The cognitive psychology of knowledge*. North-Holland, Amsterdam.
- Takács Gábor (2000): Természettudományos tévképzetek és az oktatás kapcsolata. *Budapesti Nevelő*. 2–3. sz. 29–40.
- Takács Gáborné és Takács Gábor (2000a): A tanulók gondolkodásáról. *Iskolakultúra*, 1. sz. 44–54.
- Takács Gáborné és Takács Gábor (2000b): Tizenhárom éves tanulók deduktív és induktív gondolkodása. *Új Pedagógiai Szemle*. 6. sz. 85–95.
- Undheim, J. O. (1994): Taking the stock of what there is: the case of cognitive abilities. In: Demetriou, A. és Efklides, A. (szerk.): *Intelligence, mind and reasoning. Structure and development*. North-Holland, Amsterdam. 29–44.
- Vass Vilmos (1997): Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 11. sz. 99–105.
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vidákovich Tibor (1998): *Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 191–220.
- Vidákovich Tibor és Csapó Benő (1998): A szövegesfeladat-megoldó készségek fejlődése. In: Varga Lajos és Budai Ágnes (szerk.): *Közoktatás – kutatás*. 1996–1997. MKM. Budapest. 247–273.

- Weinert, F. E. és Schneider, W. (1995, szerk.): *Memory performance and competencies. Issues in growth and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Wertsch, J. W. és Kanner, B. G. (1992): A sociokultural approach to intellectual development. In: Sternberg, R. J. és Berg, C. A. (szerk.): *Intellectual development*. Cambridge University Press, Cambridge. 328–349.
- Wiggins, G. és McTighe, J. (1998): *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Wilkes, A. L. (1997): *Knowledge in minds. Individual and collaborative processes in cognition*. Psychology Press, Sussex.
- Zsigmond István és Csíkos Csaba (2000): Az analógiás gondolkodásról: Újabb eredmények és tendenciák. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 55. 1. sz. 63–80.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (megjelenés alatt): A szociális készségek fejlesztése kiskoláskorban.

Orosz Sándor

TUDÁSMÉRÉS A XX. SZÁZAD UTOLSÓ ÉVTIZEDÉBEN

I. Értelmezési problémák

A cím azt sugallhatja, hogy a dolgozat adatokkal alátámasztott, részletes képet kíván adni a jelzett időszak hazai és nemzetközi tudásméréseiről: hogy mennyire elterjedten alkalmazzák a tudásméréseket az egyes országok iskolai gyakorlatában a tanulói teljesítmények értékelésére, az egyes iskolák és az iskolarendszerek hatékonyságának megítélésére és az iskolapolitikai döntések előkészítésére? – Hogy miképpen próbálják az országok iskolarendszereinek hatékonyságát összemérni a globalizálódó világban? – Miféle tudásméréseket végeznek a pedagógiai kutatásokban? – Melyek az alkalmazott eszközök legfontosabb jellemzői? Milyen új tendenciák tapasztalhatók a mérőeszközök tervezésében, az eredmények elemzését szolgáló matematikai, statisztikai és kvalitatív eljárások fejlődésében? – Milyen új szempontok jelentkeznek az eredmények interpretálásában? – S nem utolsósorban: hogyan alakul a tudásmérés elmélete?

Természetes, hogy mind eme problémák kimerítő tárgyalására nincs lehetőség a dolgozatban. Csupán három kérdéskör vázolására teszünk kísérletet, főképp az 1990-es évtized angol és német nyelvű folyóirat-tanulmányaira támaszkodva. E kérdéskörök: Miféle tudásméréseket s miképpen alkalmaznak a hazai és a nemzetközi iskolai gyakorlatban? – Milyen új tendenciák tapasztalhatók a méréselméletben? – Mi a szerepe a tudásmérésnek a pedagógiai kutatómunkában?

Előzetesen megjegyezzük, hogy elég jelentős terminológiai problémákkal kell megküzdenie annak, aki e témakör nemzetközi szakirodalmát figyelemmel kíséri. Példaként lássuk először témánk két kulcsszavát!

I. A *mérés* jelentése a pedagógiai gyakorlatban egyértelműen számszerűsítésre, pontos számbavételre, mennyiségi elemzésre, skála használatára utal, és benne a *tudomásulvétel*, az *objektív*, *semleges viszonyulás* fejeződik ki. – Az immár szakmai világnyelvvé lett angolban is a *measure*, *measuring*, *measurement* a mértékegységgel, skála alkalmazásával, számszerűen történő minősítést jelenti; ezzel azonos jelentésű a németben a *Messung*, *messen*.

Az *értékel*, *értékelés* jelentése: valamilyen értékűnek tekint, nyilvánít, elismer, becsül, valakit (valamit) valamilyennek, valahogyan *minősít*; az *érték* valaminek (valakinek) *szubjektív megítélés* alapján megállapított *tulajdonsága*; az értékelésben az értékelő személynek *szubjektív minősítő viszonya* fejeződik ki az értékelendőhöz.

Ehhez hasonlóan a német *Bewertung* főnév, illetve *bewerten* ige jelentésében is a szubjektív mérlegelés, a kvalitatív funkció a domináns.

Más a helyzet az *értékelés, kiértékelés* (értékel, kiértékel) jelentéssel magyarra fordított [a latin *valeo* = jó erőben van, tud, bír valamit tenni igéből származó] *evaluation, evlulate, evaluating* alakban előforduló angol terminussal: ennek szótári jelentése *felbecsül, megbecsül, kiértékel, számokban kifejez*; ez utóbbi jelentést az angol nyelvhasználatban vette fel, s ez alapján az *evaluation* egyaránt jelenti a kvalitatíve és kvantitatíve pontos, exakt, objektív elemzést és értékmegállapítást. [Németül „saját formában” csak szótárban található (*evalvieren, Evalvation*), szövegben, szakmai értelemben az angolos alakban használatos (pl. *Evaluationsforschung*); ehhez hasonlóan az *evalváció* magyar szaknyelvbe átültetésére tett próbálkozások (*Kindler, Zsolnai*) is sikertelenek maradtak. Domináns az angol *evaluation*, magyarban terjedőben az *evaluáció* forma.]

Fentieket megfontolva, a jelen munkában figyelmünket kiterjesztettük (a mérés címszó alatt szereplőkön kívül) az „evaluációs területekre” is.

A „kiértékelés”, „evaluáció” mindenféle folyamatban betöltött visszacsatoló – önreflektáló funkcióját evidenciaként kezeljük évtizedek óta, de számos újabb megfogalmazása új megvilágításba helyezi, teljesebbé teszi eddigi ismereteinket. Például Cronbach és munkatársai 1980-ban az evaluáció-kutatás 95 „programatikus tézisé” állítják össze, melyek sorában a legelső: „...evaluation is a process by which *society learns about itself*” (idézi *Brandtstätter*, 1990. 215). Vagyis: az evaluáció az a folyamat, amelyben a társadalom önmagát tanulmányozza. – Más közelítésű funkció-meghatározása saját korábbi közép-kelet-európai szituációnkat helyezi új megvilágításba: „Az evaluációról csak az mondhat le, aki a saját dolgában már eleve biztos, vagy aki nem szeretné, hogy politikai vagy elméleti pozícióiban megingassák... Nem véletlen, hogy az evaluációkutatást épp az olyan kutatók propagálják, és fejlesztik tovább metodikáját, akik egy nyitott, önkritikus s ebből kifolyólag »kísérletező« társadalom elkötelezettjei; és nem véletlen, hogy *ott a legkevésbé kívánatos és legkevésbé elterjedt, ahol zárt, dogmatikus tudományos és döntési struktúrák uralkodnak*” (*Brandtstätter*, uo. 215–216 – Fordítás itt s a továbbiakban: O. S.).

A szűkebb értelemben vett tudásmérést is egyre több területen és relációban alkalmazzák, s a közismert (szummatív, formatív; diagnosztikus, prognosztikus) funkciók kiterjesztésére irányuló törekvésekkel találkozhatunk. Például az 1989 áprilisában Párizsban tartott, az informatika iskolai alkalmazásával foglalkozó UNESCO-konferencia záró felhívásában olvasható, hogy az új információs technológiák bevezetésével tovább nőnek az egyenetlenségek országokon belül és országok között, „...hacsak nem tesznek sürgős és határozott lépéseket e tendencia megakadályozására *korrektív mérések (corrective measures)* alkalmazásával mind nemzeti, mind nemzetközi szinten” (Declaration..., 1989. In: *Prospects*, Vol. XX, No 2. 1990. 1).

Ez a korrektív mérés természetesen rokonságot mutat a formatív: visszacsatolós folyamatalakítás, folyamatbefolyásolás eszközeül szolgáló mérésekkel. A különbség abban van, hogy a formatív mérés inkább az egyes konkrét tanulási-tanítási folyamatok irányításában jut szerephez, a korrektív mérés pedig a „nagyrendsze-

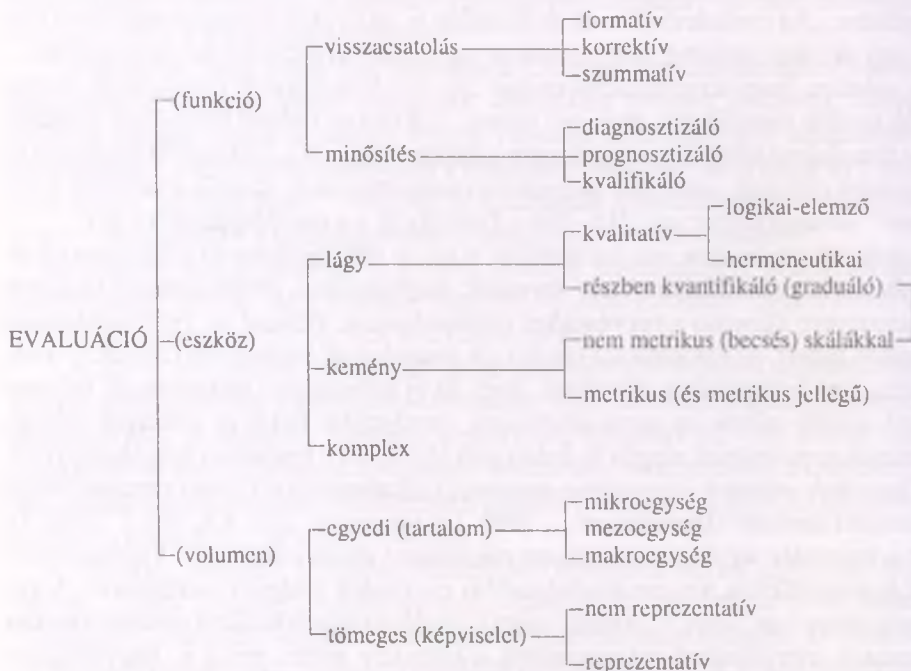
rek” (pl. országok iskolarendszerei) működtetéséhez nyújt objektív hibafeltáró – javítást alapozó adatokat.

Ez a fogalmi-terminológiai probléma a hazai pedagógiai nyelvhasználatban tovább bonyolódik azáltal, hogy „felmérés”-ről beszélnek minden olyan esetben, amikor a helyzetfeltárásban valamiféle, az objektivitás irányába mutató eszközt, például az érintettek véleményét kérő, nyitott vagy zárt kérdésekből álló kérdőívet, becslési vagy verbális komparatív „skálát” alkalmaznak, s a válaszok számlálhatók, utólag kvantifikálhatók. De felmérésnek neveznek az egyszerű számlálással történő besorolástól a metrikus skálát alkalmazó (valódi) mérésekig mindenféle kvantitatív feltárást is.

Tovább nehezíti a tisztázást a „próba”, „próbatétel”, „vizsgálat” eredeti jelentésű *teszt* szó használata is, minthogy a pedagógiai köznyelvben a *teszt* előre megfogalmazott, alternatív vagy több választ tartalmazó feladatlapon, „ikszeléssel” történő megoldást jelent.

Saját értelmezés szerint a legátfogóbb fogalom a nem egészen jó hangzású *kiértékelés*, mely helyett inkább az angol terminológia által elterjesztett *evaluáció* használata ajánlatos (és nem *evalváció* alakban, mert ezt pejoratív csengésűvé teszi a pénzügyi-gazdasági szakmában egyébként elterjedten használt párja, az értékvesztést jelentő *devaluáció*). Eredeti (latin) jelentése is ezt indokolja: *evalesco* = kibont, feltár (függetlenül attól, hogy milyen: objektív vagy szubjektív, kvalitatív vagy kvantitatív eszközzel).

Tegyünk kísérletet ezek után egy világosabb fogalmi áttekintésre az alábbi ábra segítségével!



2. Az előzőekben felvillantott terminológiai kérdések mellett egy sor egyéb elméleti és gyakorlati probléma nehezíti a tudásméréseket. Egyik fő nehézség mindmáig az adekvát mérőeszköz: *tudásteszt, teljesítményteszt* kidolgozása és valós, életszerű mérési helyzet, szituáció megteremtése. Mindennek előfeltétele, hogy biztos tudásunk legyen magáról a tudásról.

Mellőzzük most a tudás kialakulásáról, mibenlétéről, szerkezetéről, alkotóelemeiről máig tartó elméleti vita részletes ismertetését! Pragmatikus-praktikus alapon induljunk ki abból, amiben nagyjából és általában egyetértés van a különböző diszciplínák művelői közt, hogy tudniillik alapvetően kétféle alkotóelemekből áll az emberi tudás. Az egyik *az ismeret jellegű tudás* (ismeretek), amely a valóságról kialakult sokféle *tudati képmás* (tény, fogalom, adat, törvény, elv, elmélet, szabály, axióma stb.) együttese, amelyek a nyelv jelrendszerével *kijelentések*, a kognitív pedagógiában meghonosodott elnevezéssel: *propozíciók formájában objektiválhatók*.

A megismerési (kognitív) folyamatban létrejött ezen tudati képmások sokféle objektivált formáját (mint a mérés tárgyát) célszerű közös névvel *kognitívumoknak* nevezni.

Az emberi tudás másik nagy csoportja, válfaja *a képesség jellegű tudás*: a valamely tevékenységfolyamatban, alkalmazási folyamatban, „procedúrában” történő változtatni tudás, új dolgot alkotni tudás; ezt a tudásfajtát nevezi a kognitív pedagógia *procedurális tudásnak*. Ez a tudás mindig valamilyen *produktumban objektiválódik*.

Ezek szerint *minden tudásmérés vagy kognitívumok, vagy produktumok* lehető „kemény” eszközzel történő *evaluációja, elemzése*.

További megoldandó probléma a mérésekben, hogy adekvát indikátort: *tudást kiváltó eszközt és feltételeket* teremtsünk, azért, hogy valóban azt mérhessük, amit mérni szándékozunk, hogy a mérni szándékolt tudásról *érvényes adatokhoz jusunk, érvényes megállapításokat* tehesünk.

A helyzet azonban gyakorta így jellemezhető: „Az a fő probléma, hogy a hagyományos tudás- és teljesítménytesztek nem komplex, realisztikus problémahelyzetben vizsgálják a tudás alkalmazhatóságát” (Mandl et al., 1994. 239).

De a sok vitatott probléma ellenére a mindennapi gyakorlatban világszerte sokféle tudásmérést végeznek, jól használható, standardizált tudástesztekkel, mérőeszközökkel. S amennyiben a mérőeszközök bizonyos mértékig torzítanak is, ez a tény *nem befolyásolja az eredmények összehasonlíthatóságát*, tekintettel arra, hogy a torzítás jellege és mértéke a mérés minden résztvevője számára azonos; vagyis a végeredmény szempontjából úgy hat, mint a matematikában valamely szabályos transzformáció vagy konstans együtharó (= „változó mennyiségek állandó értékű szorzószáma”).

II. Tudásmérés az iskolai gyakorlatban

Roppant nehéz az iskolai mérésekről átfogó jellemzést adni, mert annyira heterogén a helyzet országoként. Nagyon sok tényezőtől függ az iskolai tudásmérések alkalmazása: az iskolarendszer felépítésétől, az irányítás orientációjától és szervezetétől;

befolyásolja az egyes országokban alkalmazott mérési eljárásokat az érvényes tantervek és a használatos tankönyvek jellege, minősége, a rendelkezésre álló eszközök (vannak-e standard tudásteszték), s jelentősen hatással van a mérések elterjedésére a pedagógusoknak a mérésekkel kapcsolatos felfogása és mérésmetodikai felkészültsége.

De igen *nagy különbségek* tapasztalhatók országokon belül egyes régiók, települések és iskolák szerint is: a területi vagy helyi fenntartó-irányító szervezetek felfogásbeli különbségeitől függően, vagy annak következtében, hogy az adott mező- vagy mikroegységben érvényesül-e valamely kutatóhely vagy pedagógusképző intézmény szellemi kisugárzása.

S természetesen nagyban befolyásolja az iskolai méréseket az a tény, hogy az adott országban megvan-e a tudásmérések infrastruktúrája: létezik-e a tudásteszték kifejlesztésére, előállítására, terjesztésére, a mérések szervezésére, lebonyolítására, az eredmények elemzésére és publikálásra *szakosodott intézmény, szervezet*, vagy a pedagógusok magukra hagyatva, „kézműves technológiával” kénytelenek előállítani a saját szükségletüket kielégítő mérőeszközöket.

Az infrastruktúrában szellemi erőket és anyagi forrásokat szükséges koncentrálni, a működtetés magas szintű szervezettséget kíván, ezért a szisztéma költséges. Természetes, hogy fejlett mérési rendszer a gazdagabb országokban alakulhatott ki, s a gazdaságilag gyenge államok ebben is elmaradtak. – Bonyolította a helyzetet a II. világháború után, hogy az országok egyes csoportjai politikai alapon elszigetelődtek a fejlettebb világtól, s ez fokozta az elmaradást a mérési kultúra területén is.

Ezen okok alapján – nagyon durva közelítésben – az országok két csoportja különíthető el: azoké, amelyekben ilyen *infrastruktúra van*, és azoké, amelyekben *nincs*, vagy a korszerű értékelési rendszer kialakításának folyamata megkéssve (esetenként több évtizedes késéssel) indult meg.

A kiegyenlítődést előmozdította, hogy a század 60-as évtizedében elkezdődött a pedagógiában is az országok közötti, a politikai tömbökön egyre inkább átnyúló *két- és többoldalú együttműködés*, és hogy *létrejöttek nemzetközi összehasonlító mérésekre szakosodott szervezetek*.

A fentiek s még sok, tovább nem sorolható ok miatt a század utolsó évtizedére világszerte igen sokszínű helyzet alakult ki az iskolai tudásmérések tekintetében. Ennek átfogó ismertetése szinte lehetetlen, ezért néhány, *tipikusnak* tekinthető *példa alapján* próbálunk lehető reális helyzetképet felvázolni.

TUDÁSMÉRÉS NÉHÁNY ORSZÁG ISKOLARENDSZERÉBEN

Négy, eléggé eltérő iskolarendszerű országban vázoljuk fel az iskolai tudásmérések helyzetét.

a) Amerikai Egyesült Államok

Mint köztudott, itt nagyon heterogén, decentralizált a közoktatás: ahány állam, szinte annyiféle az alap- és középfokú iskolarendszer. Ez a heterogenitás jellemző a tantervek és tankönyvek tekintetében is. (Az 50 állam több mint felében még tankönyvet

engedélyezettő szerv sem működik.) A középfok végén nincs érettségi vizsga. E helyzet egyenes következménye, hogy az iskolából kilépő gyerekek tudásszintje rendkívül eltérő. Ezért a tanulói tudás objektív értékelésére más országokhoz képest igen korán kezdtek tudástesztet alkalmazni. Különböző pontozási, „belső tesztelési rendszerek” alakultak ki az iskolákban. Vállalkozások, professzionális szervezetek jöttek létre tudásmérő tesztek kifejlesztése céljából. Mivel nincsenek központi tantervek, s a középiskola végén nincs egységes vizsga, de az iskolarendszer egy alsóbb fokáról valamely felsőbb szintre lépés egy viszonylag homogén előképzettséget, alaptudást kíván, elsődleges érdekké vált a belépő tudásszintet diagnosztizáló, illetve a felsőbb tanulmányokra való alkalmasságot prognosztizáló tesztrendszer kifejlesztése. A prognosztikus tesztek sorában a legismertebb az 1926-ban kifejlesztett (s azóta némileg módosított-továbbfejlesztett, de máig használatos) Scholastic Aptitude Test (SAT), amely egy verbális (olvasásértés, szókincsteszt) és egy „objektív” (aritmetika, algebra, geometria) részből áll. Értékelésére standard pontrendszert alakítottak ki.

Sok évtizedes használata folyamán több millió fiatal felsőfokú tanulmányokra való alkalmasságát vizsgálták vele; világszerte sokfelé alkalmazzák. – Idő múltán a teljesítménytesztekkel nyert információk kiegészítésére a jelölt önértékelését, önjellemzését, érdeklődését feltáró tesztek kezdtek használni; ilyen az American College testing (ATS), amely természetesen nem tudásteszt, de alkalmazása „belefér” az evaluáció fogalmkörébe.

Érdekességképp mint a tömeges alkalmassági vizsgálati eszköz példáját megemlíthetjük itt, a SAT nem iskolai, hanem katonai célokra átdolgozott-továbbfejlesztett változatát, az Armed Services Aptitude Battery (ASAB) tesztcsomagot. Koncepcióját 1979-ben dolgozták ki a Department of Defense (DD) megbízásából. Rendszeres alkalmazására 1997-től kerül sor, s évente csaknem kétfélmillió ifjú képességeit méri vele: a világ legnagyobb méretű tesztelési programjának tartják.

Az Educational Testing Service (ETS) megalapítása (1947) új szakaszt nyitott a tudásteszt fejlesztésében és alkalmazásában. Ez a nonprofit vállalkozás országos szintű felmérések végzését, új mérési formák és technikák kifejlesztését, az oktatási rendszer eredményességéről szóló információk rendszeres gyűjtését és publikálását tűzte célul. Mérési programokat tervez és valósít meg; ilyen a National Assessment of Educational Progress (NAEP), vagy az angol mint idegen nyelv tudását mérő Test of English as a Foreign Language (TOEFL), amely az 1960-as évek eleje óta a legismertebb, világszerte alkalmazott idegen nyelvi tudástesztcsomag.

A mérési eredmények közzétételére, mérésmethodikái, tesztelméleti kutatások eredményeinek publikálására alapított, negyedévenként megjelenő, ma már nemzetközi szerkesztőbizottság által szerkesztett folyóirat a Journal of Educational Measurement (JEM); szerzői a világ minden tájáról toborzódnak. Ilyen módon e folyóirat a „teszt-szakma” szerveződésének nemzetközi fóruma.

Egészében szinte áttekinthetetlen az iskolai tudásmérés USA-beli helyzete. Kissé durva egyszerűsítéssel így jellemezhető: „egy országban a nagyvilág”, minthogy itt mindaz együtt található, ami a világ legtöbb országában részleteiben van jelen:

szakszerűség és dilettantizmus, nagy fokú szervezettség és rendezetlenség, céltudatosság és spontaneitás, rutinszerű alkalmazás és tervezett, hozzáértő fejlesztés, progresszió és konzervativizmus, rendszeralkotó elemként történő alkalmazás és esetlegesség.

b) *Hollandia*

Az ország iskolarendszerét központosított iskolapolitika és decentralizált helyi irányítás jellemzi. Minthogy az iskoláknak felekezeti és magánfenntartású kétharmada csak abban az esetben kap állami támogatást, ha az ott folyó tanítás megfelel a központi követelményeknek, a tanfelügyelőségek szigorúan ellenőrzik az oktatás tartalmát és színvonalát.

Az alapfokú iskola első szakaszán a tanulók előrehaladása automatikus, de felsőbb évfolyamaitól kezdve a tartalmi szabályozásban fontos szerep jut a központi kidolgozású tantárgyteszteknek, különösen az általános és a középiskola végén szervezett záróvizsgákon. A tesztek az értékelési központ, a Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) készíti.

A CITO a Holland Tudományos és Oktatási Minisztérium által 1968-ban alapított, Arnhemben működő nonprofit intézet. A CITO Európa egyik legjobban szervezett, legeredményesebben tevékenykedő, tesztek, vizsgarendszerek fejlesztésére, mérések, longitudinális (monitor) vizsgálatok szervezésére, lebonyolítására, elemzésére szakosodott intézménye.

Sokrétű feladatait nagy létszámú (mintegy 300 főből álló), interdiszciplináris (gyakorló pedagógus, pedagógiai kutató, tantárgyi szakértő, pszichológus, pszichometrikus, mérésmethodikus, tesztkészítő, értékelő, statisztikus, informatikus stb.) összetételű szakembergárda látja el. Kiemelt szerepe van központi vizsgarendszer, ezen belül is kitüntetetten az érettségi vizsga tesztjeinek kidolgozásában, a vizsgák lebonyolításában, az adatgyűjtésben, adatelemzésben és az eredmények publikálásában. A vizsgarendszerek működtetése érdekében adatbankok létrehozásán munkálkodik. Emellett képzési feladatokat is ellát az intézet: szolgáltatásai közé tartozik tanfolyamok szervezése, kutatások szervezése-elvégzése a tesztelmélet és a tesztelési technika fejlesztése területén.

Szerteágazó nemzetközi kapcsolatokkal rendelkezik; egyik alapítója az IEA-nak. Két- és többoldalú együttműködés keretében összehasonlító kutatásokat folytat, például 1992–1996 között a magyar Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Vizsgaközpontjával az érettségi vizsga koncepcionális és szervezeti megújításával összefüggésben végzett kutatásokat; erről a *Towards a Standardized Examinations System* című, az OKI kiadásában megjelent sorozat nyolc (angol nyelvű) füzeté ad számot.

c) *Ausztrália*

Lélekszámát tekintve Hollandiához hasonló nagyságú, de háromnegyed európai területű ország az Ausztrál Államszövetség. Iskolarendszere a brit hagyományok szerint épült fel, és ma is sokban hasonló irányban fejlődik. Az oktatásügy és az oktatási rendszer a szövetségi államok irányítása alatt működik. Az államok oktatási

minisztériumai határozzák meg a tananyagot, adják ki a tanterveket, biztosítják a működési feltételeket, de az iskolafenntartók és az iskolák nagy szabadságot élveznek e téren is. Az iskolarendszer szerkezeti felépítése meglehetősen változatos: mind az alsó (hat- vagy hétéves elemi iskola), mind a középső szint (két-három éves alsó középiskola, kétéves felső középiskola), mind a felsőoktatás igen heterogén. – A kis népsűrűség és a nagy távolságok következményeképp már a század közepétől erősen elterjedt a levelező oktatás, illetőleg a telekommunikációs rendszerek fejlődésével párhuzamosan a távoktatás.

E körülmények miatt s a színvonalas képzés biztosítása érdekében szükség volna szervezett vizsgarendszerre, de formális értékelést először csak a 10. évben végeznek az iskolák, és a 12. év befejeztével végbizonyítványt adnak a tanulóknak.

Angliában és Walesben 1988-ban iskolareformot hajtottak végre. Ennek részeként az addig szabad tantervek helyébe nemzeti alaptantervet vezettek be, amely a tananyag és tanterv egységesítése irányában tett jelentős lépés volt. E tantervben meghatározták a mindenki számára egységesen kötelező tantervi „mag”-ot. A négy (egymásra épülő) iskolafokozat végén (a kimeneti szabályozásra áttérés jegyében) objektív értékelést, vizsgákat vezettek be.

Az angol reformot követő ausztrál tantervi reformhoz nem kapcsolódott országos tesztelési rendszer. Ilyen „kemény” ellenőrzési-visszajelentési szisztémát az autentikus személyek egy része nem tartott összeegyeztethetőnek az oktatás szabadságával. – E politikai színezetű érvelés mellett jelentős szerepet játszott a további fejleményekben az a szakmai vita, amely a kimeneti szabályozás elméleti problémáiról és várható gyakorlati következményeiről alakult ki, s amely nem vezetett konszenzushoz. Végül is a „szövetségi államok tantervei közötti szükségtelen különbségek csökkentésére” hivatott Curriculum Corporation ajánlást tett (1995) az oktatási miniszterek tanácsa részére, amelyben ez az (implicite inkább a kimeneti szabályozást támogató) álláspont fogalmazódott meg: „...csaknem mindegyik állam és territórium kialakított valamiféle mércét, amely alapul szolgál a saját tanterve fejlesztéséhez, s amelybe beleépítette a helyi politikának megfelelő variációkat, s ezekben kifejeződik a tanítás-tanulás kimeneti irányításának általában történő elfogadása” (L. Brady, 1997. 58), ezért nem lenne célszerű erősebben beavatkozni az egyes államokban kialakult rendszerbe.

Egyes kutatók azonban szerettek volna megbízható információkat szerezni arról, hogy milyen hatással van az iskolai munkára és az eredmények alakulására az output-orientált pedagógiai munka deklarálása. A fentebb hivatkozott Brady (*University of Technology*, Sydney) 1995-ben vizsgálatot végzett New South Wales állam négy iskolájában. A kutató által intenzív esettanulmánynak nevezett feltáró munka folyamán nem végzett tudásmérést, de ténykedése – jellegénél fogva – evaluációs kutatásnak tekinthető, amelyben az adatgyűjtés három lényeges formáját alkalmazta: hangszalagon rögzített, 90 perces interjúkat készített a tantestület tagjaival, megfigyelte és rögzítette a megkérdezett tanárok két-két tanítási óráját, a felvett anyagot szisztematikusan elemezte, majd informális vitát folytatott velük az értékelés problémájáról. E feltárás-beavatkozás azt eredményezte, hogy maguk a tanárok újragon-

dolták tanulásirányító és tudást ellenőrző-értékelő tevékenységüket, s bármiféle központi modell vagy iniciatíva nélkül különféle „értékelési reformot” kezdtek el.

Az egyik iskolában minden tanuló részére iratgyűjtőt rendszeresítettek, amely tanítási egységenként tartalmazta a tanuló aktuális „fejlettségi profilját”, hozzácsatolva a tanuló „legjobb munkáját” s ezt a tanár a tanulónak címzett, személyes, „annotált” levél kíséretében adta át.

A tanárok évente három ízben találkoztak minden családdal: a szülőkkel és az érintett gyerekekkel együttesen, ahol egyenlő partnerekként értékelték a tanuló teljesítményeit. E rendszer továbbfejlesztését jelentette egy „sokrovatos gráf” (= összesítő táblázat), amelyen áttekinthető formában regisztrálták a gyerek (tantárgyankénti) fejlődésmenetét.

A szerző e nem reprezentatív vizsgálódása eredményeiből arra az óvatosan fogalmazott következtetésre jut, hogy nem szükségszerű standard tesztekkel fáradtságos tudásméréseket szervezni: igen hasznos lehet „iskolára alapozott”, leíró jellegű értékelési és közlési módok általánossá tétele is.

d) Magyarország

Hazánk, mint az egykori „kelet-európai tömb nyugati kapuja”, igen sajátos helyzetben volt és speciális szerepet töltött be a tudományos, kulturális életben: nálunk hamar megjelent és gyakran új irányban fejlődött mindaz, amit a Nyugat „termelt”. Már a XX. század elejétől, vagyis a „tömbösödés” előtt is jellemezte a magyar pszichológiai és pedagógiai tudományos életet ez az „átvétel – hozzájárulás (fejlesztés) – közvetítés” hármas funkció. (Csak néhány név, mint *Ranschburg Pál*, *Szondy Lipót*, *Nagy László*, *Várkonyi H. Dezső* válogatás nélküli felsorolása is elegendő ennek igazolására.)

A II. világháborút követően létrejött politikai-gazdasági tömb monolitikus közoktatási rendszerében folytatódott ez a hagyomány. A nagyon merev központi szabályozás 1950-es évtizede után a pedagógiai mérések tekintetében a Piaget pszichológiai koncepcióját követő Kiss Árpádnak 1960–61-ben négy folytatásban közölt tanulmánya (Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata, Pedagógiai Szemle) jelezte a nyitást.

A 60-as évek közepén a JATE Pedagógia Tanszékén elkezdődött egy nagyobb volumenű kutató-fejlesztő munka (Nagy J., Orosz S. irányítása mellett, elméleti szakemberek és gyakorló pedagógusok részvételével); ennek produktumai a témazáró tudásszint- és készségmérő tesztek, melyek újdonsága, hogy nemcsak az iskolai tanulási-tanítási folyamat irányításának gyakorlatában alkalmazható, standard mérőeszközök, hanem a pedagógiai tényfeltáró-összefüggéskereső kutatások reliábilis eszközei is. A tesztelmélet számára pedig novum az ez időben uralkodó feleletválasztásos technikán túllépő: felelet-alkotó, kombinált tesztfeladatok rendszerének kimunkálása.

Hogy az alapkoncepciónak megfelelően ez az eszközrendszer hasznosuljon az iskolai gyakorlatban, a tesztek, a mérések szervezésének leírását, a mért eredmények elemzési eljárásait, a pedagógiai konklúziókat, a viszonyítási bázisul használható adatokat mintegy 25 kötetben adtuk közre. Ennek a mindennapi iskolai gya-

korlatban való hasznosulásáról nincsenek megbízható adatok. A *Mérések a pedagógiában* című kötet viszont három kiadást ért meg, és alapműként használták a kutatásban és a képzésben egyaránt.

A 70-es évtizedtől jellemzővé válik (Kiss Árpád kezdeményezésére, főképp Báthory Zoltán irányításával) a rendszeres részvétel a nemzetközi összehasonlító (IEA) mérésekben. Ezzel alakulni és fejlődni kezd egy újabb „mérési centrum”, ahol a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok hazai szervezésén, az eredmények elemzésén és publikálásán kívül saját (tantárgyi) mérések végzése is egyre rendszerebbé válik, mígnem (a rendszerváltás után) az utódintézmény Országos Közoktatási Intézetben (OKI) külön Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont alakult, mely (a nevében kifejeződő funkciónak megfelelően) rendszeres iskolai tudásméréseket (monitorvizsgálatokat) folytat, feladatbankokat fejleszt. A méréseket a megyei pedagógiai intézetek közreműködésével szervezi, és az eredményeket a *Mérés – Értékelés Vizsga c. sorozatban* adja közre.

A 80-as évtized közepén Veszprémben, a Megyei Pedagógiai Intézet akkori igazgatója (Kapor Károly) támogatásával (a szerző irányításával) mérésmetodikai műhely alakult ki; munkatársai gyakorló pedagógusok és szakfelügyelők voltak. Reprezentatív mérésekkel (az induló tantervi reform segítése érdekében) azt kívántuk feltárni (1989–91), hogy mit ér az alapiskolából kilépő tanulók tudása, melyek a korábbi tantervek megőrzendő elemei, és mely konkrét problémákat kellene megoldania a reformtantervnek. – Az 1996-ban végzett országos reprezentatív méréssel pedig azt tártuk fel, hogy miképpen alakult az általános iskolát végzett gyerekek tudása a rendszerváltást követő fél évtized „elszabadult” iskolarendszerében. – A tesztek és a mérési eredmények több kötetben és tanulmányban váltak hozzáférhetővé (Kibocsátó tudásszint I–III, *Iskolakultúra*).

A Veszprémi Egyetemen 1990-ben indult tanárképzés tantervébe kötelező stúdiumként beépítettük a pedagógiai mérések ismeretanyagát (két félév elmélet és gyakorlat); ehhez tankönyv is készült (*Orosz, 1995*).

A korábbi évtizedek magyarországi közoktatásirányítását jellemzi, hogy – egy kivételtől eltekintve – nem akadt a szakminisztériumban felelős vezető, aki felismerte volna a rendelkezésre bocsátott tudásmérő eszközök és mérési tapasztalatok rendszerszabályozási funkcióját, aki kihasználta volna azt a (nyugati kutatók által irigylett) „implementációs előnyt”, ami az egységes iskolarendszerben rejlett. A névnek megörökítésére érdemes főosztályvezető Kálmán György volt, aki az elvi támogatás mellett a szegedi kutatások és kiadványok pénzügyi alapjait is biztosította, 1969-től számos éven át.

A vázolt előzmények hatásának is tulajdonítható, hogy a század utolsó évtizede kezdetére általánosan elfogadottá vált az a felfogás, mely szerint a jó tantervek és programok teljesítéséhez szakszerű értékelő szisztéma kidolgozása és rendszerbe állítása is elengedhetetlenül szükséges. A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt (*Zsolnai, 1992*) keretében, a szükséges mérésmetodikai ismeretek megszerzését biztosítandó, pályázat útján kiválasztott programmal szervezett 9 tanfolyamon mintegy 350 pedagógus kapott elméleti és gyakorlati felkészítést tudástesztek ké-

szítésére és mérések szervezésére: elkezdődött a megyei pedagógiai intézetekben a mérésmetodikai csoportok szervezése, e csoportok munkatársainak egy része „multiplikátor-képző” mérésmetodikai kurzuson vett részt.

Megindult tehát a gyakorló pedagógusok mérésmetodikai kultúrájának alapozása is. Az OKI Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontja, valamint a szegedi kutatóbázison kialakított Alapműveltségi Vizsgaközpont irányításával országsszerte rendszeres és szakszerű mérések kezdődtek s folynak.

A helyzet ma mégis eléggé áttekinthetetlen. Az „új emberek – új elgondolások – új intézkedések” parlamenti kurzusok szerinti „periodicitása” – frissítő, új szelek mellett – bizonytalanságokat is hoz, s ennek következményeképp nem ritkán elhalnak ígéretes kezdemények. (Lásd: NAT + helyi tanterv bevezetése készületlen rendszerbe – anarchikus állapotok; ellenőrzési + tanácsadási funkciók összekeverése – ellenőrizetlen közoktatási rendszer egy évtizeden át; vagy: új tanszékvezető + koncepcióhiány – egészséges kezdeményezések elvetélése – s így tovább.)

Mindennek ellenére sem alaptalan a remény, hogy az átmenet zavarai után, a konszolidarizálódás szakaszában a közoktatásban rendszeralkotó elemmé válnak az adekvát eszközökkel végzett szakszerű tudásmérések.

NEMZETKÖZI TUDÁSMÉRÉSEK

Az utóbbi évtizedekben evidenssé vált, hogy bármely ország gazdasági, társadalmi fejlődésének alapja polgárainak tudása, képzettsége. A képzettség színvonalának emelése érdekében világszerte oktatási reformokat hajtottak – hajtának végre. Ehhez elengedhetetlenül szükséges, hogy a reformok tervezői és a döntéshozó hatalmi szervek minél több pontos, világos információhoz jussanak az iskolai folyamatokról és eredményekről, amit szervezett értékelő rendszerek szolgáltatnak. J. Rawls szavaival: „Az evaluációs rendszerek feladata, hogy fellebbentsék a „tudatlanság függönyét”, amely eltakarja a hagyományos iskolarendszerek valós folyamatait és eredményeit” (idézi J. C. Tedesco, 1998). – Ebben a feltárási folyamatban jó, ha minél több viszonyítási adat áll rendelkezésre: ezeket jól előkészített és szervezett nemzetközi összehasonlító eredményvizsgálatok keretében gyűjtik.

Ilyen összehasonlító elemzéseket – elvileg – végezhetnek nemzeti intézmények is, de e vizsgálatok annyira munka- és költségigényesek, hogy racionálisabb és gazdaságosabb nemzetközi összefogásban tervezni és végrehajtani.

1958-ban neves tudósok egy csoportja (T. Husén, N. Postlethwaite, T. Plomp és mások) a közös pedagógiai kutatások lehetőségéről tanácskozott a hamburgi UNESCO Intézetben. Egyetértettek abban, hogy „...a pedagógia világa egy nagy, természetes laboratórium, amelyben különböző országok különféle tanítási-tanulási stratégiákkal kísérleteznek” (Plomp, 1992. 5.), s hogy a különböző országok közös problémáit célszerű lenne nemzetközi összehasonlító vizsgálatokkal feltárni. Programot készítettek a tanulói teljesítmények összehasonlító vizsgálatára, majd 1961-ben megalakították az International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) elnevezésű, Belgiumban bejegyzett nemzetközi kutatótársaságot, melynek tagjai közt találhatóak félszáz ország kutató- és egyetemi intézetei.

a) Az IEA-mérésekről

Világviszonylatban a legnagyobb volumenű és legjelentősebb összehasonlító méréseket az IEA szervezi. Ezekben a kezdetektől fogva részt vesz Magyarország.

Nemzetközi összehasonlító mérések szervezését az tette lehetővé, hogy sok országban fejlett „teszt-technológia” állt rendelkezésre, elsősorban a matematikai és a természettudományos tudás mérésére, és sajátos idegen nyelvi tesztelési rendszer is működött. A legfőbb gondot az országok iskolarendszereinek eltérései (iskolakezdei életkor, iskolatípusok és iskolafokokozatok) s még inkább a tantervi különbségek okozták. Nem lehetett iskolatípus, iskolafokozat, iskolai évfolyam szerint kijelölni a mérés tartalmát, hanem „életkori metszetben» kellett megjelölni a tudásmérés populációját, majd az adott (azonos) életkorú gyerekek tanterveinek minden országban közös tudáselemeit kiemelve lehetett (nemzeti nyelvekre lefordított) tesztfeladatokat készíteni. Minthogy e vizsgálatokban szükségszerűen írásos („paper–pencil”) teszt volt alkalmazható, a mérés elsődlegesen a kognitívumokra terjedt ki.

Az első mérést 1964-ben végezték matematikából. A második mérés (1970–71) hat tantárgy (olvasás, természettudományok, angol és francia nyelv, irodalom, állampolgári ismeretek) tudásanyagára terjedt ki. – 1980-ban került sor a második matematikavizsgálatra. Ezzel a mérések sora monitorjellegűvé kezdett alakulni. – Negyedik alkalommal az osztálytermi folyamatok elemzésére került sor (1982).

A mérések adatait rendszeresen publikálták, olyan formában, hogy bármely ország mélyebben elemezhetette saját iskolarendszere hatékonyságát. Meglepetésként hatott, hogy egyes, gazdaságilag fejlett országok tanulóinak eredményei messze elmaradtak az ország „gazdasági rangpozíciójától” (pl. USA), s ez olykor sokkolta az adott ország kormányát; más országok (pl. Japán) lendületes fejlődését pedig iskolarendszerük hatékonyságával hozták összefüggésbe. – Magyarország mind matematikából, mind a természettudományos tudás tekintetében igen előkelő helyet foglalt el.

Az 1983-ban lebonyolított fogalmazásvizsgálat sajátossága, hogy egy nagyon nehezen mérhető képesség objektív értékelésére speciális, a kognitívumok mérésére standardizált tesztekől merőben eltérő karakterű eszközt és értékelő rendszert kellett kidolgozni. Az ehhez kimunkált esszé-értékelési módszer jelentős szerepet játszott az európai vizsgarendszerek fejlődésében.

Szintén 1983-ban végezték a második természettudományi tudáselemzést (Second International Science Study – SISS). Az 1991-ben szervezett felmérésben pedig a számítógépek iskolai alkalmazását elemezték.

1990. októbertől 1991. áprilisiig tartott az olvasási alapképességek vizsgálata (32 ország részvételével). A hattagú irányító team vezetője W. B. Elley professzor (Új-Zéland) lett, a Nemzetközi Koordinációs Központ (ICC) a Hamburgi Egyetem Pedagógiai Fakultásán alakult, T. N. Postlethwaite professzor irányításával („Döntések pedagógiai vitákban és nem politikai nyomásra születtek” – *Plomp*: Előszó az Elley, 1992. kötethez. 5). – Minden résztvevő országot egy koordinátor képviselt ebben a kutatásban (Magyarországot Kádárné Fülöp Judit), akiknek igen jelentős szerepük volt a koncepció kidolgozásában, a közös tesztek megalkotásában és a nemzeti nyelvre való fordításában, a kutatás tervezésében és lebonyolításában.

A tesztek elkészítését igen sok vita előzte meg az olvasási készség/képesség mi-
benlétét illetően, a „kód-orientált” (fonetikai; „olvasástechnikai”) és a „tartalom-
orientált” (teljes szöveg, „értelmes olvasás”) felfogásának képviselői között. Gon-
dot okozott a „reading literacy” értelmezése, hiszen a „literacy” jelentése „írni-ol-
vasni tudás”, „műveltség” (az eredeti latin „littera” = betű, írás, irat; a magyarban a
„literátus” = művelt, olvasott ember); végül a vizsgálat céljára ezt a laza definíciót
fogadták el: „(reading literacy) ... azon írott nyelvi formák megértésének képessége,
amelyeket a társadalom megkövetel és/vagy az egyén értékkel” (Elley, 1992. 3). –
Három műfajhoz tartozó, azonos tesztszövegeket állítottak össze: narratív prózát,
tényinformációkat tartalmazó leíró, kifejtő prózát és dokumentumszöveget.

A mérésben 9 és 14 éves tanulók vettek részt. Az első elemzésekben csak a 9 éve-
sek teljesítményeire összpontosították a figyelmet: „... a 9 éves szintet gondoltuk a
legérdekesebbnek, azt a periódust, amikor az olvasási alapkészségek tanulása még
folyamatban van” (Postlethwaite – Ross, 1992. 5.). – A 14 évesek vizsgálatára pedig
azért került sor, mert sok országban ez az életkor a kötelező oktatás végét jelenti, így
a tovább nem tanulók részéről ez a „kibocsátó tudás”.

S minthogy a mérés eredményeire alapozva fejlesztési ajánlásokat kívántak meg-
fogalmazni, keresték az iskolai eredmények eltéréseinek az okait: „... miért van az,
hogy némely iskolák magas átlagos teljesítményt nyújtanak, más iskolák pedig ala-
acsony átlageredménnyel dolgoznak?” (uo. 3) Az okokról (a korábbi mérések adatai-
ra alapozott) hipotéziseket állítottak fel, s ezekre vonatkozó adatgyűjtést és statisztikai
próbákat végeztek. Néhány feltevés: az iskola regionális elhelyezkedése és
ellátottsága, a szülők törődése a gyerekek előmenetelével, a jól felkészült tanár, a jó,
kreatív iskolavezetés okozzák az iskolák közötti különbségeket.

A magyar gyerekek eredménye kellemetlen meglepetést okozott: az „értő olva-
sás” teljesítménye alapján a középmezőnyhöz tartoztak. Vita alakult ki arról, vajon
hogyan lehetséges, hogy viszonylag gyengén fejlett olvasási képességgel rendelke-
ző gyerekek jó eredménnyel sajátítanak el tudományos ismereteket? – De, már ezt
megelőzően, aziránt is kétségek támadtak, hogy valóban olyan eredményes-e a ma-
gyar iskolarendszer, mint amilyenek a korábbi IEA-vizsgálatok mutatták. A nyolc-
vanas évtized megalapozott vitái közben divattá vált a magyar iskolarendszer vélt
vagy valós hiányosságait „az iskola ma nem képes...” sztereotípiákkal s nem elmé-
lyült elemzésen alapuló írásokkal bírálni. Megjelennek ezzel szemben (nemcsak a
pedagógiai szaksajtóban, hanem például a Magyar Tudományban is) a magyar isko-
lát a korábbi nemzetközi mérések, diákolimpiák adatai alapján védelmező cikkek
(pl. Marx György, 1992), és ezekkel vitázó, hazai mérések eredményeivel érvelő, a
figyelmet a hiányosságokra felhívó tanulmányok (Orosz, 1993).

Nincs mód az olvasásmérési eredmények (az országok közötti különbségek) is-
mertetésére; csupán azért térünk ki e mérés kapcsán különféle részletekre is, hogy
érzékeltető legyen, mennyiféle szempont figyelembevételével lehetséges az ilyen
nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat tervezni, mennyire komplex feladat a le-
bonyolítás, és hogy országonként, aktuálisan milyen sokféle további vizsgálatot in-
volválhatnak az eredmények.

S végül megemlíjtük az 1995-ben végzett harmadik matematikai és természettudományi mérést (TIMSS – Third International Mathematics and Science Study).

Ezzel a vizsgálattal folytatódott az iskolarendszerek nemzetközi monitorozása, azzal a kifejezett céllal, hogy „...a TIMSS eredményei illusztrálják az IEA misszió relevanciáját, miszerint a nemzetközi összehasonlító tanulmányok hozzájárulnak a nevelés-oktatás minőségének javításához” (Plomp, 1998. 45).

Ez egy grandiózus mérés volt: „...a legnagyobb és legambiciózusabb összehasonlító pedagógiai fejlettségvizsgálat, amelyet valaha is végeztek” (Plomp, 1998. 46). – Valóban: 45 ország iskolarendszerében az alapiskola 3., 4., 7. és 8., valamint a középiskola befejező évfolyamán több mint félmillió tanulót teszteltek, több mint 30 nyelven, 15 ezernél több iskolában; közel ezer nyitott kérdéssel tanulói válaszok millióit generálták; kérdőíveken mintegy 1500 kérdést tettek fel tanulóknak, tanároknak, iskolavezetőknek; emberek ezreit mozgósították a tesztelés adminisztrálására és az adatok elemzésére.

A fentebb idézett szerző (Plomp) nem értékeli, nem minősít eredményeket, hanem a közölt táblázatok és ábrák alapján példákat mutat be arra, hogyan hasznosíthatják az egyes országok a közölt adatokat saját oktatáspolitikai döntéseik megalapozására. Megemlíti azt is, hogy a „minőség monitorozása” céljából az IEA felkérést kapott a TIMSS megismétlésére a 8. évfolyamon. (Ennek megvalósítását a Föld déli félgömbjén 1998-ra, az északon 1999-re tervezték.)

Magyar viszonylatban igen tanulságos e mérés eredménye: mind a matematika, mind a természettudomány eredményeiben erősen visszaestek tanulóink. Akadt felelős szakember is, aki ezt a rangsorváltozást nem tekintette figyelmeztető jelnek, mondván: ez nem jelent semmit, mert a korábbi 1–5. helyezéssel szemben a mostani 13–14. pozíció lehet egyszerűen csak annak a következménye, hogy ez utóbbi vizsgálatban jóval több ország vett részt, mint a korábbiakban, s ennek természetes velejárója lehet a rangsor átrendeződése, anélkül, hogy a magyar eredmények romlottak volna. Saját hazai mérésünk (1996) azonban megerősítette a visszaesés tényét, különösen matematikából: az általános iskolából kilépő gyerekek átlaga 12 százalékponttal volt alacsonyabb az 1996. évi mérésben, mint 1989-ben.

b) Két- és többoldali összehasonlító mérések

Helyhiány miatt itt is csak néhány példát hozhatunk fel.

E mérések többsége valami módon összefügg az IEA-vizsgálattal: vagy úgy, hogy valamely IEA-tagintézmény kezdeményez speciális összehasonlító méréseket (pl. CITO – OKI), vagy úgy, hogy az IEA vizsgálatokban jelentős szerepet betöltő kutató szervez a világ egy térsége különleges szükségleteit kielégítő mérést (pl. Elley a csendes-óceáni szigetvilág országaiban), vagy úgy, hogy egy megizmosodott országos rendszer kezd nemzetközi vállalkozásba (pl. ETS – USA).

Ezek egy része „rutin-mérés”: kidolgozott mérőeszközökkel elvégzett aktuális vizsgálat, más részük azonban új elméleti problémákat vet fel, s valamilyen módon és mértékben hozzájárul a tesztelmélet fejlődéséhez is. Ezt mutatja a korábban említett holland–magyar kétoldali együttműködés, melynek eredményeképp nemcsak

tantárgyi feladatbankokat állítottak össze és összehasonlító mérési adatokat adtak közre, hanem publikáltak egy füzetet „Psychometrics in Examinations: theories, techniques and problems” címmel, amely – többek között – a validitás problémáját elemzi az interkulturális összehasonlító vizsgálatokban.

Más esetben egy fejlett tudásmérési rendszerrel rendelkező ország erre szakosodott intézete a bevált tesztkészlettel kezd nemzetközi elemzéseket. Ilyen például az USA mérési szisztémáját alakító Educational Testing Service (ETS), amely a bevált nemzeti programot (NAEP) kiterjesztve („exportálva”) létrehozta az International Assessment of Educational Progress (IAEP) elnevezésű programját. Ennek keretében 1989-ben első ízben Észak- Amerika, Ázsia és Európa hat országában a 13 évesek matematikai és természettudományos ismereteit mérte, majd 1991-ben ugyanezen tantárgyakból már 20 ország (köztük Magyarország) 9 és 13 évesei tudását elemezte.

A „személyhez kapcsolódó kutatás” példája Új-Zéland, ahol sajátos iskolarendszerben fejlett ellenőrző-értékelő szisztéma működik. Az Országos Kutatási Tanács (New Zealand Council for Educational Research – NZCER) igazgatóhelyettese volt a 70-es években Warwick B. Elley, az IEA-vizsgálatokban jelentős tevékenységet kifejtő professzor; és ő kezdeményezte hazája, Indonézia, Szingapur s még további óceániai országok közoktatásában az átfogó eredményvizsgálatokat; ez országok többsége bekapcsolódott az IEA-olvasásvizsgálatokba is.

E rövid bemutatás azzal zárható, hogy ma már a nemzeti és nemzetközi (iskolai) tudásmérések sokasága szinte áttekinthetetlen.

III. Pedagógiai kutatás és mérés

Az előzőekben vázolt tesztelési gyakorlatot szerteágazó tesztelméleti kutatások alapozták meg. Külön terjedelmes tanulmányt igényelne ezek ismertetése. Itt azonban csupán néhány jellegzetesség érintése lehetséges.

Először is különítsünk el két témát: a tesztelméleti, teszfejlesztésre irányuló kutatásokat és a tudásteszteknek mint tényfeltáró eszközöknek az empirikus pedagógiai kutatásokban való alkalmazását.

a) *Tesztelméleti, teszfejlesztési kutatások*

A pedagógiai teszfejlesztési kutatások máig is erősen kötődnek a pszichometriai kutatások eredményeihez, noha ma már eléggé jól elhatárolódó saját problematikája van a pedagógiai tudásmérésnek.

Az egyik lényeges különbség, hogy amíg „...a pszichológiai tesztelmélet a tesztnek mint mérőeszköznek matematikailag leírható és elemezhető tulajdonságaival foglalkozik” (Horváth, 1997. 11), addig a pedagógiai tudástesztek konstruálásában a figyelem erősebben koncentrálódik a tartalmi elemekre. A pszichológiai kutatásokban mintegy fél évszázadon át a teszt érvényességi (validitási) és megbízhatósági (reliabilitási) mutatói számításának matematikai-statisztikai apparátusát fejleszt-

tették, s közben egyre finomodott a vizsgálati minta kiválasztásának (mintavétel) a metodikája, de felvetődött a „populáció-függőség” mint a teszt használhatóságát csökkentő tényező. Az utóbbi évtizedekben kifejlesztett tesztmodellekben „...az önálló alapegység nem a teszt, hanem az item”, azon feltételezésből kiindulva, hogy „...az itemnek olyan jellemzői vannak, amelyek viszonylag függetlenek a többi itemtől és az egyes itemekből összerakott nagyobb itemegyüttes tulajdonságaitól, mint ahogy függetlenek annak a populációnak, illetve mintának a sajátosságaitól... is, amelynek felhasználásával az itemek jellemzőit meghatároztuk” (Horváth, 1997. 71).

Ennek jegyében igen nagyszámú kutatás folyt a 90-es évtizedben, amit jól tükröz a folyóirat-tanulmányok tematikája. Például a *Journal of Educational Measurement* nevű folyóiratban az évtizedben megjelent közel 200 tanulmány mintegy 40 százaléknak címében megtalálható az IRT (Item-Respons Theory), a DIF (Differential Item Functioning) betűszó; igen jelentős a teszt-itemek szerkesztésének, reliabilitásának, komputerizálásának elméleti, matematikai kérdéseivel, az item-paraméterekkel, item-klaszterekkel foglalkozó cikkek, az ilyen témájú könyveket bemutató recenziók száma. E nagy „statisztikai igyekezet” közepette intő szó is elhangzik: „Ha a tesztkészítés fázisában, a célmátrix és a feladattartalmak meghatározásában nem elég körültekintően járunk el, a legrafináltabb tesztelemző módszerek sem segítenek többé.” (Ch. und R. Schwarzer, 1989. 99)

Másrészt: az item-reliabilitás fokozásának ára a vizsgálat tárgyának minél pontosabb lehatárolása, de a kiváló reliabilitású eszközökkel így nyerhető, rohamosan növekvő számú, egyre pontosabb adat a nagyon komplex pedagógiai valóságnak egyre szűkebb részterületeiről informál. A komplex valóság teljesebb megragadását e parciális adatok összehasonlító vizsgálatától: a meta-elemzésektől reméli a kutatók egy része. A meta-elemzés során szükségszerűen elvonatkoztatnak a „mélyfűrés-sal” nyert adatok egy jelentős részétől, így a sok vizsgálat adatainak igen jelentős hányada elemezetlen, hasznosítatlan marad: növekednek az „adattemetők” (Buer, 1990. 21). – „Az utóbbi években a metaelemzés kifinomult statisztikai technikáit fejlesztették ki, hogy úrrá lehessenek a tanulmányok sokaságán. Idővel úgy tűnik, könnyebb meta-elemzéseket végezni, mint egy eredeti kérdést feltenni” (Hofer, 1990. 37). – És a metaelemzésekkel nyert eredményeket újabb metaelemzésnek vetik alá: megjelent a szakirodalomban a „meta-meta-elemzés” terminus is (Weinert, 1990. 68). – Természetesen nem becsüljük le a metaelemzés módszerét, de a feltáró vizsgálatok adatait nem lehet ezen az úton helyettesíteni.

b) Mérések a pedagógiai problémák kutatásában

Rendkívül nehéz átfogó képet alkotni arról, hogy a pedagógiai kutatásokban milyen mértékben hasznosítanak tudásméréssel nyert adatokat. Ez függ a vizsgált problémától, a kutató beállítottságától, filozófiai, metodológiai és kutatásmethodikai felkészültségétől. – Általánosan jellemző az egzaktságra: pontosságra, szabatoságra, egyértelműsége törekvés, a gyűjtött és/vagy mért adatokkal érvelés. A szubjektivitás csökkentésének-kizárásának vannak kvalitatív és kvantitatív módjai. Kvalitatív

út a probléma minél sokoldalúbb körüljárása, elemzése, a minél több, mások által tett megállapítással való dokumentálás, adatolás, logikai érvelés, a hermeneutikai közelítés s így tovább. Ennek formai kifejeződése a tanulmányokhoz csatolt gazdag szakirodalom jegyzék és jegyzet. (Találhatók olyan folyóiratok, amelyekben a tanulmányok jegyzetapparátusa és irodalomjegyzéke azonos terjedelmű a szöveggel, vagy terjedelmesebb is annál.)

A tudományos problémák meghatározott körének vizsgálata nem lehetséges kvantifikálás, számszerűsítés, mérés nélkül. A közelmúlt évtizedekben a társadalomtudományok és humán (bölcseztudományok is kidolgozták a maguk egzakt vizsgálati, méréses eljárásait. Ezek adekvát alkalmazása fokozza a kutatás tudományos értékét, inadekvát használata viszont rontja a hitelét.

A tanulás-tanítás folyamatának vizsgálata nem lehet eléggé megbízható az eredmények (tudás) egzakt adatolása nélkül. Továbbá: a tudás mért adatai és a folyamat faktorairól (különbféle „lágyabb” módszerekkel) gyűjtött adatok közti statisztikai-matematikai összefüggés-vizsgálatok szükségesek a lényeges (erős) és a lényegtelen (gyenge) hatások szétválogatásához, rangsorolásához s így tovább. Természetes hát, hogy a vizsgált időszakban a „méréses kutatások” aránya általában megnövekedett. De ez önmagában nem eredményezné a kutatások értékének növekedését. Olyan érdemleges elemzésre nincs itt lehetőség, amely e növekedési tendencia és a közlemények tudományos értéke összefüggésének minősítését vállalhatná. – A „jegyzett” folyóiratok nagyon határozott követelményekkel fogadnak el közlésre tanulmányokat. Így azon az alapon talán mégis lehet némi értékrendet feltételezni, hogy milyen dokumentáló-argumentáló apparátussal élnek a tanulmányok szerzői.

Kétféle közelítésben vizsgáltam két német és öt angol nyelvű folyóirat utóbbi tíz évfolyamának találomra kiválasztott 6-8 számában megjelent tanulmányokat; ez folyóiratonként átlagosan 18 tanulmányt jelent. – Az egyik dimenzió az objektivitás – dokumentáltság, amit két index jellemez: az egyik a (bibliográfiában adott) szakirodalom + (érdemi) jegyzetek száma a szövegterjedelemhez viszonyítva; a másik az ábrák + táblázatok száma dolgozatonként (1. táblázat). – A másik a „kvantitatív eljárások” dimenziója; itt az derül ki, hogy a közölt tanulmányok hány százalékában fordul elő a) leíró statisztikai adatolás, b) statisztikai-matematikai összefüggés-vizsgálat, c) reliabilitásra, validitásra, szignifikanciára vonatkozó index (közlés vagy számítás is), d) formalizáció, modellalkotás (2. táblázat). Mindkét táblázatban (rangkorreláció-számítással nyert) rangsorban szerepelnek a folyóiratok.

1. táblázat

A tanulmányok dokumentáltsága

Folyóirat	Iradalom/oldat	Ábra+tábla/dolgozat
1. European Journal of Psychology of Education	6,10	4,29
2-4. Learning and Instruction	2,89	5,56
2-4. Unterrichtswissenschaft	3,15	3,56
2-4. Zeitschrift für Padagogische Psychologie	5,87	3,00
5. Educational Review	2,92	2,63
6. Comparative Education	2,86	2,43
7. Journal of Curriculum Studies	2,77	1,26

2. táblázat

Kvantitatív eljárások folyóirat-tanulmányokban

Folyóirat	Adatolás %	Összefügg. vizsg., %	Reliabilitás %	Formalizáció. %
1. Learning and Instruction	79	34	54	69
2. Unterrichtswissenschaft	63	18	27	41
3. European Journal of Psychology of Education	86	29	14	–
4. Zeitschrift für Padagogische psychologie	60	20	20	39
5. Educational Review	75	13	25	–
6. Comparative Education	43	14	–	–
7. Journal of Curriculum Studies	25	–	–	25

Ezek csupán tájékoztató jellegű adatok, nem szignifikánsak. Mint ahogyan a szerzők specializációjáról is csak tájékoztató adatokat tartalmaz a 3. táblázat.

3. táblázat

A szerzők szakterülete

Diszciplína	Arány, %	Szakterület
Pedagógia	32	Pedagógiai mérés, alkalmazott pedagógiai mérés, pedagógiai mérés-értékelés, osztálytermi értékelés, pedagógiai kutatás, olvasástanítás, nyelvoktatás, nyelvi mérés, második nyelv tanítása, mérés a speciális pedagógiában, diagnosztikus értékelés, a kognitív fejlődés vizsgálata, a veszélyeztetettség pedagógiája
Pszichológia	23	Pedagógiai pszichológia, pszichometria, kognitív pszichológia, kognitív pszichológia alkalmazása az oktatásban és az értékelésben, szociálpszichológia, az egészség és betegség pszichológiája, ipari/szervezési pszichológia
Statisztika	17	Alkalmazott statisztika, statisztikai módszerek fejlesztése, mérésstatisztika, sztochasztikus modellezés, „Baysien analysis”, szerkesztett válaszok értékelése, kovariancia-struktúra elemzése
Tesztelmélet	11	Item-response theory (IRT), tesztelmélet, tesztfejlesztés, item-csozlás, szerkesztett válaszok számítógépes pontozása
Számítógép-tudomány	11	Automatizált közelítésmódok, számítógéptudomány a pedagógiában, új technológiák alkalmazása, számítógépes értékelés, operációkutatás
Kutatásmódszertan	5	pedagógiai kutatás, kutatási módszerek, kvantitatív módszerek a pedagógiában
Demográfia		
Többféle specializáció	1	Kettő: 32%, Három: 9% Négy: 6%

Hazai viszonylatban két helyen foglalkoznak olyan kutatásokkal, ahol a *tudásmérés az általánosabb pedagógiai problémák vizsgálatának az eszköze*.

A Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén folyó kutatásokról ez olvasható: „Az iskolai oktatás eredményességét tágabb perspektívából vesszük szemügyre, az iskolában elsajátított tudás érvényességét tesszük mérlegre. Azt vizsgáljuk meg, betölti-e az iskola küldetését, valódi működése összhangban van-e deklarált missziójával és a társadalom legáltalánosabb elvárásaival... A tanulók tudásának elemzésén keresztül... arra próbálunk következtetni, vajon azt a tananyagot tanítjuk-e az iskolában, aminek maradandó hatása lesz, és úgy tanítjuk-e, hogy az olyan tudást eredményezzen, amit az iskolától elvárnak” (Csapó, 1998. 7–8).

A Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézetében (Pápa) a tudásmérésekkel nyert adatok, valamint a pedagógiai közegről és háttérrel nyert adatok közötti összefüggések vizsgálatával arra keresünk választ, hogy az egyes tényezők milyen módon és mekkora mértékben befolyásolják a tanulók tudásának alakulását; induló kutatásunkban pedig az alternatív pedagógiák hatásvizsgálatának eszközrendszerét kíséreljük meg kimunkálni.

Irodalom

- Adams, M (1989): Thinking skills curricula: their promise and progress. *Educational Psychologist*. 1. 25–77.
- Ágoston Gy. – Nagy J. – Orosz S. (1971): *Mérési módszerek a pedagógiában*. Bp. Tankönyvkiadó.
- Brady, L. (1997): Assessing Curriculum Outcomes in Australian Schools. *Educational Review*. 1/1997. 57–65.
- Brandstädter, J. (1990): Evaluationsforschung: Probleme der wissenschaftlichen Bewertung von Interventions- und Reformprojekten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 4/1990. 215–227.
- Buer, J. van (1990): Lehr-Lernforschung der 80er Jahre – nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? *Unterrichtswissenschaft*. 1/1990. 16–22.
- Cronbach, L. J. et al. (1980): *Toward a reform of evaluation*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Csapó B. (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp.
- Declaration of the Paris Congress (UNESCO) 1989*. 12–21. April. Prospects. Vol. XX. No. 2. 1990.
- Elley, W. B. (1992): *How in the World do Students Read?* IEA Study of Reading Literacy. Hague. IEA
- Final Report – Joint Hungarian–Dutch Project „Towards a Standardized Examinations System.” (CTTO–OKI) 1996.
- Hofer, M. (1990): Vom Bildungs- zum Erziehungsnotstand. *Unterrichtswissenschaft*. 1/1990. 35–39.
- Horváth Gy. (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Kiss Á. (1960–61): Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata. *Pedagógiai Szemle* (4 közlemény).
- Lundberg, L. – Linnakylä, P. (1993): *Teaching reading around the World*. IEA.

- Mandl, H. et al. (1994): Zum Problem der Wissensanwendung. *Unterrichtswissenschaft*. 3/1994. 233–242.
- Marx Gy. (1992): Mit ér az iskola, ha magyar? *Magyar Tudomány*. 5. 521–534.
- Orosz S. (1991): Kibocsátó tudásszint az általános iskolában I–III. *Iskolakultúra*. (3 közlemény).
- Orosz S. (1993): Mit ér az alapiskola, ha magyar? *Magyar Tudomány*. 2. 199–203.
- Orosz S. (1995): *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Orosz S. (2000): A tesztelméletek néhány problémájáról a pedagógiai kutatás szemszögéből. *Magyar Pszichológiai Szemle*. LV. 2–3. 311–326.
- Plomp, T. (1998): *The Potential of International Comparative Studies to Monitor Quality of Education*. Prospects. Vol. XXVIII. No. 1. 45–59.
- Postlethwait, T. N. – Ross, K. N. (1992): *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. IEA.
- Schwarzer, Ch., Schwarzer, R. (1979): *Praxis der Schülerbeurteilung*. Kösel Verlag. München.
- Tedesco, J. C. (1998): *Előszó*. Prospects. Vol. XXVIII. No. 1.
- Weinert, F. E. (1990): Was kann, was sollte die Pädagogische Psychologie aus den Forschungen zum Expertiseerwerb lernen? *Unterrichtswissenschaft*. 1/1990. 67–70.
- Zsolnai J. (1992): A magyar közoktatás minőségi megújításának programja. *Iskolakultúra*. 6–7.

INTEGRÁLT NEVELÉS – INKLUZÍV ISKOLA

Minden gyermek egyedi, és minden gyermeknek segítségre van szüksége ahhoz, hogy felkészülhessen a felnőtt életre. Egyes gyermekek azonban tartósan több támogatásra szorulnak az átlagosnál, őket szokták a fogyatékosok, akadályozottak kategóriájába sorolni, s a speciális segítséget nevezik gyógypedagógiának (számos külföldi országban speciális pedagógiának).

A szegregációtól az integrációig

A gyógypedagógia területén az elmúlt két évszázadban a speciális iskolák vagy csoportok létrejötte, a különböző típusú fogyatékosokat fogadó intézmények párhuzamos kialakulása volt jellemző világszerte. A legfontosabb indok az volt, hogy a hasonló problémákkal küzdő gyermekek jobban fejlődhetnek a számukra előnyösebb, speciális feltételek mellett, ugyanakkor talán kevésbé hangsúlyozott, de ugyancsak egyértelmű cél volt az is, hogy homogénebbekké váljanak azok a csoportok is, ahonnan kiemelték a fogyatékos gyermekeket. Így létesültek sorra külön iskolák, tagozatok, sokszor bentlakásos intézmények a legtöbb országban. Magyarországon az ez irányú első lépést a siketek váci intézetének alapítása jelentette 1802-ben, majd sorra nyíltak intézmények a vakok, értelmi fogyatékosok, mozgáskorlátozottak, nagyothallók, az enyhe fokú értelmi fogyatékosok (kisegítő iskolák), gyengénlátók, halmozottan sérültek (értelmi fogyatékos látássérültek, mozgáskorlátozott értelmi fogyatékosok stb.) számára. Az elmúlt 10 évben sem állt meg a fejlődés, megjelent az autista gyermekek speciális iskolája, szaporodnak a diszlexiás gyermekek részére alakított osztályok. A társadalmi integráció mint távlati cél ezen tendencia fennállásakor sem kétséges. Az elkülönítetten nevelő intézmények gyógypedagógusai mindig is úgy gondolták, hogy éppen az elkülönített nevelés, a speciális problémákhoz való igazodás teszi lehetővé a minél teljesebb későbbi beilleszkedést.

A szakirodalomban széles körben elterjedt megfogalmazás szerint az ún. *orvosi modell* példája érvényesült az elkülönítő oktatás életre hívásakor és megerősödésekor. Ahogy *Ainscow* és *Muncey* írja: „a tanulási problémát valamely deficit tünetnek tekintették, amit a speciális iskolai elhelyezés révén kívántak kezelni” (1989,

46. o). Az orvosi tevékenység mintájának analógiájára a vizsgálatot követően – melyben gyakran kulcsszerep jutott az orvosnak, hiszen mindenképpen magában a gyermekben kellett megtalálni a felmerülő gondok okát – került sor a diagnózisra, mely a tünet vagy tünetcsoport megnevezéséből állt. Ezt a szakirodalom *címkézés*-nek nevezi, hiszen a gyermeket egy bizonyos címkével látják el. Ezután a szakemberek a károsodásra összpontosítva jelölik ki a „kezelés” színhelyét, amit valamely szegregált, azaz a többségi gyermekintézményektől elkülönített intézmény testesít meg, mintegy a kórházi felvétel analógiájára. A címkézés révén egy csoportba, azonos intézménybe sorolt gyermekekkel szemben az az elvárás nyilvánul meg, hogy homogén halmazt alkossanak, amellyel a deficit csökkentésére specializálódott szakemberek foglalkoznak.

A szegregált intézmények túlnyomó része saját, a többségitől sok esetben nagyon eltérő tanterv szerint dolgozott, speciális taneszközöket, olykor más tankönyveket is használt. A tanulók fennmaradó, nagyobb csoportját általában „normálisnak” tekintették, olyanoknak, akiknek nincs különösebben szükségük speciális segítségnyújtásra. A határ éles volt a fogyatékosok és nem fogyatékosok között. Az utóbbi, nagyobb csoport minden tagja a többségi tanterv szerint haladhatott. Ez a szemlélet egyben fel is mentette a többségi iskolák pedagógusait az egyénekre szabott, speciális figyelem biztosítása, a differenciáló metodikák alkalmazása, az egyéni képességekhez igazodó haladás, tananyag és követelmény megválasztása alól.

A fenti gondolatmenet logikusnak tűnt, s hosszú időn át követték világszerte. Hiányosságait azonban látni kellett akarva-akaratlanul, a valóság sokszor cáfolja a teóriát. Ennek okai: (a) A „normális” csoportban feltételezett, sok átlagos képességű gyermek gyakorlatilag soha nincs jelen, a többségi iskola akkor sem igazán homogén összetételű, ha kiemelik onnan a fogyatékosokat. (b) Az átlagra szabott tananyag és elvárások kevés gyermeknek felelnek meg igazán. A tehetségesebbek gyakran unatkoznak, a valamely akadályt nehezebben vevők, legyen az tantárgy vagy tananyagrészet, küszködnek és elmaradnak. (c) A szelekció ellenére is bőven maradnak komoly tanulási problémákat mutató gyermekek. Az extrém módon lemaradókat pedig mindig fenyegeti a speciális iskolába való áthelyezés veszélye, hiszen az átlagra méretezett anyag és módszerek mellett ez az elmaradás egyre fokozódik. E gyermekek között sokszor vannak olyanok, akik rajtuk kívül álló okok miatt mutatnak nehézségeket, a hiba tehát nem annyira a képességeikben, mint inkább szociális hátterükben vagy a nem rájuk méretezett pedagógiai eljárásokban van, vagyis a határok nem is olyan élesek a fogyatékosok és a „normál” csoport között.

Az integráció fogalma és kialakulása

A fentiekben jellemzett elkülönítő tendenciával szemben jelentkezett a nemzetközi gyakorlatban az elmúlt három évtizedben az együttes nevelés, a pedagógiai integráció iránya. A nevelés-oktatásban megvalósuló integráció a speciálisabb és több segítségre szoruló gyermekek, fiatalok befogadását jelenti a többségi nevelési-okta-

tási intézményeket (óvodák, általános iskolák, közép- és felsőfok) látogató gyermekek, fiatalok közé. A fogalom szoros összefüggésben áll az esélyegyenlőség biztosításával abban az értelemben, hogy mindenki számára nyitottá teszi a nevelési-oktatási intézményeket, tekintet nélkül egyesek akadályozottságára, illetve egymástól nagyon eltérő képességeire a kiemelkedően tehetségestől a gyenge adottságúig.

A beilleszkedés-beillesztés nemcsak közvetlen cél, hanem hosszú távra szánt eszköz is, hiszen a sikeres óvodai-iskolai együttnevelés biztosítja a legjobban a későbbi zökkenőmentes beilleszkedést, nemcsak kizárólag a gyermekekre, hanem a társadalomra gyakorolt hatása révén. A közvetlen társadalom, azaz a gyermektársak, a szülők, a pedagógusok, a lakóhelyi közösség megszokja, hogy a másság jeleit viselő gyermekek köztük élnek, nem viszik őket távoli, sokszor bentlakásos iskolákba, s ez önmagában előkészíti a későbbi befogadást, a speciális nevelési szükségletekhez való igazodást.

Az integrációs tendencia kialakulásának okai eltérőek. Közülük a leglényegesebbeket soroljuk fel az alábbiakban. Skandináviában a „*normalizációs elv*” volt az integráció előfutára. „Ez az elv már az 50-es években hangsúlyozza, hogy a fogyatékos emberek számára olyan életfeltételeket kell teremteni, amelyek a legnagyobb mértékben közelítenek a normális életfeltételekhez” – írja *Lányiné Engelmayer Ágnes* (1993, 12). A normalizációs elv következményeként a hetvenes–nyolcvanas években például Dániában már mind nagyobb figyelmet szenteltek azoknak a tanulóknak, akiknek tanulási nehézségeik voltak, s mintegy 12-13%-ukat részesítették a többségi iskola keretei között speciális megsegítésben. Az arány megváltozott, a korábban speciális iskolákba járók száma jelentősen csökkent.

Az USA-ban a *polgárjogi mozgalmak* keretében léptek fel a fogyatékosok emberi jogaiért és a szegregáció oldásáért. Az 1975-ben megjelent s a mai napig gyakran meghivatkozott oktatási törvény kimondja a *legkevésbé korlátozó környezet* biztosításának szükségességét minden fogyatékos számára, s evvel egyidejűleg azt, hogy a legkedvezőbb iskolai környezet a többségi iskolához viszonyított lehető legközelebbi elhelyezés jelenti. A tanulók zöménél a fenti követelmény teljesülését az integráció révén látják biztosítva, de nem zárják ki a szegregált elhelyezés lehetőségét sem (túlnyomórészt a többségi iskolákban működő speciális osztályok).

Olaszországban az *antipszichiátriai mozgalom* és a *kisebbség diszkriminációja elleni fellépésnek* volt jelentős része a szegregáció megszüntetésében. Itt radikális lépést sugallt az 1977-ben megjelent oktatási törvény, mely egyszerűen felszámolta az állami speciális, sokszor bentlakásos iskolákat, s egyidejűleg kedvező feltételeket biztosított a fogyatékosokat fogadó integrált osztályok számára. Például létszámkorlátokat állított (maximum 20-as osztálylétszám), szabályozta, hogy két főnél nem lehet több fogyatékos azonos osztályban, pedagógiai asszisztenseket biztosított az integráló pedagógusoknak.

Angliában a gyógypedagógiai iskolák és eredményességük nagyszabású felülvizsgálatát rendelte el a kormány a hetvenes években, s erre külön bizottságot, az ún. *Warnock-bizottságot* hozták létre, mely többévi munka után 1978-ban tett le egy átfogó dokumentumot, a *Warnock-jelentést* (*DES*, 1978). Ez rendkívül elégedetlen

volt a gyógypedagógiai intézmények hatékonyságával, s többek között hangsúlyozta, hogy az eredményes gyógypedagógiai ellátás egyetlen kritériuma az egyes gyermekek szükségleteire adott lépések eredményessége lehet. Továbbá kiemelte, hogy valamennyi speciális nevelési szükségletű gyermeket integrálni kell az oktatás és a közösségi élet területén. A jelentés közvetlen eredménye volt az 1981-ben megjelent s azóta többször módosított angol közoktatási törvény, mely zöld utat adott az integrált oktatásnak alap-, közép és felsőfokon egyaránt, de nem szüntette meg a speciális intézményeket sem, melyek azóta számban és az ellátottak létszáma terén ugyan csökkentek, de léteznek.

Németországban lassabban terjedt az integráció gondolata, hiszen egy kiterjedt és jól differenciált speciális iskolai hálózatot teremtettek meg a második világháború után. Itt is és Ausztriában is elsősorban a *szülők követelésére* történt váltás viszonylag későn, csak a 80-as évek derekán, illetve végén. Kezdetben mindkét országban integrációs kísérleteket indítottak be, ezek adatait tudományosan értékelték. Ezek eredménye napjainkra, hogy mind szélesebb körben terjed az integráció, a szülők mind többen élnek az alternatív iskolaválasztás jogával, s törvényben is garantált gondoskodás történik a szükséges feltételek biztosításáról.

Kiemelt szerepet tulajdonít az UNESCO az integrált nevelés gondolatának. Éppen egy évtizede tűzte napirendre a távol-keleti Jomtienben rendezett konferencián az integrált nevelés megvalósítását világszerte (UNESCO, 1990), s hamarosan kidolgoztatott egy speciális továbbképző programot is, melyet több mint 40 nyelvre, többek között magyarra is lefordítottak (Ainscow és mtsai, 1993; Csányi, 1994). További jelentős lépést jelentett az UNESCO által 1994-ben, a spanyolországi Salamancában rendezett világkonferencia, mely kizárólag a speciális szükségletek pedagógiájával foglalkozott. A központi téma az integrált nevelés egy továbbfejlesztett formája, a későbbiekben még részletezésre kerülő inkluzív iskolai oktatás volt. A konferencia záró határozatában felszólítással fordult a világ valamennyi kormányához, „hogy foglalják törvényeikbe az inkluzív oktatás elvét, felvéve valamennyi gyermeket a többségi iskolákba, kivéve ha kényszerítő okok késztetnek az ettől eltérő lépésekre” (UNESCO, 1994; Csányi – Zsoldos, 1994).

Az integráció elve mögött az a gondolat húzódik meg, hogy nem annyira magában a gyermekben kell keresni esetleges sikertelenségeinek okát (orvosi modell), hanem elsődlegesen környezetében. Fokozatosan kezdett erősödni a *pedagógiai* vagy inkább *szociális modell*, mely más megfontolások mentén valósul meg. A gyerekek fellelhető hiányosságok, hibák kutatása helyett áttevődött az akadályok, hátráltató tényezők feltárása a gyermek környezetére. A gyermeket általánosan értékelik, különös figyelmet fordítva erősségeire és pedagógiai szükségleteire. A kérdés tehát most már nem az, hogy „mi veled a probléma, melyik csoportba is soroljalak?”, hanem „mit tudsz, mire vagy képes, mire van szükséged, hogy jobban haladhass?”. Ezt követi a gyermek szintjének megfelelő program kijelölése, majd ehhez a személyi és dologi feltételek biztosítása. A személyi feltételek közül a legfontosabb tényező, hogy, ha csak lehetőség van rá, kerüljék az elkülönítést, vagyis lehetőleg a többségi iskola keretein belül tartsák meg a gyermeket. A cél a leválasztás helyett a

gyermek kapcsolatainak erősítése kortársaival egy olyan iskolában, amelyben a heterogenitás természetes és szívesen látott tényező. Az elv – eltérőleg a korábitól – nem az, hogy az elkülönítés készít fel a majdani társadalmi integrációra, hanem hogy az iskolai integráció keretében a gyermek máris a társadalom része legyen.

Fogyatékoság – speciális nevelési szükséglet

A pedagógiai modell és az integráció gondolatának megvalósításától elválaszthatatlan az a tény, hogy a fogyatékoság, zavar, akadályozottság fogalmát felváltja a *speciális nevelési szükséglet* (special educational need) megjelölés. Ennek első megfogalmazása a már idézett *Warnock*-jelentésben található meg. A megjelölés pozitív hozzáállást tükröz, mely nem az adott személyben rejlő hiányosságokat, a képességek elmaradottságát hangsúlyozza, hanem a pedagógiai teendőket. Sajátossága a megjelölésnek, hogy összevonja, ha úgy tetszik, elmossa a korábbi kategóriákat, a *speciális nevelési szükségletű gyermekek* (children with special educational needs) az enyhétől a súlyos fokig terjedő legkülönbözőbb problémákat mutathatják. Ez azt is jelenti, hogy túlnyúlik a korábbi, hagyományos fogyatékosági csoportokon, és bevonja mindazokat, akiknek általánosabb jellegű tanulási nehézségeik vannak, amelyek osztályismétléshez, lemorzsolódáshoz vezethetnek a kellő pedagógiai beavatkozás hiányában. A problémák eredete tehát nemritkán emocionális vagy akár szociális eredetű is lehet, s nem köthető kizárólag valamely organikus kiindulópont-hoz. A paletta szélesedését jelzi, hogy idesorolják még a kiemelkedően tehetséges gyermekekkel kapcsolatban felmerülő tanulási nehézségeket is. A megjelölés használata egyben azt is jelenti, hogy a gyermekek felismerésének és értékelésének alapját a korábbi, kategóriákhoz sorolt címkék és negatívumok helyett a teljes szociális háttér és a gyermek erősségeit is kiemelten kezelik annak érdekében, hogy a szükségletek maximális kielégítését megtervezhessék (Jönsson, 1993).

A fent jelzett fogalom a gyógypedagógiai nevelést is érinti, közelíti a többségi pedagógiához. Ahogyan ezt *Mayar* (1998, 2) kiemeli: „A speciális nevelési szükségletek pedagógiája nem fejlődhet elszigeteltségben, legyen része az általános pedagógiai stratégiának is és az új szociális és gazdasági politikának is.” Ez a korábbi teljes oktatásügyi rendszer felülvizsgálatát és megújítását igényli az óvodától az egyetemekig. Vagyis ez az a terület, ahol egy korábban soha nem tapasztalt együttműködés, együttes szervezés és tervezés valósulhat meg a többségi és a speciális (gyógy)pedagógia között.

Az integrált nevelés változatai

Az integráció azokat az intézkedéseket jelenti, melyek révén a többségi oktatás rendszerén belül biztosíthatók gyógypedagógiai elemek a speciális nevelési szükségletű gyermekek részére. Hangsúlyoznunk kell, hogy a többségi iskolában történő elhelye-

zés pusztán ténye esetén még nem beszélhetünk valódi integrációról, ez csak *spontán* (hideg, vad) *integráció*. A pedagógus elfogadja az osztályában. Eredményeként vagy „úszik”, vagy „elmerül” a gyermek, semmiféle külön segítségben nem részesül.

Lényeges, hogy különbséget tegyünk az integrált nevelés különböző formái és szintjei között, mivel ez a kulcsa annak, hogy a témában érintett szakemberek között valóban közös nyelv alakuljon ki.

Lokális vagy fizikai integráció

Az integráció legegyszerűbb változatát jelenti, a térbeli távolságot csökkenti. Ilyenkor csak az *épület közös*, a gyermekek között gyakorlatilag nincs semmiféle kapcsolat. A speciális nevelési szükségletű gyermekek csoportja alkotja a többségi iskola (óvoda) egyik osztályát (csoportját). A gyermekekkel gyógypedagógus foglalkozik, nincs érdemi kapcsolatuk az intézmény többi gyermekével. Külföldön gyakori formája az ún. *részleg (unit)*, melyben életkorban, képességekben heterogén gyermekeket fog össze egy, olykor két gyógypedagógus. Külföldön ugyancsak gyakori formája, hogy az új gyógypedagógiai iskolákat a többségi iskolák egyik szárnyába telepítik. Jóllehet az integráció legalacsonyabb szintű változatáról van szó, mégis, a fizikai közelség miatt, benne rejlik a további változatok kialakításának lehetősége.

Szociális integráció

Ez a forma a szociális közelítést teszi lehetővé, a foglalkozásokon, tanításon kívüli szociális kapcsolatok kialakítására bátorít. Leggyakoribb megjelenési formája, amikor a többségi intézményben elhelyezett fogyatékos csoportot (lokális integráció) tudatosan egyesítik kortársai közösségével az óvodában *a foglalkozásokon kívüli, az iskolában a tanórán kívüli* időben. Ezen belül is két fokozat különíthető el. Az egyik esetben az együttnevelés időszakos és esetleges (például kirándulások, rendezvények, meghatározott tanításon kívüli tevékenységek). A másik esetben a csoportok találkozása *rendszeres, folyamatos*. Például: mindig együtt zajlik az óvodában a szabad játék, a séta, az étkezés, vagy az iskolában a délutáni tanulás idején már nem válik szét a két csoport, szándékosan közös asztaloknál folyik az ebédeltetés, valamennyi délutáni sporttevékenység.

Funkcionális integráció

Az igazi célt és egyben a legmagasabb szintet ez a forma képviseli, amikor együtt fejlesztik a gyermekeket az óvodai foglalkozásokon vagy az iskolai tanórákon, s egyben biztosítják a speciális megsegítés valamely változatát. Két alcsoportja gyakori:

Részleges integráció

A funkcionális integráció egyszerűbb fokát jelenti ez a változat, amikor *csak az idő egy részében* van adott gyermek vagy kisebb csoport a többiekkel. A megvalósítás alapját elsőként az teszi lehetővé, hogy a fogyatékosok csoportját a többségi intézményben helyezik el, azaz egyidejűleg lokális, de többnyire szociális integrációról is szó van, további előfeltételt képez a párhuzamos csoportok/osztályok tudatosan tervezett órarendje. Például testnevelés vagy ábrázolás idejére egyes gyermekek rendszeresen csatlakozhatnak egy többségi óvodai csoporthoz, vagy egy egyébként elkülönített osztályba járó tanuló adott tantárgyat vagy tantárgyakat nem a saját csoportjával, hanem a párhuzamos többségi osztályban tanulja. Az is gyakori eset, hogy a teljes csoport olvad be egy-egy foglalkozásra a többségi csoportba. Külföldön a részlegek működtetése esetén gyakran előfordul, hogy meghatározott órátípusokat bizonyos gyermekek az életkoruknak megfelelő osztályban töltenek.

Teljes integráció

A legmagasabb szintet jelenti és tulajdonképpen az együttnevelés igazi célját testesíti meg ez a forma, melynek megvalósítása során *a fogyatékos gyermek a teljes időt tölti a többségi óvodában vagy iskolában*. Az iskola többnyire közel esik a lakóhelyéhez.

Meg kell még említenünk a teljesség igénye miatt *a fordított integrációt*, amely a szociális, részleges vagy teljes integráció sajátos formája: a nem fogyatékos gyermekek csoportjait hozzák be egy speciális intézménybe. A lépés háttérében többnyire az áll, hogy a speciális intézmény működtetése nem rentábilis, a férőhelyek száma meghaladja a gyermeklétszámot, ugyanakkor kevés a nem fogyatékos gyermekek rendelkezésére álló többségi intézményi férőhely. Külföldön ez a leggyakrabban az óvodák esetében fordul elő, s mindenképpen élnek ezekben az esetekben legalább a szociális integrációban rejlő lehetőségekkel, de nem ritka a teljes integráció sem.

A fenti változatok mindegyike két szinten valósulhat meg, ez a fogadás (szűkebb értelemben vett integráció) és a befogadás (inklúzió).

Fogadás (integráció)

Az egyszerű fogadás vagy a szakirodalomban szűkebb értelemben használt integráció megjelölést akkor használják, ha anélkül veszik fel a fogyatékos gyermeket a többségi intézménybe, hogy igazán ismernék sajátos vonásait, s elvárják tőle, hogy ne nagyon térjen el a többiektől, nyújtson hasonló teljesítményt, mint társai. Ez maximális alkalmazkodást, úgynevezett *asszimilációt*, a többiek szintjéhez való igazodást igényel, amire általában csak a jobb képességű tanulók képesek.

Egyik fő jellegzetessége, hogy a fogadó intézménynek nincs integrációs stratégiája, a pedagógus saját stílusán, pedagógiai módszerein kevésbé vagy nem változtat. Ha problémába ütközik, a megoldást nem maga keresi, a gondok feloldása szinte

teljes egészében a gyógypedagógusra vagy a szülőre hárul. A gyógypedagógus feladata a gyermekkel való külön foglalkozás.

Különösen nehéz a beilleszkedés szempontjából ez az integrációs típus abban az esetben, ha a pedagógus erősen teljesítményorientált, módszerei között nem vagy alig szerepel a differenciálás, s az átlagos képességű tanulókhoz igazodik a tananyag feldolgozása során, azaz kimondva vagy kimondatlanul zavarják az ettől eltérő képességű gyermekek, legyenek azok valamiben gyengék vagy éppen kiemelkedőek. Mindennek megfelelően a pedagógiai eszközrendszer sem elég változatos.

Befogadás (inklúzió)

Ebben az esetben alapvetően más pedagógusszemlélettel találkozunk. Powers (1996) hangsúlyozza ezzel kapcsolatban, hogy korábban az integráció szóval jelölték az együttnevelést, s a fő jelentése az volt, hogy minél több speciális nevelési szükségletű gyermeket neveljenek együtt kortársaikkal. Az inklúzió fogalma azonban ennél sokkal összetettebb. Célja az, hogy – kis kivételtől eltekintve – valamennyi gyermeket a lakóhelyéhez közeli intézményekbe vegyék fel, melyek mindegyike felkészült erre a feladatra. Sebba (1996, 2) szerint az inklúzió és az integráció között a következő alapvető különbség áll fenn: „...az integrációval be kívánják olvasztani az iskola meglévő struktúráiba az egyéneket vagy a gyermekek kis csoportját, míg az inklúziónál újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit” és azokat a feltételeket, melyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják. Ezzel hozható összefüggésbe Ainscow (1995) megállapítása, aki szerint az inklúzió révén megvalósul az iskolarendszer általános fejlesztése, az iskolákat úgy lehet megszervezni, hogy valamennyi gyermek, ezen belül a fogyatékosok nevelési szükségleteit is, maximálisan kielégítsék. Hall (1992) kiemeli, hogy a fogalom azt is jelenti, hogy az együttes fejlesztésen túl, a gyermeket valóban szociálisan is befogadja az intézmény gyermek- és felnőttközössége, tehát hatékonyan megvalósul a diszkrimináció elleni küzdelem. Az iskola mindenki számára sokkal hatékonyabbá válik, hiszen ahogyan ezt Hegarty (1993) hangsúlyozza, az iskola befogadó jellegét a tanítási programok, a pedagógiai felkészültség, a szervezés és a tárgyi, személyi feltételek megléte adja.

Ebben az esetben tehát átgondolt iskolapolitikáról van szó. Valamennyi tanár az egyéni differenciálást, a minden egyes gyermek egyedi igényeihez, szükségleteihez való maximális igazodást látja fő feladatának. Ebbe az alapkoncepcióba illeszkedik be a többiekkel azonos, de rugalmas tanterv szerint haladó fogyatékos, aki esetenként még nagyobb egyéni differenciálást, egyéni időt igényel. Miután megismerték erősségeit is, igyekeznek a tevékenységek, feladatok végrehajtása során azokra is maximálisan építeni.

A gondok megoldását elsődlegesen a többségi pedagógusok vállalják, nem húznak éles határvonalat a fogyatékos és a többi támogatást igénylő gyermek között. Az elv az, hogy a tanulás során mindenkinek lehetnek valamikor meghatározott nehézségei, mindenki szorulhat segítségre. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a több-

ségi pedagógusok nem igénylik a gyógypedagógus segítségét. Ez a segítség azonban eltér az egyszerű fogadásnál megjelölttől. Szükség esetén együttműködésről, közös tervezésről, közös gondolkodásról, vagyis valamiféle partneri kapcsolatról van szó. A gyógypedagógus segítése elsődlegesen és az esetek többségében a többségi pedagógusnak szól, a vele való konzultáció során alakul ki a problémák megoldásának lehetséges módja. Szükség esetén a gyógypedagógus a gyermekkel is foglalkozik, s sok esetben ezt az osztályon belül teszi meg oly módon, hogy nem feltűnő a segítése, másokra is kiterjeszti. Sajátos változata a két pedagógus együttműködésének a „*kéttanáros*” változat. Ebben az esetben a két pedagógus együttesen visz egy osztályt, általában úgy, hogy maguk a gyermekek sem veszik észre, hogy az egyik gyógypedagógus, s meghatározott gyermekek miatt került sor az együttműködésre.

Az inklúzió fő jegyei közül az alábbiakat tartjuk a leglényegesebbnek:

- az intézmény vezetése és teljes tantestülete azonosul az inklúzió gondolatával,
- egyéni differenciálás mint alapkonceptió;
- változatos óraszervezés (frontális, csoport-, pár- és egyéni munka);
- rugalmas egységes tanterv;
- változatos, nemcsak osztályzatokkal kifejezett értékelési eljárások;
- a pedagógus felelőssége a problémák megoldása;
- a gyógypedagógus mint partner;
- a szülők bevonása;
- szociális befogadás.

Az integráció megvalósulása Magyarországon

Amennyiben a magyar helyzetet a külföldi országokéhoz viszonyítjuk, látnunk kell, hogy alapvető különbségek, de megegyezések is adódnak. Olaszországhoz és számos nyugati országhoz képest a magyar szemlélet mértéktartóan integrációpárti. Nem osztja azt a felfogást, hogy „mindenki integrálható”, csak a feltételeket biztosítsuk. Joggal meg is kérdőjelezhető ez a nemzetközi konferenciákon gyakran jól érzékelhető szemlélet, mely kimondva-kimondatlanul az avult, hagyományos gondolkodásmóddal azonosítja a külön iskolák különböző megjelenési formáit, s jól kivehetően bízik a hazaiaknál gyakran felszínesebb megoldásokban. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy az integráció gyakorlatához való közelítésünk még igen lassú. Túl vagyunk már azon a ponton, amikor sok szakember még csak nem is hallott erről a megoldásról, túl vagyunk már a heves ellenkezés által inspirált vitákon is. Legalább felületesen minden pedagógus tudja, miről van szó, de a gondolat általában mégsem igazán népszerű, s a gyakorlat egyértelmű elterjedéséről, a kezdeményező lépések jelentős számáról nem beszélhetünk sem a többségi pedagógusok, sem a gyógypedagógusok körében. Az óvatos, talán túlságosan is óvatos integrálás jelei ugyan jól kivehetőek, de ez az új szervezési forma még messze elmarad mennyiségileg is és minőségileg is attól a szinttől, ami kívánatos lehetne.

A legelső lépések már a 70-es évek végén megtörténtek, mégpedig a gyengénlátók vonalán, amely területen valósult meg az első gyógypedagógiai utazó tanári szolgálat (*Paraszka* és *Vargáné Mező*, 1979; *Csabay*, 1979). A hallássérültek integrációjával kapcsolatosan jelentek meg az első tudományos kutatások a Bárzsi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, melyek azután fokozatosan kiterjedtek más típusú fogyatékosok bevonására is (*Csányi*, 1983; *Csányi* 1990; *Földiné – Kiss*, 1995; *Perlusz*, 1995; *Ábrahámné Györök és mtsai*, 1992; *Szabó*, 1995; *Fótiné – Hoffmann*, 1998). A tapasztalatok elsősorban az érzékszervi és mozgáskorlátozottak fogadása (integráció szűk értelemben) terén alakultak ki, ugyanakkor a külföldön legszélesebben integrált rétegről a tanulásban akadályozottakról, valamint a valamennyi fogyatékos számára nyitott inklúzió terjedéséről csak viszonylag kevés tanulmány és konkrét megoldás ismeretes (*Metzger – Papp*, 2000; *Papp*, 2000).

Az integráció fentiekben említett változatait a magyar viszonyokra vetítve a következőket állapíthatjuk meg. Viszonylag széles körben találjuk meg a *lokális integrációt* elsősorban a tanulásban akadályozottak esetében, amikor speciális osztályok (régibbi nevükön kiségitő osztályok) működnek egy többségi általános iskola épületében. Kétségtelen előnye, hogy a gyermek nem kerül távolabbra a lakóhelyétől. Más pozitívumot azonban nem sorolhatunk fel, nincs együttműködés a többségi iskola tantestülete és a gyógypedagógus között. Egyértelmű, hogy a további integráció lehetősége benne van ebben a szervezési formában: élni lehetne a szociális integráció lehetőségeivel, ki lehetne alakítani közös szabadidős foglalkozásokat, szándékosan be lehetne olvasztani e csoportokat az óráközi szünetek játékaiba, a délutáni napközis foglalkozásokba, vagy akár meg lehetne valósítani a funkcionális integrációt is, mégpedig első lépésként részleges integrációval, vagyis egyes gyermekeket meghatározott tantárgyakra átküldve a megfelelő többségi osztályba (első lépésként kitűnően beválnának a készségtárgyak). Mindezek a lehetőségek azonban csak elméletiek maradnak, a gyakorlatban nemigen valósulnak meg, elsősorban azért, mert a speciális osztályok nem az integráció szándékával jöttek létre, hanem ellenkezőleg, a szegregáció igényével a megfelelő, önálló gyógypedagógiai intézmény hiányában. Ugyancsak evvel a formával találkozunk, mégpedig a legutóbbi években mind gyakrabban, amikor logopédiai fejlesztő osztályokat nyitnak a beszéd, nyelv zavarait mutató gyermekek számára. Sajnos súlyosabb magatartási zavarokat mutató gyermekek, sőt hallássérültek is idekerülnek olykor. Ezeknél a szervezési formáknál kézenfekvő volna a részleges integráció, hiszen kívánatos lenne, hogy legalább az órák egy részében ne különítsék el a gyermekeket. A tények azonban nem ezt mutatják, a csoportokat többnyire teljesen elkülönítik.

Lokális integráció zajlik azon óvodák esetében is, amelyek valamely fogyatékosági típusra specializálódva működtetnek egy, esetleg több csoportot. A leggyakrabban mozgáskorlátozottak fogadásáról van szó. Ezekben az esetekben már gyakrabban fordul elő, hogy élnek a szociális integráció lehetőségeivel, közösen töltik a kötetlen játékra fenntartott időt.

A *funkcionális integráció* alcsoportjai közül döntően a teljes integráció valósul meg. Ez összefügg a fentiekben körvonalazottakkal. Külföldön éppen avval a céllal

történik a lokális integráció speciális osztályok vagy részlegek nyitásával, hogy utat nyisson legalább a részleges integráció felé. Mi egyelőre nem élünk ezzel a lehetőséggel, így ha tudatos integrációra kerül sor, az teljes, a foglalkozások, tanórák teljes időtartamára vonatkozik.

A *fogadás és befogadás* fentiekben jellemzett hazai jelenlétéről ki kell jelentenünk, hogy ha az integráció meg is valósul, az döntően nem inkluzív, a gyermektől zökkenőmentes beilleszkedést vár el, a pedagógus oldaláról ehhez keveset tesz hozzá. Kifejezetten ritka még, hogy egy teljes iskola szemléletet váltson, szívesen vegye fel a különböző típusú fogyatékosokat, elfogadja a teljesítményszintek széles sávját, s elsődleges feladatának, új pedagógiai kihívásnak tekintse a befogadó közeg megváltoztatását, mivel annak változatlanágában s nem magában a gyermekben látja a legfőbb akadályt. Erősen gátolja, lassítja az inkluzív szemlélet elterjedését az a tény, hogy a differenciálás sokáig nem szerepelt a pedagógusképzésben, s a fogyatékosok integrálásának mikéntje sem túlságosan ismert terület. Egyes alternatív tantervű iskolákban azonban már jelen van a színvonalas inklúzió (pl. *Winkler*, 1995; *Szeszler*, 1995; *Pirisi – Pesti*, 1996; *Kókayné – Lányi*, 1999). Erősödő elméleti háttérrel, irányváltást biztosítanak a magyar pedagógia jeles képviselőinek publikációi (*Báthori*, 1997; *M. Nádas*, 1998; *Nahalka*, 1998; *Réthy*, 1998 stb.). Pozitívumnak tekinthető az az elmozdulás is, ami egyes pedagógusképző intézmények szakirányú továbbképzéseinek tematikájában figyelhető meg.

A *magyar törvénykezés* is igyekszik megkönnyíteni az integrálás elterjedését. Az idevonatkozó törvények a közoktatási törvény (a Közoktatásról szóló 1993. évi, azóta többször módosított LXXIX. törvény) és A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló törvény (1998. évi XXVI. törvény). Egyértelműen kiderül, hogy a fogyatékos személynek alapvető és alkotmányban biztosított joga van az oktatásra. Az esélyegyenlőségi törvény kimondja, hogy az óvodai nevelésben és az iskolai oktatásban a többi gyermekkel együtt vesz részt a fogyatékos személy, amennyiben ez fejlődése, képességei kibontakoztatása szempontjából előnyös. A közoktatási törvény kötelezettségként írja elő az integrált oktatás lehetőségének biztosítását, vagyis a magyar hivatalos szabályozás támogatja az integrált nevelést-oktatást. Egyidejűleg a speciális intézményrendszer is fennmarad, s így a közoktatási törvényben alternatívaként szerepel az integrációs szervezési forma, amikor a különböző típusú fogyatékosok „külön vagy közös” nevelésében részt vevő óvodákról és iskolákról szólnak. Ezzel egy időben rendeletekbe foglalt gondoskodás történik a megfelelő feltételek, a minél optimálisabb körülmények biztosítására is. A törvény többek között rendelkezik a megemelt normatív költségvetési hozzájárulásról, az osztálylétszám csökkentéséről, az érintett gyermekeknek biztosítható egyéni foglalkozásokról, az értékelés megváltoztatásáról, hogy csak a legfontosabbakat említsük. A legújabb kedvező lépést jelenti, hogy a 2000/2001-es tanévtől lehetővé teszi a nemzeti kerettanterv az osztályismétlés nélküli továbbhaladást az alsó tagozaton, valamint a szóveges értékelést a hatodik osztályig.

Sajnálatos tény, hogy az integráció a fenti intézkedések ellenére még csak lassan bontakozik ki napjainkban. Ennek oka, hogy a törvények és rendeletek által megnyi-

tott lehetőségekkel – részben szűkös anyagi forrásaik, részben a téma újszerűsége miatt – még nem eléggé élnek az önkormányzatok, a többségi intézmények is csak szóróványosan vállalkoznak az új feladatokra, és a szülők sem kezdeményezik – talán éppen a jogi szabályozások kellő ismerete hiányában – ezt a formát kellő számban.

Nem szóltunk még a *spontán integráció* magyarországi jelenlétéről. Nehezíti ennek számszerűsítését, hogy nem létezik a pl. Angliában hosszú évek óta honos nyilvántartási forma, mely szerint valamennyi oktatási intézményben regisztrálják a speciális nevelési szükségleteket mutató gyermekeket, s az erre a feladatra kijelölt pedagógus egyben koordinálja is a gyermek szükségleteinek megfelelő intézkedéseket. Miután csak becslésekre hagyatkozhatunk, megkíséreltük egy az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának több tanszékét érintő kutatás keretében feltárni az integráció helyzetét adott régiókban. Kutatásunk mostani stádiumában Budapest 15 kerületéről, három megyeszékhelyről (Kecskemét, Miskolc, Székesfehérvár) és egy megyéről (Baranya) állnak rendelkezésre adatok. Célunk az volt, hogy egy-egy adott régió valamennyi óvodájáról és iskolájáról adatokat kapjunk a speciális nevelési szükségletű (látássérült, hallássérült, mozgáskorlátozott, súlyos magatartási zavarban szenvedő, tanulásban akadályozott és egyéb tanulási zavarokat mutató) gyermekekről. A cél érdekében az illetékes önkormányzatok engedélyét követően kérdőíveket küldtünk ki, melyekben leírtuk az általunk keresett gyermekek főbb jellemzőit, az adatokat megkapva személyesen kerestük fel az oktatási intézményeket, beszéltünk a pedagógusokkal, hospitáltunk és beszéltünk a gyermekekkel, majd megkíséreltünk segítséget, eligazítást nyújtani, amennyiben erre igény és lehetőség volt. 572 intézménynek küldtük ki a kérdőíveket, s a többszöri megkeresésnek köszönhetően a válaszadás százaléka viszonylag magas, 78%-os volt. Az 1. táblázat kutatásunk alapadatait tartalmazza:

1. táblázat

A felmérésben érintettek köre

	n	%
Választ adó intézmények száma	449	
A gyermekek összlétszáma	128 043	100
Fogyatékosként jelzett gyermekek	732	3

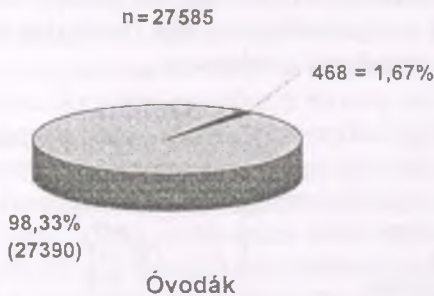
A táblázatból kiemeljük, hogy a pedagógusok kérdésünkre a gyermekek 3%-át jelölték meg fogyatékosként (ideértve az oktatási törvényben a „más” fogyatékosok csoportjába sorolt magatartási, beilleszkedési zavarokat jelző gyermekeket is, akikre nem is kérdeztünk rá). Ez a szám a nemzetközi összehasonlításban kifejezetten alacsonynak tekinthető, hiszen ha hozzáadjuk a hazai speciális intézmények által ellátott 3% alatti populációt, a speciális nevelési szükségleteket mutató gyermekek aránya összesen sem éri el a 6%-ot. Ugyanakkor az UNESCO 1979-es jelentése 10-15%-ra becsüli a támogatásra szoruló fogyatékosok számát, s az ENSZ fogyatékosokkal kapcsolatos és gyakran hivatkozott világprogramja (*United Nations*, 1983) a gyermekek legalább 10%-ánál jelöl meg testi vagy mentális károsodást. A ko-

rábban már említett angol *Warnock*-jelentés (*DES*, 1978) még ennél is magasabb előfordulással számol, minden hatodik gyermeknél tételezi fel a speciális ellátás valamely formájának szükségességét. A kapott alacsonyabb arányszám feltételezhető okai közül kettőt emelnék ki: (1) A pedagógusok hozzászórtak, hogy a szakértői és rehabilitációs bizottságokhoz küldjék a legproblémásabbnak tartott gyermekeket, s azok vagy eltűnnek a látókörükből, mert speciális iskolai felvételt nyernek, vagy visszakerülnek, mert nem kapják meg a „fogyatékos” minősítést. Különösen az utóbbi körülmény miatt valamiféle erős belső szűrés előzi meg a választadást, jóllehet annak semmiféle hivatalos konzekvenciája nem várható. Evvel az is együtt jár, hogy tapasztalataik alapján fel sem merül bennük valamely külső segítség bevonása a számukra problémát okozó gyermekeknél. (2) A legsúlyosabb csoport nem szerepel adataink között, ők azok, akik sem a többségi, sem a speciális intézményekben nem található meg, egészségügyi otthonokban vagy a szülői házban tartózkodnak.

A kapott számarány egyidejűleg azt is jelzi, hogy az óvodai, iskolai ellátásban részvevő gyermekek fele integrált körülmények között található. Előzetes feltételezésünkkel ellentétben magasabb volt az iskolások aránya az óvodásokénál, holott tapasztalataink szerint az óvodák lényegesen nyitottabbak az integráció irányában (1. ábra). A magyarázat az lehet, hogy egyrészt kevésbé teljesítményorientáltak, másrészt bizonyos problémák (pl. diszlexia) gyakran csak az iskolába lépést követően derülnek ki.

1. ábra

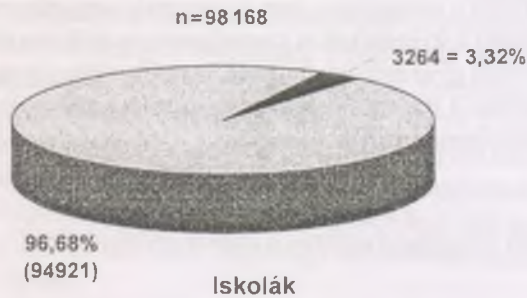
Az óvodák és iskolák által fogyatékosnak minősített gyermekek előfordulása



Megvizsgáltuk a pedagógusok által jelzett gyermekek megoszlását a problémák típusai szerint is (2. ábra). A kategóriák: látássérültek (L.), hallássérültek (H.), mozgáskorlátozottak (Mo.), magatartási zavarokat mutatók (Ma.), tanulásban akadályozottak, enyhe fokú értelmi fogyatékosok (T.), halmozottan sérültek (H. s.) és egyéb problémák, mint autizmus, diszlexia, súlyos beszédzavarok (E.). A két utóbbi kategóriára vonatkozó kérdéseket nem küldtünk ki, a válaszok alapján azonban ezeknek is helyet kellett adnunk. A két legnagyobb számban jelzett problémakör a magatartási, beilleszkedési zavarokat mutatók csoportja és az „egyéb” kategória. Az ok egyértelmű: egyik esetben sem állnak rendelkezésre speciális óvodák és iskolák, s a pedagógusok úgy érzik, önmagukra hagyatkozva nem tudnak megbirkózni a felmerülő nehézségekkel.

2. ábra

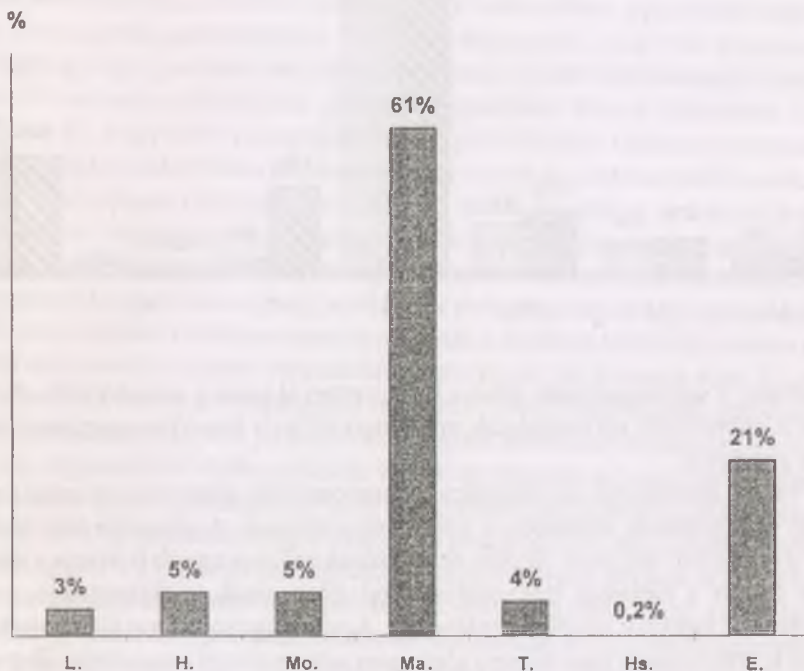
A jelzett gyermekek megoszlása fogyatékosági típusok szerint



A hagyományosabb kategóriák 3-5%-os reprezentációja egyrészt az eleve alacsonyabb előfordulási számot, másrészt, és ez kiemelten igaz a tanulásban akadályozottak csoportjára, a speciális iskolák létezését, felvételi kapacitását és az integrációs szándék egyidejű hiányát is jelzi. Jól mutatja ezt az adatok óvodai-iskolai szintre bontott változata (3. ábra).

3. ábra

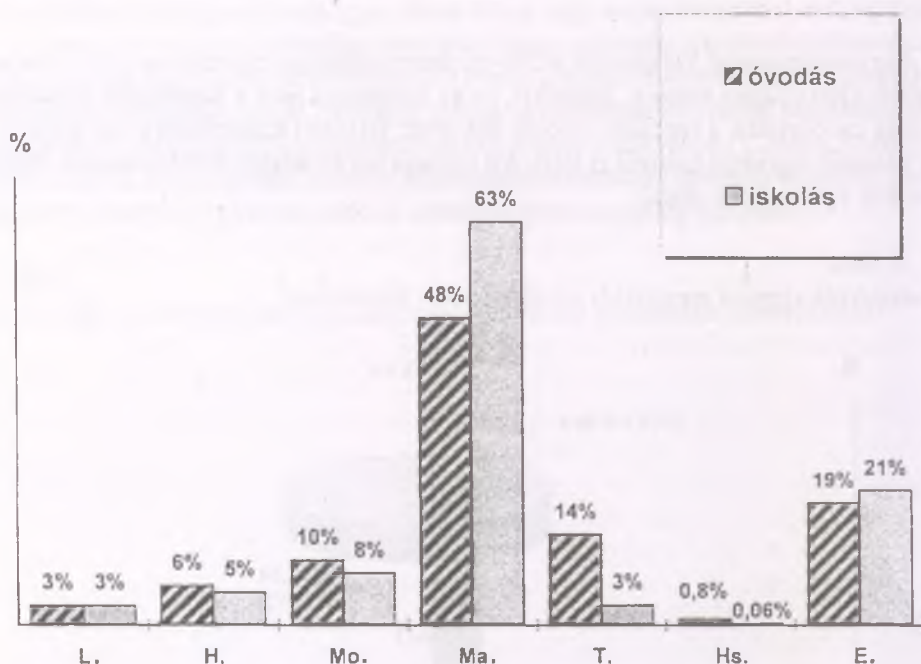
Kategóriák szerinti megoszlás óvodai-iskolai bontásban



Kutatásunk további fontos kérdése volt, hogy a jelzett gyermekek csoportjában milyen arányban találunk hivatalosan is integrált, vagyis valamilyen extra segítségben részesülő gyermekeket, és milyen arányban vannak a spontánul integráltak, vagyis akiknél sem a pedagógus, sem a gyermek nem részesül semmiféle külső segítségben. Miután a gyermekeket személyesen is felkerestük, módunkban állt a fogyatékosként jelzett gyermekeknél annak megállapítása, hogy mennyire súlyos a probléma. Az általunk a súlyosabb csoportba soroltak alkotják általában a speciális iskolák tulajdonképpeni profilját (4. ábra).

4. ábra

A spontán és tudatos integráció aránya a jelzett gyermekeknél



Mint látható, a segítségnyújtás aránya kifejezetten alacsony, csupán 13%-os, ez különösen a gyermekek súlyosabbnak minősített 47%-át kitevő csoportjánál okozhat komoly gondokat.

Egy másik kutatásunk az integráció szempontjából meghatározó elem, a hazai többségi pedagógusok attitűdjének elemzésére irányult. A speciális nevelési szükségletű gyermekek integrált oktatás-nevelésének számos egyéb feltétele mellett különösen fontos a többségi intézmények pedagógusainak tájékozottsága, szakmai hozzáállása az integrált nevelés kérdéséhez. A pedagógusok evvel kapcsolatos beállítódását legfőképpen a tanárképzés során szerzett ez irányú ismereteik, illetve a pe-

dagógiai tevékenységük során előforduló előzetes tapasztalataik határozzák meg. További befolyásoló tényező lehet az az iskolai légkör, melyben oktató-nevelő munkájukat végzik, illetve a rendelkezésre álló szakmai támogatás, segítő háttér, mely megkönnyíti számukra a speciális nevelési szükségletű gyermekkel való foglalkozást. Ezenkívül a személyes értékrend, életfelfogás is döntő tényező lehet. *Illyés és Erdősi* megállapítása szerint, hogy az egyes ép ember milyen mértékben hajlik arra, hogy a fogyatékosokat címkékkel illesse, illetve averziót tápláljon velük szemben, elsősorban az határozza meg, hogy ő maga milyen tulajdonságokkal rendelkezik, illetve milyen értékeket és normákat tekint a magáénak. Az viszont, hogy a személyes társas kapcsolatokban milyen mértékben hajlandó partnerként elfogadni a fogyatékosokat, elsősorban attól függ, hogy milyen kép alakult ki benne ezekről a fogyatékosokról (1986).

Több hazai vizsgálat (*Réti – Csányi, 1998; Perlusz, 1998; Póczak, 2000; Galántai, 2000*) tett kísérletet arra, hogy feltérképezze a többségi intézményekben dolgozó pedagógusok integrált neveléssel kapcsolatos beállítódását, illetve a pedagógusok e téren szerzett tapasztalatait. 234 fővárosi és vidéki óvodai, illetve iskolai pedagógusról vannak kérdőíves módszerrel gyűjtött adataink. A megkérdezett pedagógusok 51%-ának elfogadó az integrációval kapcsolatos attitűdje, vagyis fogadnának speciális nevelési szükségletű gyermeket az osztályukba. Természetesen ebből az adatból valamit levon a kérdőív szándékának való megfelelni akarás. A pedagógusok ugyancsak feléneket volt már tapasztalata fogyatékos gyermekkel (legnagyobb részt spontán integráció). Az integrált neveléssel kapcsolatos beállítódást vélhetően befolyásolja a korábbi kedvező vagy kedvezőtlen tapasztalat a speciális nevelési szükségletű gyermekekkel. Azok a pedagógusok, akik már sikeresen birkóztak meg egy-egy gyermek integrált oktatásával, inkább vállalkoznak ismételten egy speciális nevelési szükségletű gyermek fogadására. Ennek hátterében feltételezhetően az áll, hogy ezen pedagógusok meggyőződhetnek szakmai kompetenciájukról, pedagógiai eszköztáruk alkalmasnak bizonyult az eltérő nevelési szükségletű tanulók eredményes oktatására. A fentieket támasztja alá az a tény is, hogy az együttneveléssel kapcsolatban elutasító hozzáállást megfogalmazó pedagógusok elsősorban a szakmai felkészültség hiányára hivatkoztak. A hazai tanárképzés számára levonható konzekvencia, hogy a többségi pedagógusok és a gyógypedagógusok elkülönített képzési rendszere nem nyújthatott a múltban kellő felkészítést az integrált oktatás-nevelés sikeres megvalósításához egyik fél számára sem. Ez még a közelmúltra is áll, mivel a vizsgálatban részt vevő fiatal, pályakezdő válaszadókra ugyan nagyobb arányban volt jellemző az integrált neveléssel kapcsolatos kedvező viszonyulás, ugyanakkor tájékozatlanok voltak az integrált nevelés tekintetében. A kérdéssel kapcsolatos tájékozottság mértéke egyenes arányban állt a pályán eltöltött évek számával, ami arra utal, hogy a válaszadó pedagógusok nem a tanárképzés során, hanem éppen a gyakorlatban előforduló tapasztalataik alapján tettek szert az integrált neveléssel kapcsolatos ismereteikre. Megállapítást nyert az is, hogy a többségében spontán integrációra vonatkozó tapasztalatok minősége egyértelműen visszahat a speciális nevelési szükségletű gyermekekkel kapcsolatos beállítódásra.

A speciális nevelési szükségletű gyermekek vállalásának preferenciái – vagyis, hogy milyen speciális szükségletű gyermeket vállalnának a legszívesebben a pedagógusok – alátámasztani látszanak a fenti összefüggést. *Illyés – Erdősi* (1986) is utal arra, hogy a kialakult sorrendekben fontos szerepet játszanak a hazai gyakorlatban érvényesülő megoldások. Vizsgálatukban a közös iskoláztatás helyességéről megkérdezettek válaszaik összefüggést mutattak az egyes fogyatékosági állapotok ismertségével, illetve az egyes fogyatékosági állapotok elviselhetőségére és súlyosságára vonatkozó válaszokkal.

Az általunk megkérdezett pedagógusok egyöntetűen a beszédhibás gyermeket fogadnák legszívesebben, s a leginkább elutasított két kategória a magatartászavart mutató és az értelmi fogyatékos gyermek volt. Az érzékszervi (látássérült, hallássérült) és mozgássérült gyermekek a vállalás szempontjából középen helyezkedtek el. A beszédhibás gyermekek preferálásának vélhető oka abban keresendő, hogy (1) az enyhébb beszédzavarral küzdő gyermekek nagy számban tanulnak a többségi intézményekben, így a pedagógusok számára ez a probléma ismert, kezelhető is a többségi pedagógia eszközrendszerével, továbbá (2) hogy hazánkban leginkább a logopédiai hálózat jelent bizonyos fokú elérhetőséget az oktatási-nevelési intézmények számára, vagyis e speciális szükségletű csoport sikeres integrációjához kaphatják a pedagógusok a legtöbb helyi segítséget. A leginkább elutasított két kategória esetében az elutasító hozzáállás valószínűleg nem azonos töről fakad. Az értelmi fogyatékos gyermekek esetében a pedagógusok attitűdjét feltételezhetően a számukra jól ismert, de sok esetben szintén nagy gondot okozó tanulási nehézségek elképzelt fokozott mértéke, a magas, egységes követelményeknek való meg nem felelés jelenti, s annak egyidejű tudása, hogy az értelmi fogyatékosok számára országosan kiépített külön iskolai hálózat áll rendelkezésre. A magatartási zavarokat mutató gyermekek esetében a kedvezőtlen hozzáállás oka viszont az, hogy ezek a gyermekek – speciális intézmény nem lévén – nagy számban fordulnak elő a többségi intézményekben, a problémák összetettek, hiányzik a pedagógusok eszköztárából a megoldásukhoz szükséges stratégia, s külső segítségre is alig van kilátásuk. Itt jegyezzük meg, hogy a korábban említett kutatásunk keretében megkíséreltünk néhány találmánra kiválasztott iskolában valamiféle utat keresni a megoldásra. Munkatársaink elemezték a felmerülő problémák típusait, részletes interjúkat készítették az érintett gyermekekkel és tanáraikkal. A lehetséges megoldási módokról folytattak egyéni beszélgetést a pedagógusokkal. Majd több nevelési értekezletet tartottak, felvázolva a javasolt eljárásokat.

Összefoglalólag kijelenthetjük, hogy a fogyatékos, azaz speciális nevelési szükségletű gyermekek pedagógiai integrációja vitathatatlanul elindult Magyarországon, de a folyamat kibontakozásának még csak az első szakaszában vagyunk. A gyorsabb fejlődés érdekében a legfontosabb tényező az ez irányú információk széles körű terjedése, valamint az oktatás szervezésében illetékes helyi hatóságok és a végrehajtást biztosító pedagógusok szemléletének további folyamatos változása. E cél elérése érdekében meghatározó tényezőt jelent a pedagógusképző felsőoktatási intézmények által nyújtott színvonalas ez irányú képzés és továbbképzés, amit a közeljövő egyik legsürgősebb feladatának tekintünk.

Irodalom

- Ainscow, M. és Muncy, J. (1989): *Meeting Individual Needs*. Fulton – London.
- Ainscow, M. és munkatársai (1993): *Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack*. Paris, UNESCO. Magyar kiadás: Csányi Y. (szerk. 1993.) *Speciális szükségletek az osztályban. Pedagógusképző oktatócsomag*. BGGYTF, Budapest.
- Ainscow, M. (1995): Special Needs through School Improvement; School Improvement through Special Needs. In: Clark et al (Eds.) *Toward Inclusive Schools?* Fulton – London.
- Ábrahámné Györök M. és mtsai (1992): Az Országos Utazó Szakmai Szolgálat kezdeti tapasztalatai a mozgáskorlátozott gyermekek integrált nevelésének megsegítésében. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 3–4. sz. 35–36.
- Báthori Z. (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker, Budapest.
- Csabay L. (1979): Az általános iskolában tanuló gyengénlátók integrált oktatásának megszervezése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. sz. 269–278.
- Csányi Y. (1983): Hallássérültek integrált oktatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. sz. 260–269.
- Csányi, Y. (1990): Über die integrative Förderung hörgeschädigter Kinder. In: (Hrsg.: Bachmann, W. – Mesterházi Zs.) *Trends und Perspektiven der gegenwärtigen ungarischen Heilpädagogik. Heil- und Sonderpädagogik*. Band. 11. Institut für Heil- und Sonderpädagogik. Justus-Liebig-Universität. Giessen. 107–119.
- Csányi Y. – Zsoldos M. (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 41–50.
- DES (Department of Education and Sciences) (1978): *Special Educational Needs. (Warnock Report)*, London, HMSO.
- Fótiné Hoffmann É. (1998): Elővizsgálat spontán és tudatosan integrált mozgáskorlátozott tanulók körében. *Gyógypedagógiai Szemle* különszám, 59–70.
- Földiné Angyalossy Zs. – Kiss Á. (1995): A súlyos fokban látássérültek óvodai, iskolai integrációjának helyzete hazánkban. In: Perlusz A. (szerk.) *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest, 71–79.
- Galántai J. (2000): A pedagógusok viszonyulása az integrációhoz néhány Somogy megyei falusi iskolában. Szakdolgozat. ELTE BGGYF Kar, Budapest.
- Hall, J. (1992): Segregation by another name? *Special Children*, 4. sz. 20–23.
- Hegarty, S. (1993): Reviewing the Literature on Integration. *European Journal of Special Needs Education*, 3. sz. 194–200.
- Illyés S. – Erdősi S. (1985): Az épek fogyatékosképe és fogyatékosokhoz való viszonya In: Kolozsi B. – Münnich I. (szerk.): *Társadalmi beilleszkedési zavarok*, Bulletin VI. MSZMP KB, Budapest, 3–57.
- Jönsson, T. (1993): *Special Needs Education*. UNESCO, Regional Seminars on Policy, Planning and Organization of Education of Children and Young People with Special Needs. Paris, UNESCO.
- Kókayné Lányi M. (1999). Befogadó osztály a Gyermek Házában. In: Kereszty (szerk.) *Mindenki iskolája*. IFA–BTF–OM, Budapest, 269–282.
- Lányiné Engelmayer Á. (1993): A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. In: Csányi Y. (szerk.) *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. IFA OKI, Budapest, 11–23.
- Mayar, F. (1998): Special Needs Education. In: *Inclusion International*, 6. sz. Ferney-Voltaire. 2–3.

- Metzger B. – Papp, G. (2000): Kéttanáros integrációs modell Budapesten a XIII. kerületben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1. sz. 15–19.
- M. Nádasi M. (1998): Az oktatás szervezeti keretei és formái. In: Falus I. (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 345–367.
- Nahalka I. (1998): A tanulás. In: Falus I. (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 117–155.
- Papp, G. (2000): Öt hazai integrált nevelési modell a tanulásban akadályozott gyermekek számára. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1. sz. 15–19.
- Paraszka S. – Vargáné Mező L. (1979): Tájékoztató a gyengénlátó gyermeksegítő gyógypedagógus utazótanárok működéséről. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 280–286.
- Perlusz A. (1995): A hallássérült gyermek integrált nevelésének, oktatásának helyzete az utazó tanár szemével. In: Perlusz A. (szerk.) *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest, 80–93.
- Perlusz A. (1998): *Hallássérült gyermekek integrált oktatás-nevelése, különös tekintettel az integrált nevelést befolyásoló tényezőkre*. Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Pirisi J. – Pesti G. (1996): Differenciált tanulásszervezés – differenciált képességfejlesztés. In: Gereben F. és Kereszty Zs. (szerk.) *Különböznek*. BTF, Budapest, 237–253.
- Póczak R. (2000): A gyakorló pedagógusok attitűdjének felmérése az integráció témájában néhány Zala megyei kistéleplülésen. Szakdolgozat. ELTE BGGYF Kar, Budapest.
- Powers, S. (1996): Inclusion is an attitude not a place: Part 1. *J. of British Association of the Deaf*, 2. sz. 35–40.
- Réthy E. (1998) Az oktatási folyamat. In: Falus I. (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 221–267.
- Réti Cs. – Dr. Csányi Y. (1998): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjének felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. sz. 81–89.
- Sebba, J. (1996): *Developing Inclusive Schools*. (Budapesten elhangzott előadás kézírata).
- Szabó I. (1995): A szomatopedagógia szerepe a mozgásfogyatékos gyermekek bölcsődei, óvodai, iskolai együttnevelésében. In: Perlusz A. (szerk.) *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest, 47–70.
- Szeszler A. (1995): Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola és Óvoda. In: Kereszty Zs. – Hajabács I. (szerk.) *Több út*. IFA–MKM–BTF, Budapest, 81–86.
- UNESCO (1979): UNESCO Expert Meeting on Special Education. Paris, UNESCO.
- UNESCO (1990): World Declaration on Education for All. Paris, UNESCO.
- United Nations (1983): World Program of Action concerning Disabled Persons. New York, UN.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework of Action on Special Needs Education. Paris, UNESCO.
- Winkler M. (1995): Kincskereső Iskola. In: Kereszty Zs. – Hajabács I. (szerk.) *Több út*. IFA–MKM–BTF, Budapest, 139–148.

Mesterházi Zsuzsa – Gereben Ferencné

A TANULÁSI NEHÉZSÉGEK – A NEHEZEN TANULÓ GYERMEK

Bevezetés

A tanulmány elsősorban az általános iskolában tapasztalható tanulási nehézségek kérdéskörével foglalkozik, pedagógiai és pszichológiai nézőpontból. A tanulási nehézségek kialakulási folyamatának bemutatása azonban szükségessé teszi az iskolába lépés előtti életkor fejlődési nehézségeinek áttekintését. Ugyanez okból szükséges a tanulási nehézségek hatását megvizsgálni a magasabb iskolai fokozatok (középiskola, felsőoktatás), valamint az önálló életvezetés (családi és pályaszocializáció) időszakában. A pedagógiai megközelítésből tanulási nehézségnek nevezett állapot közvetlen oka pszichológiai szempontból képességfejlődési zavarnak tekinthető. A tanulási nehézség kialakulásának megelőzésekor, illetve a már kialakult tanulási nehézség csökkentésekor a tünetek részletezésével pontosan leírható állapot, valamint az előidéző okok ismerete és az individuálisan lehetséges pedagógiai/terápiás eljárás kiválasztása egyaránt szükséges. A tanulmány témakörének tárgyalásakor a pedagógiai és pszichológiai megközelítés mellett nem mellőzhető az orvosi diagnózis és terápia szerepe, valamint az érintett személy és környezetének szociális helyzete és viszonyrendszere. Bevezetésül tehát hangsúlyozni kívánjuk a tanulási nehézség kialakulásának *folyamatjellegét*, előfordulásának széles *életkori övezetét*, diagnosztizálásának és kedvező irányú befolyásolásának *interdiszciplináris* lehetőségeit. Mindezek mellett a tanulási nehézség fogalmának fejlődéstörténetéből néhány jellegzetes álláspontot is bemutatunk.

A tanulási képesség kialakulásának pszichológiai és pedagógiai értelmezése

A tanulás egy új viselkedés gyakorlás következtében történő elsajátítása. Olyan adaptációs változás, amely a környezettel való kölcsönhatásra következik be az egyén viselkedésében. Pszichológiai értelemben tehát olyan – morfológiailag és funkcionálisan meghatározott – viselkedésmód, amely a motoros, vegetatív, emocionális, kognitív és szociális folyamatok együttesében megy végbe, és a tanulási képességek bonyolult rendszerének működését teszi lehetővé. A tanulási képesség egyfelől genetikai faktoroktól, másfelől a központi idegrendszernek a pszichikus

működések integráló tevékenységétől, továbbá attól a környezettől függ, amelyben a gyermek felnő.

A fejlődépszichológia szerint a szenzomotoros, kognitív, emocionális és vegetatív funkciók ontogenezise az agyi érés folyamatával párhuzamosan zajlik, és elősegíti az alacsonyabb és magasabb szintű folyamatok hierarchiájának kialakulását. A gyermeki teljesítmények kialakulása a fejlődés bizonyos szakaszaihoz kötött.

A gyermeki teljesítmények olyan komplex pszichikus funkciók együttes működésének következményei, amelyek a környezet és a felnövekvő szervezet interakciójában alakulnak. Ahhoz, hogy a gyermek bármit megtanuljon, *különböző funkciók megfelelő működésére van szükség*. Az ismeretszerzésben meghatározó szerepet játszanak a kognitív funkciók és az ezekre épülő kognitív képességek, az észlelés, az emlékezet, a figyelem, a gondolkodás és a nyelv. Egy teljesítmény kialakulásához nélkülözhetetlen alapfunkció hiánya esetén tanulás nem lehetséges, a teljesítmény kialakulására csak „kerülőúton”, más funkció mozgósításával van lehetőség. Például a vak gyermek számára pl. az olvasás vizuális úton történő elsajátítása lehetetlen, de a taktilitás – a kieső funkció pótlásaként – hozzásegíti az olvasás útján történő ismeretszerzéshez.

E komplex feltételrendszer teljesülésének hiányosságai igen gyakran eredményezik képesség- és teljesítményzavarok kialakulását, amelyeknek egy része már a fejlődés igen korai szakaszaiban, függetlenül a gyermek mentális színvonalától, észrevehető.

Egy funkciót nemcsak a (teljes) kiesés, hanem – annak nagyobb gyakorisággal előforduló – eltérő, zavart működése is jellemezhet. Ha a tanulás, a külvilági információ feldolgozása ez esetben hiányos, a teljesítmény kialakulása ugyancsak más módon, kerülő úton megy végbe. A funkciózavar – amelynek megszüntetése különböző terápiás eljárások bevonását igényli – fennállhat tartósan, mint pl. a felnőttkori diszlexia esetében, és időszakosan, mint a gyermekkori iskolai teljesítményzavarok, az iskoláskori diszlexia egyes eseteiben.

Ha egy tanulási szituációban megközelítően azonos helyzetek rendszeresen ismétlődnek, akkor kialakul az egyénre jellemző *specifikus viselkedési mód*. A mindennapi életben és az iskolai tanulási folyamatban a tanulás tartalmától és módjától, a tanulási helyzettől, valamint a személyiség aktuális állapotától függő pszichikus folyamatok egymással rendszeres kapcsolatba és kölcsönhatásba kerülnek. Ezek együttes működése és gyakorlása eredményezi a tanulási képesség kialakulását.

A tanulási képesség (tanulásra való képesség) olyan tanult képesség, amelynek kialakulása és működése különböző személyiségbeli előfeltételektől függ, és tanulás közben létrejövő megerősítés, a tanulási tapasztalatok szerzése és feldolgozása közben strukturálódik. A tanulási képesség gyakorlás hatására, a tanulási tevékenység folyamatában *fejlődésen megy át*, pedagógiai eszközökkel, az individuum mindenkori állapotának megfelelően célirányosan *fejleszthető*.

A tanulási képesség kialakulását és fejlődését személyiségbeli és/vagy környezeti hatások megzavarhatják. A zavaró tényezők egyaránt származhatnak a tanulás bioló-

giai, pszichológiai és szociális adottságaiból és feltételeiből, minek következtében a *tanulási képesség fejlődése átmenetileg vagy tartósan lelassulhat, megsérülhet*. A tanulási tevékenység működésében olyan zavarok következhetnek be, amelyek a tanulás eredményességét csökkentik, és iskolai tanulási problémákhoz (tanulási gyengeségekhez, tanulási zavarokhoz, tanulási akadályozottsághoz) vezetnek.

A tanulási képesség fejlődésének zavara, akadályozottsága megfelelő neveléssel részben megelőzhető, részben csökkenthető a személyiség belső és külső (biológiai, pszichológiai, szociális) feltételektől függően. A pedagógiai hatások eredményessége nagymértékben attól függ, hogy a tanulást segítő nevelés mennyire képes figyelembe venni az individuális és speciális nevelési szükségleteket, az érintett személy nevelhetőségét. *A tanulási képesség kialakulására együttesen hatnak a kognitív, az emocionális és a motivációs folyamatok, a környezet eseményeiből és a saját cselekvéséből szerzett tapasztalatok* (Illyés, 1997; Mesterházi, 1998).

A tanulási nehézségek értelmezése

A tanulási képességzavar leírása az angol-amerikai szakirodalomban már az 1920-as években megjelent. A *learning disability* kifejezést a legkülönbébb eredetű és tünetű tanulási nehézségek megjelölésére használták. Az előidéző okok alapján megkülönböztették a neurológiai eredetű, illetve a környezeti, deprivációs hatásokra kialakuló tanulási képességzavart. A tanulási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tapasztalatok hatására alakult ki a speciális pedagógia új ága, amely a tanulási képességzavar elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozik. Fő témakörei: a tanulási nehézséget mutató gyermeknépesség meghatározása; a tanulási nehézségek beszédfejlődési faktorainak vizsgálata; a perceptív, a motoros, a kognitív és a szociális képességek fejlesztésének programja; a tanulási környezet optimális kialakítása; a pedagógusok felkészítése erre a speciális feladatra.

A tanulási nehézségek tüneteinek megjelölésére széles körben elterjedt a „*lassan tanuló*” (slow learner) kifejezés használata. Az intelligenciavizsgálati eredmények alapján a lassú tanulás súlyossága és kiterjedtsége szerint a következő fokozatokat különítették el: súlyosan lassan tanulók (0–55 IQ), közepesen lassan tanulók (56–70 IQ), enyhén lassan tanulók (71–85 IQ) (Kirk és Lord, 1974; Hallahan és Kauffman, 1978). Ugyanebben az időben Európában, különösen a német nyelvterületen tudományos kutatásokat folytattak a tanulási nehézségek tüneteinek egzakt feltárása érdekében. Egyes tapasztalatok szerint a fáradékonysággal magyarázható a gyenge iskolai teljesítmény (Müller, 1955), mások az iskolai tanulókkal szembeni kedvezőtlen beállítódásban keresték az okot (Hofmann, 1961). Vizsgálatokkal bizonyították azt a feltevést, hogy a nehezen tanuló gyermekek „szellemi mozgékonyabbak” korlátozottak (Wasna, 1972). Megállapították, hogy feladatvégzés közben kisebb a flexibilitásuk, gyakoribbak a megakadások problémahelyzetben, nagy célokat nem tűznek ki maguknak (Graf, 1972). Igazolták azt a feltételezést, hogy az észleletek hiányos tagolódása és az ezzel összefüggő hibás emlékezet hozzájárul a nem kielégítő tanu-

láshoz (Busemann, 1968; Frommberger, 1968). A kutatásokat kiterjesztették a gyermek környezetének vizsgálatára is. Megállapították, hogy az intelligencia elégtelenségét, a szellemi gyengeséget előidézheti(k) a nem kielégítő szocializációs feltételek, a kisgyermekkorú beszédfejlődés elhanyagolása, a kielégítetlen emocionális szükségletek, a szellemi ingerkörnyezet szegényessége (Bleidick, 1977). Megjelentek azok a vélemények, amelyek szerint a tanulási nehézséget az intellektuális teljesítményekre túlzottan összpontosító iskolarendszerrel összefüggésben lehet megérteni (Begemann, 1975; Kleber, 1977).

A tanulási nehézségek típusai

A tanulási nehézségek egyre szélesebb körű megjelenése szükségessé tette a jelenség pontosabb értelmezését, az okok, a tünetek és a terápiás eljárások összefüggéseinek értelmezését. Napjainkban az iskolai tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek pszichológiai szempontú komplex vizsgálatoknál különböző perceptív, motoros, kognitív, motivációs, emocionális tünetek állapíthatók meg, amelyek különféle biológiai és/vagy szociális okokkal függenek össze. A pedagógiai szempontú tanulásdiagnosztikai eredmények pedig azt mutatják, hogy a tanulási nehézségek a tünetek és a fejlesztési perspektíva szempontjából három nagyobb – tovább differenciálható – csoportba oszthatók. A tanulási nehézségek mindhárom típusának kialakulásához hozzájárulnak a szomatikus és pszichikus faktorok, valamint a környezet szociokulturális és szocioökonómiai viszonyai (Englbrecht – Weigert, 1991; Eberwein, 1996).

TANULÁSI GYENGESÉG

Tünetei időszakosan jelentkeznek, különösen a kultúrtechnikák nehezített megtanulásában, a feltűnő és problémát okozó, de elsősorban környezetfüggő tanulási és szociális viselkedésben (pl. betegség miatti elmaradás, családi problémák, iskolaváltás következtében), az átmeneti jellegű iskolai kudarcokban mutatkoznak meg. Megelőző intézkedésekkel, kompenzáló és differenciáló neveléssel, egyéni fejlesztéssel, az intézményes oktatás szervezeti-metodikai változtatásával kedvezően befolyásolhatók. Ezek az eljárások, valamint az osztálytanítók és a szülők együttműködése sokat segíthet, a tartós és rendszeres segítség esetenként meg is szüntetheti a tanulási problémákat.

TANULÁSI ZAVAR

Tünetei a tanulás egyes részterületein jelennek meg, különösen az olvasás-írás, helyesírás vagy számolás/matematika tantárgyakban. Az egyéb tanulási területeken jó eredmények is elérhetők. A tanulási zavar tartós, súlyossága különböző lehet, orvosdiagnosztikai eszközökkel a zavarral összefüggő neurobiológiai okok rendszerint megállapíthatók. Speciális egyéni fejlesztő foglalkozások, terápiás eljárások alkalmazása (pl. percepció, koncentrációs tréning, viselkedésterápia, fe-

szültségek oldása stb.) szükséges. A szülővel együttműködő osztálytanító munkáját más szakemberek is (gyógypedagógus, iskolapszichológus, orvos, terapeuták) segítik.

TANULÁSI AKADÁLYOZOTTSÁG

Tünetei a tanulás minden területén átfogóan, súlyosan és tartósan jelentkeznek. Minden esetben hosszan tartó fejlesztő intézkedésekre, komplex terápiás eljárásokra van szükség. Ezt a feladatot elsősorban gyógypedagógusok végzik, munkájukat más szakemberek is (szakorvos, iskolapszichológus, szociálpedagógus, fejlesztő- és családterapeuta stb.) is segítik, a szülők együttműködése – az esetleges nehézségek ellenére is – szükséges. A gyermek a tanulócsoporthoz iskolai oktatás mellett intenzív egyéni fejlesztést és a tanulási környezet megfelelő kialakítását igényli.

Pedagógiai és pszichológiai szempontból egyaránt azt a magyarázatot fogadja el a témakörrel foglalkozó szerzők többsége, amely szerint a tanulási nehézség valamennyi változatának oki tényezői között a *tanulási képesség fejlődésének zavarai* (és a képességzavart előidéző személyiségbeli, illetve környezeti okok) a meghatározók. A három különböző típusú tanulási nehézség elkülönítése és a pedagógiai terápiás intézkedések meghatározása az oki tényezők és a tünetek alapos feltárását eredményező orvosi, pszichológiai és pedagógiai diagnosztika eszközeivel lehetséges. (A *tanulási zavar* és a *tanulási akadályozottság* jelenségének részletes ismertetésére a tanulmány további részében kerül sor.)

A tanulási nehézségek előfordulásának epidemiológiai kérdései

A témakörrel kapcsolatos epidemiológiai problémákat jól tükrözi *Gaddes* (1985) részben becsült adatok, részben különböző szempontú kutatási eredmények alapján végzett áttekintése. Eszerint az általános iskolás népesség mintegy 15%-ánál – más hivatkozások esetén 10–14%-a között – található tanulási nehézség. Ebben azonban a központi idegrendszeri eredetű, mentális zavarral együtt járó, illetve az attól független, úgynevezett részképességzavarok, a beszédzavarok, a nem verbális képességek zavarai, a viselkedészavarok – ezeknek tiszta formában vagy halmozottan történő előfordulása –, továbbá a rosszultápláltság, az elhanyagoltság vagy a tanulás iránti motiválatlanság miatt kialakuló alulteljesítés – mint környezeti eredetű tanulási zavarok – együttesen vannak jelen.

Másfajta megközelítési szempontot képvisel a korcsoporthoz kötött előfordulás – például agyi funkciózavarok a hároméveseknél vagy tanulási zavarok a 3–4. osztályosok között –, vagy az egyes alcsoportok százalékos megjelenési aránya a teljes tanköteles korú, más esetekben a tanulási zavart mutató népességben. Ezek között nagy gyakorisággal idézett a diszlexiások 2–25%-os előfordulási aránya, az IQ-szerinti osztályozás érvényesítése – például a 90-nél nagyobb IQ-val rendelkező gyermekeknél előforduló tanulási zavarok –, vagy a nemek közötti arányok a tanulási zavarok előfordulásában, ami általában 2,5:1 fiú–lány arányt jelez.

A tanulási zavar

ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK

A tanulási zavar fogalmának megalkotása, a jelenség tünettanának leírása, mindaz a hatalmas ismeretanyag, amely evvel kapcsolatban napjainkig összegyűlt, szorosan összefügg a gyógypedagógia egyik alapproblémája, a szellemi retardáció kérdésének kutatásával. Az ötvenes évek elejétől kezdődő társadalmi-gazdasági konszolidáció időszaka maga után vonta a minőségi oktatás iránti igények növekedését, és felvetette az etiológiára és tünettanra tekintet nélkül speciális oktatásra, gyógypedagógiai nevelésre utaló gyermekek problémájának differenciált elemzését, a közoktatási rendszerek átalakítását az *egyéni speciális nevelési szükségleteknek megfelelően*. Az orvostudomány és a pszichológia mentális folyamatok tanulmányozásával kapcsolatos kutatási eredményei alapján felismerésre került, hogy a képességek életkoronként változó színvonala szorosan összefügg az egyéni fejlődés dinamikájával, a funkciórendszer egyénre jellemző szerveződésével, az egyén és környezet interakciójával. A deprivált környezeti feltételek neurológiai sérüléshez hasonló következményeket eredményezhetnek a tanulás folyamatában, a tanulási képességek változásait, tanulási nehézségeket idézhetnek elő. Ezek a kérdések vetették fel a hatvanas évek elején a pszichológia és a neveléstudomány képviselőinek érdeklődését, és indították el egyéb, az oktatási rendszerek átalakítására, differenciált oktatási szolgáltatások létrehozására irányuló szakmai és civil társadalmi törekvések mellett, a tanulási zavar jelenségkörének tanulmányozását.

A TANULÁSI ZAVAR LÉTREJÖTTÉT MAGYARÁZÓ ELMÉLETEK

A tanulási zavar jelenségének pszichológiai megközelítését illetően a szakirodalom az egyes szerzők, szakmai teamek nézeteit különböző pszichológiai és pedagógiai irányultságú koncepciók, elméleti megközelítések alapján csoportosítja. Ezek a szerzők többségének széles bázisú elméleti megközelítése miatt csak részlegesen határolhatók el egymástól. Többnyire annak alapján, hogy a tanulási zavar kérdésében a pszichológiai vagy pedagógiai kérdéseket, a kognitív – nyelvi – emócionális vagy szociális folyamatokat tekintik elsődlegesnek a jelenség leírásánál. Evvel függ össze, hogy az elméleti megközelítések egyes csoportjai nem határolhatók el pontosan egymástól, köztük sok az átfedés.

A *perceptuomotoros elméletek* képviselői szerint a tanulási folyamat sikertelenségét a perceptuomotoros rendszer elégtelen fejlődése, az észlelési és motoros modalitások hiányos összműködése, integrációjának zavara hozza létre.

A *lingvisztikai elméletek* bázisa az, hogy a tanulási zavarok kialakulásában a nyelvi képesség zavara meghatározó szerepet játszik. A kognitív folyamatok között kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a nyelvi folyamatoknak, az auditív észlelés, az auditív diszkriminációs képesség, a beszédértés és kifejezés szerepének, de nem hagyják figyelmen kívül a perceptuomotoros folyamatok szerepét sem. A lingvisztikai irányultságú elméletekben központi szerepet játszik a diszlexia, a receptív és expresszív diszfázia, a beszéd különböző zavarainak kutatása a tanulási nehézség-

gekkel összefüggésben. A lingvisztikai elméletek jelentős szerepet töltenek be a tanulási és nyelvi zavarok összefüggésének feltárásában, és neuropszichológiai irányultságú koncepciókhoz több szálon kapcsolódnak.

A *viselkedés-leléktani elméletek* a tanulási zavart alkalmazkodási zavar következményének tekintik, és a szocializáció hiányosságaival, elsősorban a szociokulturális környezet kedvezőtlen hatásával hozzák összefüggésbe. Figyelmen kívül hagyják azonban a környezeti és biológiai eredetű folyamatok együttes szerepét a viselkedés szerveződésében, nem elemzik differenciáltan a környezeti és neurogén eredetű viselkedészavarok (MCD, POS, hiperaktivitás-figyelemdeficit szindróma) tüneteit, különböző megnyilvánulási formáit, amelyek a tanulási képesség- és viselkedészavarok esetében más-más pedagógiai tennivalót kívánnak.

A fentiek mellett egészen más jellegű megközelítés jelenik meg a tanulási zavarok kialakulását, tünettannát elemző *neuropszichológiai elméletekben*, és annak egy-fajta, mai tudásunk szempontjából meg nem kerülhető magyarázóelvét is jelentik.

A TANULÁSI ZAVAR NEUROPSZICHOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSE

Az agykutatás legújabb eredményeinek terjedésével párhuzamosan egyre ismertebbé váló neuropszichológiai elméletek a tanulás és az idegi folyamatok kölcsönhatásából indulnak ki. A tanulást az egységesen működő agyi funkciórendszer megnyilvánulásának, a tanulási zavart a komplex, hierarchikusan szervezett funkciórendszer egyes részeinek zavaraként értelmezik, amelyek az emberi tevékenységek és a viselkedés működésének sajátos eltéréseit idézik elő. A neuropszichológiai irányultságú szerzői koncepciók *Strauss* (1947), *Lempp* (1979), *Schmidt* (1979), *Graichen* (1979), a,b, *Delacato* (1978), *Ayres* (1979) és *Myklebust* (1971) munkásságában fogalmazódott meg a legkifejezettebben.

Az orvostudományban, a gyermekpszichiátria területén az ún. *Strauss-szindróma* jelenségének leírásával már a negyvenes években ismertté válik az agysérült gyermekek bizonyos csoportját jellemző neurogén eredetű tanulási képességzavarok tünetegyüttese, amely az észlelés, a fogalom- és szimbólumalkotás, illetve a nyelv folyamatainak zavaraiiban fejeződnek ki, és speciális pedagógiai megsegítést tesznek szükségessé (*Strauss–Lehtinen*, 1947). A gyermekkori pszichopatológiai jelenségek elemzése, a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek fejlődésének nyomon követése alapján a károsodás anatómiai szubsztrátumára vonatkozó bizonyítékok hiányát, valamint az érintett gyermekek anamnézisének orvosilag nehezen értékelhető szempontjait figyelembe véve *Bax – McKeith* (1963) a minimális agyi diszfunkció („minimal cerebral/brain dysfunction”) fogalmának használatát ajánlják. Ez egyúttal az etiológiában a károsodáselv feladását és a funkcióelv előtérbe kerülését, a tüneti kép leírásában pedig a pszichológiai megközelítésmód hangsúlyossá válását jelenti.

„A »minimális agyi diszfunkció« fogalma olyan gyermekekre terjed ki, akik közel átlagos, átlagos vagy átlag feletti intelligenciájúak, bizonyos enyhébb vagy súlyosabb formában jelentkező tanulási vagy magatartási rendellenességet mutatnak, amelyek a központi idegrendszer funkciózavaraival függnek össze. E funk-

ciózavarok az észlelés, a fogalomalkotás, a nyelv, az emlékezet, a figyelem- és impulzuskontroll vagy a motoros funkciók kontrolljának hiányosságában jelentkezhetnek, mégpedig különböző kombinációkban” (Ross – Ross, *id. Bálint* 1987, 7). Az MCD tíz leggyakoribb szimptomája Clements (1966) szerint a hiperaktivitás, a perceptuomotoros deficit, az emocionális labilitás, az általános koordinációs deficit, a figyelemzavar, az impulzivitás, az emlékezet és a gondolkodás problémái, a speciális tanulási nehézségek (zavarok), a nyelvi és hallási – azaz beszédészlelési – problémák, valamint a bizonytalan neurológiai jegyek és az EEG-rendellenességek.

Az MCD fogalmán belül a viselkedészavarok négy csoportja különböztethető meg, mégpedig a figyelemzavarok hiperaktivitással vagy anélkül, esetleg hipoaktivitással; a finom- és nagy mozgások, valamint a perceptuomotorium zavarai; specifikus tanulási zavarok mint a diszlexiák vagy diszkalkúliák, végül emocionális-szociális problémák mint szorongás, énbizonytalanság, depresszió, agresszivitás (Kalverboer, *id. Steinhausen* 1992). Ezekben a csoportokon belül igen nagy a variációs lehetőség, minden gyermek sajátos viselkedésprofilal rendelkezik. Mint látható, a (speciális) tanulási zavar kérdését az MCD-koncepció „alárendelten” kezeli. A pszichológiai tünetegyüttes a szimptomák gazdag kombinációját jelenti, magában hordva a szenzomotoros koordináció és a magatartás zavarát. Az MCD-koncepció keretében történő értelmezés szerint a tanulási zavarok másodlagosak, amennyiben a fent említett zavarok következményeinek tekinthetők. Amennyiben elsődleges jelenségként értelmezik, akkor *pszihoorganikus szindróma* (POS) vagy a *részképességzavar* („Teilleistungsschwäche”) elnevezéssel jelölik. Az MCD-koncepció ugyanakkor a folyamatosság elvének is teret enged, felismerve azt, hogy az enyhe, illetve minimális agyi károsodás tünetei átmenetet jelentenek a súlyos agyi károsodás következtében kialakuló tünetek felé, azaz gyakorlatilag ugyanannak a jelenségnek a különböző súlyosságú megjelenési formáit hordozzák (Ehrt – Mattmüller – Frick 1991; Wender, 1993).

A pedagógusok és a pszichológusok a kutatásokkal egybehangzóan egyre növekvő szkepticizmust mutattak az orvosi betegségmodellel szemben. Tapasztalataik egyértelműen azt jelezték, hogy a tanulási zavarok nem minden esetben tekinthetők agyi károsodás következményének.

A hetvenes évektől kezdődően a tanulási zavarok értelmezésében *paradigmaváltás* megy végbe: a funkcióelv előtérbe kerülésének hatására fokozódik a neuropszichológiai orientáció a tanulási zavarok értelmezésében. Ebben az agykutatás legújabb eredményei, a komputertomográfia megjelenése, valamint azok a klinikai megfigyelések és longitudinális vizsgálatok játszottak szerepet, amelyek az agyi funkciózavarok és a pszichoszociális tényezők összefüggését kutatták a tanulási és a viselkedési zavarok kialakulásában.

A neuropszichológiai koncepciókra épülő modelleket az jellemzi, hogy a tüneti hangsúlyú, leíró jellegű megközelítési mód helyett a specifikus teljesítményzavarokat az agyi funkcionális rendszerekkel összefüggésben elemzik. Azt az egységes (holisztikus) szemléletet helyezik előtérbe, amely szerint az agy mint teljes egész

működik, a komplex pszichikus funkciók mint a központi idegrendszer funkcionális működésének korrelátumai – az egyes részfunkciók összműködésén alapulnak.

A neuropszichológiai munkamodellekbe a pszichológia egyéb irányzatai integrálódtak annak a felfogásnak alapján, hogy minden pszichikus történést az agy működéséhez és funkcionális rendszereihez kapcsolódik. A tanulási zavarok neuropszichológiai irányultságú megközelítése egyben jól tükrözi a tanulási zavar jelenségét magyarázó különböző irányzatok szakmai közelségét. Ennek jó példája, hogy az előbbieken – terjedelmi okokból – röviden ismertetett perceptuomotoros és lingvisztikai irányultságú koncepciók lényegében neuropszichológiai megalapozottságúak, minthogy valamennyiben erőteljesen megfogalmazódik a pszichikus funkciók és az agyi működés kapcsolatának kérdése.

A specifikus probléma leírására *Johnson és Myklebust* (1971) a pszichoneurológiai tanulási(képesség-)zavar („psychoneurological learning disability”), *Berger* (1977; 1977), *Graichen* (1973; 1979), valamint *Esser és Schmidt* (1987) a részképesség-gyengeség, *Ayres* (1979) pedig a szenzoros integrációs zavar fogalmait használják. Ezek mögött a terminusok mögött – a fejlődés- és neuropszichológiai koncepció bázisán – a tanulási zavar pszichológiai megközelítése áll.

RÉSZKÉPESSÉGSZAVAROK – TANULÁSI ZAVAROK

A részképesség – vagy részteljesítmény-gyengeség/zavar ismeretrendszerének ki-munkálása a német gyermekpszichiátriai iskolához kötődik, és mögötte a *Lurija* (1975) nevével fémjelzett orosz neuropszichológiai iskola erőteljes szellemi kisugárzása húzódik meg. Bázisa *Lurija* dinamikus lokalizációs elmélete, valamint a központi idegrendszer félautonóm rendszereinek és alrendszereinek működésével kapcsolatos felfogás. A félautonóm rendszerek fogalma ebben az összefüggésben azt fejezi ki, hogy az agy olyan, részleges autonómiával bíró – auditív, vizuális, taktilis, mozgásos-kinesztetikus – rendszerekből áll, amelyek önmagukban ugyan önállóak, de a más rendszerekkel való igen szoros kapcsolataik s az azoktól való függésük miatt autonómiájuk csak részleges, így közösen járulnak hozzá a teljes rendszer működéséhez. Jó példái ennek a beszélt és írott nyelv rendszereiben vagy a nyelvi és matematikai képességrendszerekben keletkező zavarok megjelenése a diszfázia, a diszlexia és a diszkalkúlia önálló vagy kombinált formáiban, amelyek pedagógiai értelemben mint (iskolai) teljesítményzavarok vagy – másképpen – mint az olvasás-, az írás-, a számolási és a nyelvi teljesítmények zavarai értelmezhetők.

A részteljesítmények komplexitással jellemezhetők. A részteljesítmények zavarai az azok bázisát képező funkciók és ráépülő képességek gyengeségével, súlyos működési zavarával, esetleg teljes kiesésével függ össze. Az olyan szélsőséges megjelenési formától, mint a relatíve ritkán előforduló teljes kiesés, a részképességzavarokon és a normál teljesítményeken keresztül vezet az út az ugyancsak ritkán előforduló kimondott képességelönyökhöz (pl. abszolút hallás). Ezek a képességelönyök azonban nem csak az ép fejlődésmentes velejárái. Kifejeződnek egyes értelmi fogyatékos gyermekek kiemelkedő rajzi vagy mozgásos tevé-

kenységében vagy az autisták imaginatív gondolkodásával összefüggő speciális rajzi vagy konstruktív tevékenységben.

A részképességzavarok a graicheni definíció értelmében „egy komplex alkalmazkodási feladat megvalósításához szükséges nagyobb funkcionális rendszer bizonyos faktorainak vagy a rendszer egy tagjának teljesítménycsökkenését jelentik” (Graichen, J. 1973).

Gyakran pszichopatológiai jelenségek formájában tűnnek fel, sokszor mint viselkedészavarok, amelyeket lényegében részképességzavarok idéznek elő; az érintett tartományban késleltetik a fejlődési folyamatokat – például megkésett beszédfejlődést idéznek elő –, melyek nem behozhatatlanok, s igen széles körű kompenzációval járnak együtt. Kialakulásukkal kapcsolatban gyakran semmiféle értékelhető anatómiai, hisztológiai vagy neurofiziológiai adat nem áll rendelkezésre, de létrejöttükben súlyos szociokulturális tényezők szerepe sem hanyagolható el.

Lényegében tehát a részképességzavarok az integratív teljesítmények zavarát jelentik, másképpen integrációs zavarként értelmezhetők (Graichen, 1979; Brand – Breitenbach – Maisel, 1985). Ez az alapja az Ayres-féle felfogásnak (J. Ayres, 1984), aki a tanulási zavart a szenzoros integráció zavaraként értelmezi, és a nem megfelelő „agyi aktivitás” következtében kialakuló funkcionális zavarnak tekint, amely természetesen agyi károsodás következtében is létrejöhet. Felfogása értelmében az integrációs zavarban szenvedő gyermekek idegrendszere nem képes a szenzoros impulzusok feldolgozására és rendezésére. Ennek hiányában az önmagával és a környezetével kapcsolatos információkat a gyermek hiányosan éli meg.

A részképességzavarok a tanulási zavarok egy speciális alcsoportját jelentik, azoknak a tanulási problémáknak a kifejezésére, amelyek a kognitív, emocionális és szociális folyamatok eltérő fejlődése következtében lépnek fel, neuropszichológiai diszfunkción alapulnak. Iskolai teljesítményzavarok, szociális viselkedési zavarok formájában nyilvánulnak meg, zavarják az emocionalitás és az alkalmazkodóképesség működését – gyermekeknél és fiataloknál, minden életkori csoportban és intellektuális szinten.

PEDAGÓGIAI IRÁNYULTSÁGÚ KONCEPCIÓK

A „speciális tanulási zavar” fogalmának 1963-ban történő bevezetése Kirk (1972) nevéhez fűződik. Nézetei többszörösen is fontosak, nem utolsósorban a gyógypedagógia számára. A szerző szakít a hagyományos orvosi gondolkodásmóddhoz kötődő szemlélettel, amely a tanulási zavar problémáját minden esetben az agysérüléssel hozza összefüggésbe. A tanulást viselkedésváltozásnak tekinti, a tanulási zavar leírásában a viselkedésdimenziók közötti különbségeket, a pszichikus képességek szerveződésének sajátosságait és a pedagógiai tennivalók szerepét hangsúlyozza. Kirk megpróbálja több szerző felfogását közelíteni, és elméletileg egységesen összefoglalni mindazt, amit Bax – McKeith (1963), majd Clements (1966) a minimális agyi diszfunkció-szindróma („minimal brain dysfunction syndrom”), Myklebust (1963) a pszichoneurológiai tanulási zavar („psychoneurological learning disorders”),

Chalfant – Scheffelin (1969) pedig a központi folyamatok diszfunkciója („central processing dysfunction”) elnevezésekkel jelöl.

Értelmezésében az intraindividuális (egyéneken belüli) különbségek koncepciója fogalmazódik meg azzal a céllal, hogy *a tanulási zavar tüneteinek feltárása, valamint a teljesítménystruktúra megismerése elősegítse az egyénre szabott fejlesztési program összeállítását*. Kirk nem veti el a neurológiai státusz feltárását, de ennek kevésbé tulajdonít jelentőséget. A hangsúlyt – kifejezett pedagógiai, fejlesztési céllal – a pszichológiai vizsgálatokra és a viselkedés megfigyelésére helyezi. A tanulási zavar kirki értelmezésében már a jelenség tanulmányozásának kezdeti időszakában megjelenik egy igen fontos, de sajnálatos módon kevésbé hasznosított szempont, nevezetesen *az egyéneken belüli és az egyének közötti különbség szempontja*. A pedagógia szempontjából igen lényeges a gyermekek közötti interindividuális különbségek pedagógiai szituációban – például osztályban – történő figyelembevétel, amely azonban az egyének közötti – az egyéni képességekben megjelenő – heterogenitást fejezi ki, szemben az egyéneken belüli heterogenitással. Munkásságának jelentős része a tanulási zavarok diagnosztikáját is megalapozó tevékenysége, amelynek keretében Osgooddal és McCartyval való együttműködése révén megalkotja a máig is igen jelentős, hazánkban sajnálatosan nem alkalmazott ún. *Illinois* (ITPA)-tesztet a pszicholingvisztikai képességek vizsgálatára. Ennek német nyelvű adaptációja igen elterjedt a gyakorlatban a német nyelvű országokban.

Kirk elméletének további fontos eleme, hogy értelmezése szerint ez esetben egy hagyományosan nem kezelhető, nem értelmezhető, „speciális” jelenségről, nevezetesen a tanulás zavarának speciális megjelenéséről van szó, amely az ép és fogyatékos fejlődésmentnek egyaránt sajátja. Későbbi munkájában (*Kirk – Kirk, 1976*) erőteljesen hangsúlyozódik, hogy az úgynevezett hagyományos fogyatékosági kategóriákba – enyhe, közép súlyos és súlyos értelmi fogyatékos, beszédhibás, viselkedészavaros stb. – besorolt populációt általános értelemben a tanulás (folyamatának) zavara jellemzi. Emellett ugyanakkor jelen vannak benne azok a gyermekek is, akik az iskolai tanulás feltételeinek speciális problémák miatt nem képesek megfelelni. Ők azok, akiket a „specifikus” (primer) tanulási zavar fogalmával lehet jellemezni.

A gyermekek e heterogén csoportjának közös vonása a teljesítményeiket jellemző nagyfokú „fejlődési diszkrépancia”. Mint Kirk írja: „A specifikus tanulási zavar tüneteit mutató gyermekeknél az eltérés egy vagy több pszichológiai bázisfolyamat zavarára utal, amelyek a beszélt és írott nyelv megértését érintik. Ezek a hallás, a gondolkodás, a beszéd, az olvasás, az írás, a helyesírás és a számolás zavarai jól megfigyelhetők. Kapcsolatban állnak észlelési zavarokkal, agyi sérüléssel, minimális cerebrális diszfunkcióval, diszlexiával, fejlődéses diszfáziával. De nem vonatkoznak azokra a tanulási problémákra, amelyek elsődlegesen a látás, a hallás, a mozgás, az intelligencia és az emocionalitás zavarával vagy környezeti eredetű zavarokkal állnak összefüggésben” (*Kirk – Kirk, 1976, 20*). „Azt, hogy egy gyermek egy vagy több tartományra kiterjedően akadályozott, nem elemi szenzoros vagy intellektuális deficit idézi elő, hanem az alapvető teljesítménypotenciálok egy-

másmellettsége és egyes képességek feltűnő hiányosságai vagy bizonyos zavarai” (uo., 21).

Mint hogy az intelligenciakvóciens nem bizonyult megbízható értéknek a tanulási sikeresség prognosztizálására, a diagnosztikus nehézségek áthidalására vezet be Myklebust a *tanulási kvóciens* fogalmát. Ezzel – az intellektuális fejlődési kor és a kronológiai életkor hányadosából képzett – mutatóval megpróbálja kiküszöbölni az intelligenciahányadost mint diagnosztikus mutatót a tanulási zavar megítéléséből, melyet egyébként a 90 alatti tanulási-kvóciensérték jelöl. Myklebust ezáltal megkísérli az egyénen belüli és az egyének közötti különbségek összekapcsolását. A tanulási kvóciens ugyanis egyrészt azt fejezi ki, hogy a gyermek tanulási teljesítménye önmagához képest milyen szintű, másrészt azt, hogy ez a többiekéhez viszonyítva megfelelő-e vagy annak alatta marad.

Gaddes szerint „egy iskoláskorú gyermeknél akkor áll fenn tanulási zavar, ha a környezetében (iskolai kerület, tartomány, állam, ország) hivatalosan elfogadott formula alapján megítélt tanulási kvóciense a hivatalosan megjelölt pontérték (határérték) alá esik. Ezt a formulát azoknál a gyermekeknél lenne indokolt diagnosztikus szelekcióként alkalmazni, akiknél valószínűleg elmaradt a tanárok informális megfigyelése, mivel tanulási akadályozottságuk igen finom vagy minimális jellegű” (Gaddes, 1985, 23).

Az intellektuális összteljesítmény és tanulási képességzavar viszonya

A tanulási képességzavar jelenségének meghatározását illetően nem kerülhető meg az intelligenciához való viszony kérdése. A gyógypedagógia számára jól ismert az a probléma, hogy a tanulási nehézségek a pszichometriai értelemben normálövezeten kívül eső intellektuális aluteljesítéssel járhatnak együtt, jelen vannak a tanulási és értelmi akadályozottság, az értelmi fogyatékoság különböző típusaiban. Gyógypedagógiai, pszichológiai szempontból tehát alapvető differenciáldiagnosztikai kérdés, hogy a fejlődés korai életszakaszától észlelhető zavarok vagy az iskolai teljesítményzavarok jelensége valójában intellektuális aluteljesítés bázisán kialakuló tanulási problémaként vagy a tanulási képességek sajátos, egyenetlen fejlődése következtében, a fejlődési folyamatok igen sokféle zavarjelenségeként nyilvánul meg, s mint tanulási zavar, önálló entitázként értelmezhető.

A szakirodalom a tanulási képesség és az intelligencia viszonyát két különböző megközelítés, az ún. *normalitáselvű* és az ún. *különbségelvű megközelítés* alapján értelmezi. A közoktatás pedig ennek alapján szerez érvényt az érintett speciális szükségletű gyermekek iskolán belüli és iskolán kívüli megsegítésének.

A *normalitáselvű megközelítés* azt hangsúlyozza, hogy a tanulási zavar olyan jelenség, amely pszichometriailag a normálövezetbe eső (70–130 IQ) intellektuális összteljesítménnyel jár együtt. A tanulási zavar tehát nem mentális deficitnek, az intelligencia számottevő hiányosságának következménye, hanem a szenzomotoros, kognitív folyamatok és egyéb pszichikus tényezők hiányos szerveződésének bázi-

sán alakul ki. A normalitásvélvű megközelítés alapján pszichológiai értelemben a tanulási zavar az „ép intellektusú, ép értelmű” gyermek sajátos fejlődési zavara. Ez a felfogás a tanulási zavarra vonatkozó definiálási törekvések kezdetétől jelentős szerepet játszik és napjainkban is meghatározó. Nyomon követhető a tanulási zavar Kalamár-féle definíciójában, a Palotás-féle „partiális teljesítményzavar” definícióban, az iskolai teljesítményzavarok (diszlexia, diszgráfia, diszkalkúlia) és egyéb disz-jelenségek BNO által történő leírásában. Nem utolsósorban pedig ez a felfogás húzódik meg az 1993. évi közoktatási törvény „más fogyatékoság” fogalma mögött, kifejezve a tanulási és viselkedészavarok (diszlexia, diszgráfia, diszkalúlia, hiperaktivitás és figyelemzavarok, autizmus) következtében létrejövő speciális nevelési szükségletek biztosításának közoktatási feladatait.

A pszichometriai értékhatár kezelése azonban nem egységes. Szűkebb értelemben a normál övezet középértékétől egy sztandard deviáció (100–85 IQ), tágabb értelemben két sztandard deviáció (100–70 IQ) eltérést jelent. A 85–70 IQ közötti sávba eső intellektuális teljesítmény ugyanakkor megegyezik – a tanulási nehézségek értelmezésének Hallahan-féle felfogása szerint (*Mesterházi, 1998*) a lassan tanuló gyermekek csoportjával. Ők azok, akiknél gyógypedagógiai értelemben nem elhanyagolható differenciáldiagnosztikai kérdés a mentális retardáció vagy tanulási zavar fennállásának elkülönítése az intelligenciadiagnosztika, a részképességek, pedagógiai teljesítmények, életút elemzésének komplex szempontrendszere alapján. Ismeretes az is, hogy az ún. közepes fokban lassan tanuló (56–70 IQ) és a súlyos fokban lassan tanuló (0–55 IQ) gyermekek a normalitás övezetén kívül eső intellektuális alulteljesítéssel jellemezhetők és ezek az övezetek lefedik az enyhe, a közép-súlyos és súlyos értelmi fogyatékoságot kifejező teljesítményelmaradást (*Lányiné, 1997*).

A *különbségelvű megközelítés* egészen más szemléleti alapról közelít. A képességek heterogenitását, az egyénen belüli képességelőnyök és hiányok (deficit) viszonyát, azok jelentős diszkrepanciáját veszi alapul függetlenül az egyén intellektuális összteljesítményének színvonalától. Ennek értelmében a tanulási zavart a kognitív, emocionális és szociális fejlődési folyamatok fejlődésében bekövetkező eltérések következményének tekintik, amely változatos, tüneti képekben fejeződik ki az észlelés, a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás, a nyelv és a viselkedés területén. A különbségelvű megközelítés ennek értelmében a tanulási zavart olyan jelenségnek tartja, amely az ép és fogyatékos fejlődésmenetre egyaránt jellemző lehet, és igen nagy hangsúlyt helyez a fejlesztésvizsgálatra, a terápia, a komplex képességfejlesztés kérdéseire. A különbségelvű megközelítés Kirk munkássága (*Kirk, 1963*) nyomán kezdettől fogva jelen van a tanulási zavar megítélésének kérdéseivel kapcsolatban, de valójában csak az elmúlt évektől válik egyre hangsúlyosabbá a normalitásvélvű megközelítéssel szemben.

A fentieket figyelembe véve, jelenlegi felfogásunk szerint (*Gerebenné, 1995, Sarkady – Zsoldos 1994*) a tanulási zavar olyan multikauzális etiológiájú jelenség, amely a viselkedés-diszpozíciók közötti nagyfokú diszkrepanciát jelenti. A fejlődés korai szakaszaitól kezdődően, az egyént jellemző módon, a pszichikus funkciók eltér-

rő fejlődésének következtében jön létre. Súlyosság, tünetek és prognózis szempontjából különböző, időszakos, átmeneti vagy maradandó kognitív, emocionális és szociális képességszavarok tüneteit idézi elő. Az észlelés, az emlékezet, a figyelem, a gondolkodás, a nyelv, valamint a magatartásszerveződésében, az ezekre épülő iskolai teljesítményekben mutatkozik meg, és együtt járhat másodlagos pszichés zavarok kialakulásával. A tanulási zavarok manifesztációja a szociális-társadalmi elvárások hatására elsősorban a későbbi fejlődés, főként az óvodáskor és iskoláskor időszakában figyelhető meg. A korai fejlődés időszakában, elsősorban a szenzomotoros és nyelvi funkciók fejlődésének területén, felismerhetőek lehetnek olyan jelzőtünetek, amelyek tanulási képességszavarokra utalnak.

Olyan intézményi, iskolaszervezeti modellek azonban, amelyek az egyéni képességekhez és a fejlődés dinamikájához a korai felismerés és feljesztés, a tanulási zavarok prevenciójának módszereivel, differenciált tanulásszervezéssel alkalmazkodnak, jelentősen csökkenthetik mind a tanulási zavarok manifesztációját, mind a másodlagos tünetek kialakulását. Egyes hazai innovációkat és az alternatív pedagógiák – mind a Montessori-, a Waldorf- vagy a Freinet-pedagógia – módszereit említhetjük, melyek teret engednek a képességek spontán fejlődésének, a kompenzációnak, a tanult elemek hasznosításának és az önértéktudat fejlődésének.

A tanulási akadályozottság

A „tanulási akadályozottság” fogalma a német nyelvterületen terjedt el az 1970-es évektől kezdve (*Lernbehinderung*). Az új kifejezés bevezetése arra a szemléletváltásra utal, amelynek hatására a tanulás-deficit értelmezésében egyidejűleg több faktor is megjelent: (1) a gyermek fejlődésének biológiai jellemzői, (2) intelligencia-csökkenés, (3) nehezített tanulási körülmények, (4) a tanulási motiváció zavarai, (5) teljesítménycentrikus iskolai követelmények, (6) szociális környezeti okok, (7) hiányos pedagógusképzés. Definiálására számos kísérlet történt. A multifaktorális értelmezése szerint az iskolai teljesítménygyengeséget mutató gyermek több szempontból (pl. fejlődéslélektani, iskolaszervezeti, intelligencia-diagnosztikai, tanulásmódszertani) is tanulásban akadályozottnak minősíthető (*Begemann, 1975; Jantzen, 1981; Haeblerlin – Bless – Moser – Klaghofer, 1991*).

A fogalom precíz definiálására törekvés helyett az 1970-es évektől a tanulási akadályozottság rendkívül összetett kialakulási folyamatának leírása, a különböző előidéző hatások kumulációjának elemzése került a kutatások előterébe. Ezek a leírások gyakran az egyes gyermekek iskolai pályafutásával illusztrálják a tanulási teljesítmény csökkenésével együtt járó stigmatizációs folyamatot, az iskolai minősítések interakciós helyzeteit, a tanulási motiváció elégtelenségét és a kísérő magatartási problémákat. Sokféleképpen fogalmazzák meg azt a felismerést, hogy a társadalmi, szociális, családi, oktatási, kulturális, jogi, ökológiai stb. problémák és megoldatlanságok tükröződnek a gyermekekben, amikor megjelennek a fejlődési, tanulási, viselkedési rendellenességek. A tanulási nehézségek hatásainak elemzése-

kor nemcsak az iskolai tanulmányi eredmények gyengeségeire irányul a figyelem, hanem ennek következményeire is, mint pl. a szociális függőség, kiszolgáltatottság, menekülési próbálkozások, az életből való kilépés deviáns módjai (Willand, 1983).

A tanulásban akadályozott gyermekek *jellemző tanulási tulajdonságai*: bármely pszichikus tevékenység akkor okoz számukra nehézséget, amikor fokozott aktivitásra van szükség. Lehetőleg mindig elkerülik az erőfeszítést kívánó tanulási helyzeteket, és ennek következtében pszichikus funkcióik, képességeik nem gyakorlódnak megfelelően. A tanulási akadályozottság megmutatkozik a különböző képességek fejlődésének lelassulásában és zavaraiiban. A leggyakoribb rendellenességek: (a) a kognitív képességek területén: különösen az észlelési folyamatok (elsősorban a vizuális és auditív észlelés), az emlékezés (mind a bevésés, mind a felidézés), a figyelem (különösen a terjedelem és intenzitás), a logikai műveletek (a problémalátás és -megoldás) hibái és hiányosságai; (b) a *motoros és orientációs képességek* területén: különösen az izomtónus, az egyensúlytartás, a nagy és finom mozgások, a cselekvéstervezés, a tér- és időbeli tájékozódás hibái és hiányosságai; (c) a *kommunikációs képességek* területén: különösen a beszédértés, a szókincs, a hangképzés, a grammatikai szerkezetek a szóbeli és írásbeli szövegalkotás, az önkifejezés, a metakommunikáció hibái és hiányosságai (d) az *emocionális és szociális képességek* területén: különösen a kapcsolatalakítás, önértékelés, tanulási viselkedés, motiválhatóság, a szociális szereptanulás problémái és hiányosságai. (Kanter, 1975; Goetze, 1980; Jantzen, 1981; Grissemann, 1989; Montgomery, 1993; Wender, 1993; Kornmann, 1994).

A hátrányos szociális környezet hatásaira visszavezethető tanulási nehézségek kialakulásának folyamatát és társadalmi összefüggéseit a magyar tanulónépeség körében végzett néhány átfogó tudományos kutatás elsősorban az iskoláztatás, az iskolai karrier nézőpontjából vizsgálta. Az ún. „Budapest-vizsgálat” (Czeizel – Lányiné – Rátay, 1978) tudományosan igazolt módon megállapította, hogy a szegregált oktatásba (külön iskolába) bekerülő gyermekek tanulási nehézségeinek kórerredte és megjelenési formája a rendkívüli heterogenitás mellett is két nagy csoportra osztható: (1) az elsődlegesen idegrendszeri sérüléssel, illetve (2) az elsődlegesen környezeti ártalommal magyarázható tanulási nehézségek csoportjára. – A „Zala megyei vizsgálat” (Illyés, 1984, 1985, 1986) során a tudás, az intelligencia és a tanulási képesség összehasonlítása céljából elvégzett mérések azt bizonyították, hogy a nevelhetőség és tanulékonyág szempontjából a meglévő biológiai adottságok mellett a szociális környezet szerepe kitüntetett. – A szociális hátrányok iskoláztatási és életvezetési következményeit elemző munkák részben a pedagógia háttértudományainak területére nyúlnak át (Bánfalvy – Bass, 1990; Lányiné, 1992; Szabóné, 1996).

A tanulásban akadályozott gyermekek iskoláiban a képességszintek a tanulási nehézségek, illetve a nevelhetőség jellemzői alapján belső differenciálódás ment végbe. A következő csoportosítás alakult ki: (a) azok a gyermekek, akiknél valamilyen *organikus idegrendszeri sérülés* mutatható ki, és ez a sérülés dominánsan a szellemi-kognitív teljesítmények korlátozottságában mutatkozik meg, de speciális

eljárásokkal eredményesen taníthatók; (b) azok a gyermekek, akiknél *tartósan ható szociális, kulturális hátrányok*, a fejlődést akadályozó környezet, az elhanyagoló nevelés idézik elő a tanulási problémákat; eredményes nevelésükben különösen a megelőzésnek, valamint a hátránykompenzálásnak van kiemelt szerepe; (c) azok az *érzelmileg sérült gyermekek*, akik nehezen nevelhetők, viselkedési zavarai vannak, és tanulási problémáik elsődlegesen a segítő nevelés hiányából származnak; éppen ezért a sajátos tanítási eljárások mellett viselkedés- és pszichoterápiára, valamint megváltozott környezeti hatásokra van elsősorban szükségük (Begemann, 1975; Mesterházi, 1998).

A hazai általános iskolákból elsősorban az a) csoportba tartozó gyermekek kerülnek át szakértői vizsgálat alapján az eltérő tantervű, speciális tanulásegítést nyújtó általános iskolákba. Pedagógiai és szociális szempontból kedvező iskolai és családi feltételek esetén integrált nevelésük megkísérelhető. A b) és c) csoportba tartozó gyermekek túlnyomó része a többségi általános iskolákban tanul, és általában az 1. osztálytól kezdve fejlesztő, differenciáló pedagógiai segítséget igényelnek. A súlyosabb és összetettebb problémák esetén a szakértői vizsgálatok alapján számukra is az eltérő tantervű iskolát javasolják. A hazai eltérő tantervű általános iskolákban a tanköteles gyermekek 2,6–3,0%-a tanul. Ez az átlagos arányszám térségenként jelentősen eltérő lehet, évenként csekély mértékben változik.

A nehezen tanuló gyermekek oktatása

A nehezen tanuló gyermekek hazai iskolai oktatása részben eltérő tantervű általános iskolákban, részben a többségi általános iskolában (szükség esetén gyógypedagógiai segítséggel) történik. Iskolai nevelésük folyamatának a gyakorlatban kikristályosodott főbb jellemzői a következők:

A nevelést, oktatást és terápiát tanórarendszerben végző, szakirányú végzettségű gyógypedagógus (tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon végzett gyógypedagógiai tanár és terapeuta) mellett szükség esetén más szakember (logopédus, pszichopedagógus, továbbá orvos, pszichológus, szociálpedagógus stb.) is részt vesz a nevelési folyamatban.

A tanórákat kiegészítik az egyéni fejlesztő-terápiás foglalkozások: a pszichikus funkciók fejlesztése, tanulási technikák kialakítása, a tanulási folyamatok begyakorlása, a fejlődésben különösen elmaradt területek feltárása és megsegítése.

A gyermek általános fejlettségi állapotának, tanulási képességeinek leginkább megfelelő tanulási tempó biztosítása, amely tantárgyanként is eltérő lehet. A tempó javítását elősegíti a feladatsorok megfelelő lépésméreteinek kiválasztása, a differenciált feladatok és követelmények meghatározása.

Az egyéni fejlesztés közben végzett gyakorlások eredményeinek rendszeres összehasonlítása a korábbiakkal, ezek dokumentálása, a pedagógiai diagnosztika eszközeivel pontos információk gyűjtése a teljesítmény- és viselkedésváltozásról. A teljesítménymérések alapján a fejlesztési program szükség szerinti módosítása.

A különböző képességeket fejlesztő feladatok és eljárások összehangolása. A gyermek érdeklődésének, motiváltságának elősegítése egyéni adottságaihoz alkalmazkodva (pl. a feladatok választhatósága, több megoldási lehetőség keresése, az önálló tanulás technikáinak gyakoroltatása).

A tanulásra rendelkezésre álló idő és a feladatok változatos strukturálása, az időtartamok rugalmas változtatása, a figyelem terhelhetőségének megállapítása. A legkedvezőbb csoportméret kiválasztása (egész vagy kiscsoportos, páros vagy egyéni tanulás). A tanulási folyamatba pihentető időszakok beiktatása.

A fogalmak lassú érlelése, a sokrétű tapasztalatszerzés, az elvonatkoztatás lépéseinek szemléletesen alapuló folyamata a fogalmak fokozatos tágítását teszi lehetővé. A fogalmak összekapcsolásának megtanulásához a kreatív képességeket fejlesztő foglalkozások (pl. zene, tánc, festés, rajz stb.) előkészítő/támogató szerepe kiemelkedő. A kialakuló képességek, tudás, kompetencia gyakorlásával és alkalmazásával az eredményesség tudatának kialakítása, valamint az én-tapasztalás elősegítése.

A megtanultak számbavétele, változatos ismétlése, összefoglalása, rendezése és kérdések/problémák segítségével a még nem ismert válaszok keresése. A tanulás értelmének és a személyes élethelyzetre való hatásának a megtapasztalása.

Megfelelő tanulási környezet kialakítása (térrelrendezés, berendezés, változtathatóság stb.). A személyi környezet (család, pedagógusok, csoporttársak) és a gyermek közötti interakciók megfigyelései a tanulást/terápiát irányító gyógypedagógusnak lehetőséget kínálnak a felsoroltakon túlmenő segítségadási formák megtalálására (Mesterházi, 1998).

A nehezen tanuló gyermekek nevelésének elméletét és gyakorlatát művelő szakembereket napjainkban elsősorban a következő kérdések foglalkoztatják: a műveltség tartalom kiválasztása, a tantervi struktúrák és a képességfejlődés szakaszainak összehangolása (Schmetz, 1993; Illyés, 1996; Tölgyszékyné, 1996), a tanulássegítés egyéni formái, a gyógypedagógiai terápia alkalmazása (Mesterházi, 1994a, 1994b), a tanulási motiváció kérdései (Réthyné, 1988), speciális oktatásszervezési és tanulásirányítási eljárások (Heinlich, 1993; Gaál és Horváth, 1997), az integrált oktatás lehetőségei (Haeblerin, 1991; Papp, 1995), a pályaválasztás, a szakiskolai képzés és a felnőttkori életút problémái (Bánfalvy, 1995).

Irodalom

- Ayres, A. J. (1979): *Lernstörungen: Sensorisch-integrative Dysfunktionen*. Heidelberg.
- Bax, M. – McKeith, R. M. (1963): *Minimal cerebral dysfunction*. Lavenham.
- Bálint Mária (1987): *Hiperaktivitás és iskolai teljesítménykudarok*. Budapest.
- Bánfalvy Csaba (1995): *Gyógypedagógiai szociológia*. BGGYTF, Budapest.
- Bánfalvy Csaba – Bass László (1990): „*Sors bona, nihil aliud*” – szülői érdekérvényesítés a szelektív mechanizmusában. In: Illyés Sándor – Bass László (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola IV*. KKTT, Budapest. 145–189.
- Berger, E. (1977b., szerk.): *Teilleistungsschwächen bei Kindern*. Bern.
- Brand, I. – Brettenbach, E. – Maisel, V. (1985): *Integrationsstörungen*. Würzburg.

- Begemann, E. (1975): *Zum Verständnis der „Lernbehinderten“*. Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel. In: Baier, H. – Klein, G. (szerk.): *Aspekte der Lernbehindertenpädagogik*. Marhold, Berlin. 135–160.
- Bleidick, U. (1977): *Lernbehindertenpädagogik*. In: Bleidick, U. (szerk.): *Einführung in die Behindertenpädagogik* Bd. 2. Kohlhammer, Stuttgart. 93–114.
- Busemann, A. (1968): *Psychologie der Intelligenzdefekte*. (Mit besonderer Berücksichtigung der hilfsschulbedürftigen Deblilität). Reinhardt, München–Basel.
- Clements, S. D. (1966): *Minimal brain dysfunction in children*. Washington.
- Czeizel Endre – Láányiné Engelmayer Ágnes – Rátay Csaba (1978): *Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Medicina, Budapest.
- Eberwein, H. (1996, szerk.): *Lernen und Lernbehinderungen*. Weinheim. Basel.
- Englbrecht, A. és Weigert, H. (1991): *Lernbehinderungen verhindern*. Diesterweg, Frankfurt am Main.
- Gaál Éva (2000): *A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában*. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE, BGGYFK. 429–459.
- Gaál Éva – Horváth Miklós (1997): Szabad tanulás – Új kezdeményezés a tanulásban akadályozott (ezen belül az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített) gyermekek iskolai fejlesztésében. *Fejlesztő Pedagógia*. 4–5. 49–51.
- Gaddes, W. H. (1992): *A tanulási zavarok előfordulásának felmérése és etiológiája*. In: Torda Ágnes (szerk.): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Budapest, 9–31.
- Goetze, H. (1980): *Ergebnisse und Probleme der Lernbehindertenpsychologie*. In: Kanter, G. O. és Speck, O. (szerk.): *Pädagogik der Lernbehinderten*. Carl Marhold, Berlin.
- Graf, G. (1977): *Der lernbehinderte Schüler: Charakteristika seiner Persönlichkeit, seines Sozialverhaltens und seiner Intelligenz im Vergleich zum Volksschüler*. L.–M. Universität, Würzburg.
- Graichen, J. (1979): *Zum Begriff der Teilleistungsstörungen*. In: Lempp, R. (szerk.): *Teilleistungsstörungen im Kindesalter*. Bern – Stuttgart – Wien, 43–62.
- Grissemann, H. (1989): *Lernbehinderung heute*. (Psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogi). Huber, Bern.
- Haeberlin, U. – Bless, G. – Moser, U. – Klaghofer, R. (1991): *Die Integration von Lernbehinderten*. Haupt, Bern – Stuttgart.
- Hallahan, D. P. – Kauffmann, J. M. (1978): *Exeptional Children*. Introduction to Special Education. Prentice-Hall, New Jersey.
- Heimlich, U. (1993): *Wege zum Projektunterricht bei Schülern mit Lernschwierigkeiten*. In: Baudisch, W. és Schmetz, D. (szerk.): *Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung*. Diesterweg, Frankfurt a. M.
- Hofmann, W. (1961): *Besondere Fragen der Hilfsschule*. In: Blumenthal, A. és mtsai (szerk.): *Handbuch der Lehrer*. Bd. 2. Bertelsmann, Gütersloh. 673–688.
- Illyés Sándor (1984, 1985, 1986, szerk.) *Nevelhetőség és általános iskola I–II–III*. Oktató-kutató Intézet, Budapest.
- Illyés Sándor (1996): A Nemzeti Alaptanterv és a fogyatékos gyermekek iskolai fejlesztésének tartalmi szabályozása. *Gyógypedagógiai Szemle*. XXVII/2. 142–147.
- Illyés Sándor (1997): *Nevelhetőség*. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon* II. Keraban, Budapest. 603.
- Illyés Sándor (2000, szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest. 429–459.
- Jantzen, W. (1981, szerk.): *Soziologie der Sonderschule*. Beltz, Weinheim.

- Kanter, G. O. (1980): *Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten*. In: Kanter, G. O. és Speck, O. (szerk.): *Pädagogik der Lernbehinderten*. Marhold, Berlin. 34–64.
- Kirk, S. A. – Lord, F. E. (1974, szerk.): *Exeptional Children: Educational resources and perspectives*. Houghton Mifflin, Boston.
- Kirk, S. A. (1972): *Educating exeptional children*. Boston.
- Kirk, S. A. – Kirk, W. D. (1976): *Psycholinguistische Lernstörungen*. Weinheim.
- Kleber, E. W. (1977): *Zur Überbelastung der Lernbehinderten durch Unterricht*. In: Kleber, E. W. (szerk.): *Zur Revision sonderpädagogischer Praxis*. Marhold, Berlin. 128–150.
- Kornmann, R. (1994): *Psychologie der Lernbehinderten*. In: Fengler, J. és Jansen, G. (szerk.): *Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie*. Kohlhammer, Stuttgart. 99–129.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1992): A szegénységkutatás és a hajléktalan-kérdés gyógypedagógiai és szociálpedagógiai összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle*. XX/1. 43–54.
- Lcmpp, R. (1979, szerk.): *Teilleistungsstörungen im Kindesalter*. Bern–Stuttgart–Wien.
- Lurija, A. R. (1975): *Válogatott tanulmányok*. Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa (1994a): A „Tanulási klinika” program a tanulási problémák megelőzéséért, enyhítéséért – gyermekeknek és pedagógusoknak. *Gyógypedagógiai Szemle*. XXII/2. 120–123.
- Mesterházi Zsuzsa (1994b): *Lernklinische Tätigkeit als Funktionserweiterung der Sonderschulen*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (CH). 63/2. 366–369.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.
- Montgomery, D. (1993): *Children with Learning Difficulties*. (Special Needs in Ordinary Schools) Cassel Ed. Ltd., London.
- Müller, R. G. (1955): Zur neurotischen Intelligenzhemmung bei Schulkindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 4. évf. 297–311.
- Myklebust, H. R. (1963): *Neurological learning disorders in children*. In: *Conference on children with minimal brain impairment III*. Urbana.
- Papp Gabriella (1995): *Tanulásban akadályozott gyermekek integrációja*. In: Perlusz Andrea (szerk.): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest. 94–132.
- Réthy Endréné (1988): *A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sarkady Kamilla és Zsoldos Márta (1992/93): Koncepcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 32–33. 3–4., 259–270.
- Schmidt, M. H. (1977): *Verbale und nichtverbale Teilleistungsschwächen und ihre Behandlung*. In: Nissen, G. (szerk.): *Intelligenz, Lernen, Lernstörungen*. Berlin, 167–175.
- Steinhausen, H. Ch. (1992, szerk.): *Hirnfunktionsstörungen und Teilleistungsschwächen*. Berlin.
- Szabó Ákosné (1996): *Szegénység és iskola. Kor- és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról*. Trezor, Budapest.
- Wasna, M. (1972): *Motivation, Intelligenz und Lernerfolg*. Kösel, München.
- Wender, P. H. (1993): *A hiperaktív gyermek, felnőtt és serdülő*. (Figyelemzavar egy egész életen át). Medicina, Budapest.
- Willand, H. (1983): *Pädagogik der Lernbehinderten*. Ehrenwirth, München.

MATEMATIKAI NEVELÉS

A matematikai nevelés minden ország tantervében kiemelkedő szerepet játszik, és ezzel párhuzamosan a pedagógiai kutatás meghatározó irányzatainak is egyik központi témája. Tanulmányunk célja áttekintést adni az elmúlt másfél évtized kutatási tendenciáiról és eredményeiről. A matematikai nevelés (mathematics education) a hazai szakirodalomban viszonylag ritkán használt szóösszetétel. A matematikai nevelésbe beletartozik a matematikatanítás és -tanulás mellett több olyan terület, amely közvetlenül hozzájárul a matematikai enkulturáció megértéséhez.

A matematikai nevelés vizsgálatában több tudományág – elsősorban a matematika és a pszichológia – eredményeinek integrálására van szükség. Sok matematikusra jellemző a matematikatanítás módszertana iránti fogékonyság. A külföldön is ismert és elismert *Varga Tamás* (1972, 192. o.) szerint „A huszadik század második felének nagy kulturális eredményei közé sorolhatjuk a matematika rohamosan fejlődő tudománya és a múlt századok szintjén megrekedt iskolai matematika közti szakadék áthidalását”. A pszichológiai vizsgálatok elsősorban a tanulás, a gondolkodás, a problémamegoldás területén alkalmaznak matematikai tartalmakat; az utóbbi két évtizedben egyre erőteljesebb jellemzője az oktatáspszichológiának a tantárgy-orientáltság (*de Corte, 1997*).

A matematikai megismerés természete

A MATEMATIKAI MEGISMERÉS BIOLÓGIAI ALAPJAI

A matematikai megismerés biológiai alapjainak vizsgálata a mindenkiben meglévő matematikai adottságok meghatározását teszi lehetővé. A matematikai adottságok kialakulása – más adottságokhoz hasonlóan – evolúciós folyamatok termékének tekinthető. Az evolúciós megközelítésmód alapelvei szerint a jelenleg létező gondolkodási folyamatokkal kapcsolatban számot tudnunk adni arról, hogy azok mire valók és miért jobbak (az egyed vagy a faj túlélését nagyobb valószínűséggel biztosítók), mint más gondolkodási módok (*Pléh, 1998*).

Ha a tanulók kognitív és tanulmányi fejlődését az emberi evolúció perspektívájából nézzük, olyan eszközhöz jutunk, amellyel kibonthatjuk, hogy milyen biológiai

és kulturális hatások érik a gyermeki megismerést (Geary, 1995). A matematikai nevelés szempontjából az a kérdés, hogy a matematikai tudásnak melyek azok az elemei, amelyek adottságként jelen vannak minden tanulóban. Geary (1996) szerint ilyen – úgynevezett biológiailag elsődleges – területek: a számosság, a halmazba rendezés, a sorrendiség felállítása, a számolás vagy egyszerű aritmetikai műveletek elvégzésére vonatkozó képességek. A számosság felismerésének adottsága lehetővé teszi, hogy számolás nélkül megállapítsuk néhány dologból álló halmaz számosságát.

A geometria is olyan terület, ahol az adottságoknak komoly szerep jut. Mach szerint (lásd Pléh, 1997/98) az emberiség geometria iránti érdeklődése a térrel kapcsolatos idegi apparátus struktúrájából származik. Bizonyítható, hogy az egyenes vonalak észlelése jóval kisebb kognitív erőfeszítést igényel, mint a görbe vonalaké (Dark és Benbow, 1991).

A MATEMATIKA TANULÁSA

A matematikai tanuláshoz nincs egységes elmélete. Ez részben azzal magyarázható, hogy a tanulás értelmezése is sok szempontú megközelítést igényel, részben pedig azzal, hogy a matematikai gondolkodás a feladatok sajátosságaitól függően, a matematika különféle ágai szerint számos formát ölt. Vannak gondolkodási folyamataink, amelynek során egy konkrét ismeret felidézése történik („A ? értéke közelítően 3,14”), máskor egy jól meghatározott algoritmust kell használnunk (pl. hogyan kell kétjegyűt kétjegyűvel osztani), és van, amikor komplex stratégiát kell kidolgoznunk, és a megfelelő műveleteket végrehajtani (pl. azt az állítást bizonyítva, hogy három páratlan szám szorzata páratlan). Az első gondolkodási forma esetében a fogalmak felidézésével, szerveződésével kapcsolatos kutatásokra hívjuk fel a figyelmet. Akár a fogalmi váltás pszichológiai elméletei, akár a konstruktivizmus elméletei felől közelítünk a kérdéshez, a matematikai fogalmak elsajátítása, szerveződése élenként kutatott terület.

A matematikai fogalmak tanulásával, szerveződésével kapcsolatos kutatások gyakran a konstruktivizmus talaján állnak. A konstruktivizmus hangsúlyozza, hogy a tanulók aktív ágensei az információszerzés folyamatának (Hatano, 1996). Az aktív részvétel nem azt jelenti, hogy nincs szükség mások által közvetített tudásra, hanem azt, hogy a megszerzett tudás azzal válik pszichikumunk részévé, hogy a meglévő tudáselemekhez hozzáépül. A konstruktivizmus legfontosabb hozzájárulása a matematikatanítás gyakorlatához néhány alapelv, ami arra vonatkozik, hogy mit nem szabad vagy nem érdemes tenni (von Glazersfeld, 1996; Janvier, 1996).

A matematika műveléséhez elengedhetetlenül szükséges az úgynevezett matematikai képességek birtoklása. Nincs elfogadott nevezéktan arra vonatkozóan, hogy mely képességeket tekintünk matematikainak. A gyakorlatban a matematikai képességek vizsgálata során valamely képesség-fogalomra kell támaszkodnunk. A pszichológiai képesség-elméletben sokáig domináló és a gondolkodási képességek leírására precíz terminológiát létrehozó faktoranalitikus modellek (a matematikai vonatkozást illetően lásd Carroll, 1998) háttérbe szorultak. A jelenleg körvonalazó-

dó új elméletek alapján a matematikai gondolkodásban (is) szerepet játszó képességek többszintű, hierarchikus komponensrendszerek (Nagy, 1999).

Az előzőekben említett harmadik típusú tudással, a matematikai képességeket koordináló, *marri* (1982) kifejezéssel élve stratégia-szintű tudáskomponenseinkkel a *metakogníció*ról szóló részben foglalkozunk.

A matematikai gondolkodás jobb megértéséhez a legkidolgozottabb modell az úgynevezett prototípusmodell, amelyet *Rosch* (1978) javasolt, majd *Medin* és *Smith* (1984) dolgoztak ki. A modell alapgondolata az, hogy a matematikai gondolkodásnak nincsenek jellegzetesen definiált összetevői, inkább csak karakterisztikus vonásai vannak. Például a numerikus szimbólumok kezelése a számítások során lehet a matematikai gondolkodás karakterisztikus vonása, de nem szükségszerű összetevője annak. Az egyén használhatja egy szóbeli probléma megoldására a matematikai gondolkodást, de minden szimbolikus műveletet egy számítógéppel elvégeztetve, anélkül hogy bármit is fejben számolna ki. Egy numerikus szimbólumnak megfelelő összetett operátorok vagy szóbeli kifejezések a prototípus másfajta megközelítései lehetnek. A prototípus összes lehetséges tulajdonságai halmazának meghatározása nehézségekbe ütközhet, vagy akár megoldatlan is lehet; például az egyes számolási rendszerek erősen különbözhetnek egymástól (néhány nyelvnek egyedülálló számszimbólumai vannak, míg másoknak nem). Az még nem egyértelmű, hogy a matematikai gondolkodásnak egyetlen prototípusa van-e. Így valószínű, hogy összetett prototípusok vannak, és talán ezek figyelembevétele alkotja a „jó tanítást” (*Sternberg* és *Horváth*, 1995). A matematikai gondolkodás e röviden említett legújabb elméletére támaszkodó tanítási gyakorlatról még nem ad számot napjaink szakirodalma. Bőségesen foglalkozik viszont a matematikai nevelés egyik legsarkalatosabb témájával, a problémamegoldással.

MATEMATIKAI PROBLÉMAMEGOLDÁS

Mindenki tapasztalta, hogy a matematikai feladatok között azok bizonyulnak nehezebbnek, amelyeknél nem magától értetődő, *hogyan* kell a feladatot megoldani. Bár *Maher* és *Martino* (1998) fontosnak tartják az alapvető matematikai készségek (például a számolási készség) tanulmányozását is, szerintük a matematikai problémák megértése a jobb matematikai teljesítmény kulcsa. Problémáról általános értelemben akkor beszélünk, amikor adott a cél, de nem ismerjük a célhoz vezető utat. A matematikában a tanulók gyakran érzik úgy egy feladat kapcsán, hogy először azt kell kitalálni, *hogyan* lehet a feladatot megoldani; ebben az esetben matematikai problémáról van szó.

A matematikai problémamegoldásról szóló irodalom atyjának joggal tekinthetjük *Pólya Györgyöt* (*Cheung*, 1997). Matematikusi pályafutása közben folyamatosan érdekelte, *hogyan* gondolkodnak a matematikusok, *hogyan* fedeznek fel dolgokat, és *hogyan* oldanak meg problémákat. Ezzel kapcsolatos észrevételeinek és a tanítás iránti mély érdeklődésének köszönhetően született meg *A gondolkodás iskolája* (*Pólya*, 1957) című könyve, amely a matematikaoktatás szakirodalmának egyik alapműve lett. A szerző visszautasítja, hogy a problémamegoldásnak létezik szisz-

tematikus elmélete, véleménye szerint a problémamegoldás „művészet”, és amit ő tett, mindössze a fejlesztéshez szükséges általános tanácsok megfogalmazása volt.

A problémamegoldás későbbi irodalmában egyetértés mutatkozik abban, hogy a tanulók gyakran a kidolgozott példák tanulmányozásán keresztül, induktívan tanulnak (Anderson, 1993; Simon és Zhu, 1988). Azaz a kidolgozott példa lépéseit követve általánosíthatják vagy elvonatkoztatják az adott készség helyes eljárását, különösen, ha az adott példa inkább specifikus, mint általános (VanLehn, 1990), továbbá a tanulók képesek magyarázatokat gyártani a tanulási folyamat során (VanLehn, Jones és Chi, 1992). Az induktív gondolkodás egyik specifikus fajtája – az analógiás gondolkodás – ugyancsak kitüntetett figyelmet kapott a matematikai gondolkodást vizsgáló kutatások során (VanLehn, 1990). Egy új probléma analógián keresztüli megoldásának folyamatában a tanuló egy hasonló problémát hív elő, majd ezután a megoldás elérése céljából hozzálát a két probléma közötti leképezés megvalósításához (Holyoak és Thagard, 1989). A problémamegoldó gondolkodás további vizsgálata megmutatta, hogy a sémák használata gyakran a sikeres problémamegoldó teljesítmény középpontja. Gyakori például, hogy a tanulók sémákat építenek fel a szöveges feladatok megoldása során (Greeno, 1980). A séma alapú gondolkodás a matematikai tapasztalatok szervezésének hasznos útja. A tanulók helyesen használhatják fel, azonban a mereven vagy megértés nélkül használt sémák gyakran hibás teljesítményhez vezetnek (Schoenfeld, 1988).

A matematikai problémamegoldó képességet tipikus módon aritmetikai és algebrai szöveges feladatokkal értékelik. A szöveges feladatok megoldása megköveteli, hogy képesek legyünk a matematikai viszonyokat térben elképzelni, a szöveges feladatot egyenletté átalakítani, megérteni, hogy mikor és hogyan alkalmazzuk a matematikai eszközeinket (Geary, 1994). A matematikai szöveges feladatok (mathematical word problems) a matematikai nevelés egyik legextenzívebben kutatott területét jelentik. A témakörben született számos tanulmány közül megemlítnék néhányat, amelyekre a kérdéskör kutatói a legtöbbet hivatkoznak, és amelyek ezért a „zöld kályhát” jelenthetik a témakörrel ismerkedni vágyóknak.

Davidson (idézi Mayer és Hegarty, 1998) kutatásában a következő feladat szerepelt:

Egy autó indul Philadelphiából New York felé 40 mérföldes óránkénti sebességgel. Tizenöt perccel később egy másik autó indul New Yorkból a 90 mérföld távolságra lévő Philadelphiába 55 mérföldes óránkénti sebességgel. Melyik autó van közelebb Philadelphiához, amikor találkoznak?

A tanulók többsége helytelen megoldást adott erre a feladatra az idézett vizsgálatban. Nyilvánvalóvá vált, hogy a szöveges matematikai problémák megoldása során a problémareprezentáció, a problémamegoldás folyamata és a kontextus egyaránt fontos tényező (de Corte, Verschaffel és de Win, 1985; Hegarty, Mayer és Monk, 1995; Kintsch és Greeno, 1985; Cummins, Kintsch, Reusser, Weimer, 1988). A holland realiztikus matematikai iskola eredményei szerint (Verschaffel, de Corte és Borghart, 1997) még matematika szakos tanárjelöltek körében is megfigyelhető,

hogy szöveges feladatok megoldásakor figyelmen kívül hagyják a realitásokat. Mivel sok esetben ennek az lehet az oka, hogy a matematikai enkulturáció folyamatában a tanulók hozzászoknak, hogy minden szöveges feladatnak van megoldása (Reusser és Stebler, 1997), szükséges a feladatok tartalmát úgy átalakítani, hogy azok a valóság modelljét jelentsék.

A matematikai szöveges feladatok kutatásának fontosságát alátámasztja, hogy a matematikai teljesítmény nemzetközi összehasonlító vizsgálataiban is elsősorban ezeket használják (Lapointe, Mead és Askew, 1992). Az IEA harmadik matematikai mérésében (TIMSS, 2000) több olyan feladat szerepelt a korábbiakhoz képest, amelyekben hétköznapi fogalmak, mennyiségek szerepeltek.

MATEMATIKAI TERÜLETEKHEZ KÖTHETŐ GONDOLKODÁSI FORMÁK

Fuson (1992) szerint a matematikai tanulás kutatásában van néhány elhanyagolt terület: a geometria, a statisztika és a valószínűségszámítás a kevésbé kedvelt területek közé tartoznak. Ezzel szemben a publikációk száma alapján a matematikai gondolkodással foglalkozó kutatók egyik kedvelt témája a számfogalom fejlődésének vizsgálata.

A geometriát többen attól féltik, hogy a matematikai bizonyítások szolgálóleányává válik, és háttérbe szorul a térbeli gondolkodás, és más, a geometriával szintén asszociálható képességterületek (például a rajzkészség, a valós világ modellezése, esztétikai érzék) fejlesztése (Hoffer, 1981; Sherard, 1981). Egyrésztől azt mondhatjuk, hogy a geometriára valóban komoly szerep hárulhat a bizonyítási képesség fejlesztésében (Mariotti, 1998), de erre a célra remekül alkalmas a számelmélet (Markel, 1994) és a trigonometria is (Thompson és Senk, 1993). A geometria csak akkor tudja betölteni a bizonyítási képesség fejlesztésében neki szánt szerepet, ha lehetőség van korszerű szemléltető és munkáltató eszközökkel „felderíteni a terepet” (Edwards, 1997), vagyis induktív úton tapasztalatokat szerezni.

A matematikával foglalkozó pszichológusok és pedagógiai kutatók élénken kutatják a számfogalom kialakulását. A vizsgált kérdés az, hogy a születésünktől kezdve hogyan alakul ki a számfogalmunk, hogyan reprezentáljuk a világ mennyiségeit. Wynn (1995) szerint már a csecsemő is képes műveleteket végezni konkrét számosságokkal. Természetesen nem a természetes számok ismeretéről van szó, hanem a számosság-felismerési képességről. Dehaene és Cohen (1995) szerint a természetes számok reprezentációja az agyban három kódhoz kötött: 1. az adott számosság képe, 2. a szám verbális kódja, 3. a számjegy képe. A számok reprezentációja nem köthető egyetlen agyi területhez, nincs tehát számolási központ az agyban. A törtszámok fogalmának alakulásával kapcsolatosan Carraher (1996) hangsúlyozza, hogy a pszichikumunk tört-fogalma sokkal közelebb áll a szorzás és osztás fogalomrendszereihez, mint amennyire azt a tankönyvek figyelembe veszik. Nem kíván ugyanakkor állást foglalni abban a kérdésben, hogy a törtszámok milyen mértékben kötődnek az arány fogalmához, mert ezen a területen ellentmondások az eddigi eredmények.

MATEMATIKAI GONDOLKODÁS ÉS METAKOGNÍCIÓ

Mit tudunk saját gondolkodási folyamatainkról, mennyire tudjuk leírni saját gondolkodási folyamatainkat? Ellenőrzés vagy önszabályozás: hogyan követhetjük nyomon problémamegoldó tevékenységünket, és hogyan lehet – ha egyáltalán lehet – felhasználni ezen megfigyelések eredményeit a további aktivitásunk irányában? A tudásról való tudást általánosan metakogníciónak nevezzük.

A matematikában a metakogníció szerepének vizsgálata a metakogníció ma is használt fogalmának (*Flavell, 1979*) megjelenése előtti időre datálódik. *Skemp (1971)* a tanulók matematikatudását intuitív és reflektív tudásra osztja. A reflektív tudás mai terminológiával metakognícióként értelmezhető.

Schoenfeld (1993/1987) kísérletet tesz e kérdéskör pontos felépítésére, értelmezve a metakogníciót, megmagyarázva a vele való törődés fontosságát, majd leír néhány olyan módszert, amelyek használata segíti a tanulók metakognitív készségeinek fejlesztését. Megállapította, hogy a gyengén teljesítő tanulók gyorsan kiválasztották a megoldási stratégiát, és azután az időt a kivitelezéssel töltötték, míg a matematikusok éppen ellenkezőleg: az idő nagyobb részét a probléma elemzésével és megértésével töltik.

Artzt és Armour-Thomas (1998) a gyakorlottabb és a kezdő matematikatanárok oktatási stratégiáinak összehasonlítása során azt tapasztalták, hogy a régóta matematikát tanítók nagyobb hangsúlyt helyeznek a metakognitív elemekre. A konkrét megvalósítással kapcsolatban *Gourgey (1998)* adott ötleteket. A tanári munka metakognitív elemei megtanulhatók, noha kétségkívül léteznek oktatási rendszerek közötti különbségek ezen a területen is (*Fuson, 1992*).

Kramarski, Mevarech és Arami (1999) fejlesztő kísérletben bizonyította a metakognitív kérdések hasznát. Kutatásának érdekes pontja, hogy a kísérletben a Pólya-féle – nálunk is jól ismert – kérdéssort használták föl. További tanulságos eredményük, hogy a metakognitív tréningben részesített kísérleti csoport felülmúlta teljesítményével a kooperatív tanulásban részt vevők csoportját. Újból bebizonyosodott, hogy a kooperatív tanulási technikák hasznát elsősorban nem a teljesítmény növelésében kell keresni.

A MATEMATIKAI MEGISMERÉS SZOCIOKULTURÁLIS TÉNYEZŐI

A tanulók matematikai megismerését befolyásoló kulturális különbségek és a biológiai eredetű különbségek szétválasztása nem egyszerű. Például a nemek közötti matematikai tudásbeli különbségekről (amit sokan kimutattak, sokan pedig nem) feltételezhető, hogy kisebb részben biológiai eredetűek, nagyobb részben pedig a társadalmi környezet hatására jönnek létre.

Míg a nemek közötti különbségekről azt mondhatjuk, hogy azt nem minden vizsgálatban sikerült kimutatni, addig a *Geary (1996)* által másodlagosnak nevezett területeken jelentkező nemzetek közötti különbségek a matematika számos tartalmi területén megnyilvánulnak (pl. algebra, geometria, valószínűség). Amikor tehát nem biológiai eredetű matematikai képességbeli különbségek forrásáról beszélünk, az iskolarendszerek közötti különbségek ismerete alapvetően fontos. Az amerikai

gyerekek lemaradnak társaiktól a másodlagos matematikai képességek fejlődése terén, mert az amerikai kultúra nem értékeli a matematikai teljesítményt. A kelet-ázsiai tanulók, ezzel ellentétben, a másodlagos területeket illetően a világ legjobbjai között vannak, mert az ázsiai kultúra értékeli és díjazza a matematikai teljesítményt. Az IEA matematikai mérései (lásd *Robitaille és Garden, 1989; Robitaille, 1992; TIMSS, 2000*) során kirajzolódó kép is megerősíti azt a feltételezést, hogy a tanulók matematikai teljesítménye – nem csak az átlagot, hanem az eredmények szóródását illetően is – oktatási rendszerenként más és más jellemzőkkel írható le.

A kulturális meghatározottsággal kapcsolatos kutatások egy érdekes színfoltját jelentik a brazil cukorkaárus gyerekek (*Nunes, Carraher, Carraher és Schliemann, 1985; Save, 1988; Schliemann és Carraher, 1996*), valamint számunkra egzotikus távoli népek matematikájának vizsgálata (*Save és mtsai, 1998*). A brazil cukorkaárus gyermekek – foglalkozásukból adódóan – jól ismerik a számokat, és nagyon pontosan tudnak számolni. Sokkal kevésbé képesek azonban konkrét tartalomtól megfosztott számokon műveleteket végezni.

A matematikai tudás kulturális meghatározottságát emelik ki azok a vizsgálatok is, amelyek matematikai szimbólumok elsajátításával és használatával foglalkoztak. Ezen szimbólumok elsajátításához nagy intellektuális befektetés szükséges. A szimbólumrendszerek különböznek abban, hogy milyen mértékben és milyen következetességgel tükröznek néhány generatív szabályt (mint pl. a tízes alapú elvet), és ezeknek a különbségeknek alapvető hatásuk lehet arra, hogy mennyi időre van a gyerekeknek szükségük az elsajátításukhoz, és azokra a hibákra és téves nézetekre, amelyek a tanulás során felmerülnek (lásd *Miller és Paredes, 1998*). A matematika olyan terület, ahol a tanulónak gyakran kell elsajátítaniuk összetett, összefüggő szimbólumrendszereket, hogy példaként csak a legalapvetőbbet, az arab számokat és azok neveit említsük. Ez egy nehéz folyamat lehet, és a szerkezetben lévő különbségek (mint pl. az arab számok és az angol számnevek között) hatással lehetnek arra, hogy a gyerekek mennyire könnyedén sajátítanak el és használnak egy új szimbólumrendszert (*Stiegler és Robinson, 1982*). Ugyanakkor két rendszer közötti párhuzamos szerkezet eltérítheti a tanulókat a nem megfelelő átviteli algoritmusok felé, amelyek használata egy bizonyos rendszerre korlátozódik, amint azt a kínai gyerekek kínai karakterekkel végzett hibás aritmetikája is mutatja (*Miller, Smith, Zhu és Zhang, 1995*).

A matematikai eszközök, mint például a szimbólumok alkotják egy fő részét annak az intellektuális örökségnek, amelyre saját matematikai kompetenciánkat építjük. Annak megértése, hogy ezeknek a szimbólumoknak a természete hogyan befolyásolja a megismerést és a használatot, alapvető segítség a tanulók számára, hogy legyőzzék azokat a nehézségeket, amiket ezeknek a szimbólumoknak az összetettsége jelenthet. Például nem meglepő, hogy az angolul beszélő gyerekeknek nehézségük támadhat a tízes alapú számrendszerhez kapcsoló matematika aspektusainak megismerésében, de ennek a rendszernek az explicitté tétele az oktatás kezdetén kompenzálhatja azt az összetettséget, amit az angol nyelv jelent (*Fuson, 1988*). A szimbólumok kezelésével kapcsolatos problémák nem tekinthetők alacsony szintű

kognitív teljesítmény indikátorának: sokkal inkább arról van szó, hogy a tanulók – mivel nem értik meg a matematikai jelek rendszerének konzisztenciáját – intuíció, analógiák vagy egyszerűen találgatás révén adnak azoknak jelentést (*MacGregor és Stacey, 1997*).

A matematikai szöveges feladatok megoldásának témaköréhez és a matematikai tudás kulturális meghatározottságának témaköréhez egyaránt szorosan kapcsolódik a kontextuális hatások kutatása. Mindenki számára nyilvánvaló, hogy azonos matematikai struktúrájú feladatok a tanulók számára jelentősen különböznek tünhetnek, ha más a tartalmuk. Jól begyakorolva az „egy kőműves öt nap alatt végez el egy munkát, egy másik hat nap alatt...” szerkezetű feladatokban megváltozhat a megoldottsági szint, ha a dolgozatban vízcsapok esetében van megadva, hogy külön-külön mennyi idő alatt töltenek fel egy adott medencét.

Kevésbé nyilvánvaló különbségek is okozhatnak azonban lényeges különbséget a feladatmegoldó teljesítményében. Ha például a „vízcsapos” feladat előtt a tanár felhívja a figyelmet arra, hogy ez ugyanolyan feladat, mint amikor kőművesek dolgoznak, vagyis a feladatot sajátos kontextusba helyezi, akkor minden bizonnyal jobbak lesznek az eredmények.

A kontextuális tényezők *Butterworth (1993)* szerint különféle hierarchikus szintekhez tartoznak, és a 1. nyelven, 2. az érzékelésen és 3. a figyelmen keresztül azonosítható hatásai vannak, jelentős különbségeket okoznak a feladatok megoldottságában. Idetartozik például a feladatok nyelvi megformáltsága, a feladatra vonatkozó tanári kommunikáció.

A feladatok minél explicitebb megfogalmazása az eddigi eredmények szerint (*pl. Roazzi és Bryant, 1993*) senki számára nem hátrányos a feladaton nyújtott teljesítmény szempontjából, sőt az alacsonyabb presztízsű társadalmi rétegekből származók számára az kifejezetten előnyös. Marginálisnak tűnő megjegyzés, de valójában az egész iskolarendszert érintő: Ha szelektív iskolát akarunk, akkor ne adjunk explicit utasítást a feladatok elején, mert a gyerekek majd kitalálják, mi a feladat...

A matematikai megismerés kulturális meghatározottságának témakörében nagy súllyal szerepel a kooperatív tanulás. A kooperatív tanulástechnikák bevezetésének célja elsősorban a szociális és egyéni kognitív fejlődés közötti összhang biztosítása (*Saxe és Guberman, 1998*). A kooperatív tanulókkal kapcsolatos eredmények közül most a kollektív érveléssel kapcsolatosakat emeljük ki. *Gorman (1992)* szerint a kollektív érvelés folyamatában az egyének gyakran más álláspontot alakítanak ki, mint individuális munka esetén. A kollektív érvelés irányításában nagyon fontos szerep jut a tanárnak (*Forman, Larreamendy-Joerns, Stein és Brown, 1998*). A kooperatív tanulókkal kapcsolatban alkalmazott „hangszerelés” (orchestration) fogalom a kollektív érvelés esetén magában foglal számos tanári tevékenységet: figyelemfelkeltés, a tanulók motiválása aktív részvételre, konkrét vitahelyzetben az érvelő szerep kiosztása, az érvelés fontosabb aspektusainak kiemelése.

A konstruktivista tanításméлет szerint is fontos szerepe van a kooperatív tanulásnak a matematika tanulásában. *Inagaki, Hatano és Morita (1998)* vizsgálatának egyik érdekes megállapítása az volt, hogy a tanulók jól földézik a kollektív gondol-

kodás során elhangzó érveket. Mivel a matematika tanításának amerikai reformja a tudományos gondolkodás előtérbe helyezését javasolja a matematikaórákon, a szimbólum-manipuláció és algoritmus-tanulás helyett, a kollektív érvelés értékes segítségét jelenthet e cél megvalósításában.

A matematika tanítása

A matematika tanításával kapcsolatos elméleti kérdések közül elsősorban azokra fordítunk figyelmet tanulmányunkban, amelyek az utóbbi egy-két évtizedben kerültek az érdeklődés középpontjába. Ebből adódóan itt csak megemlítjük, hogy egyes örökzöld témákban is tovább folynak a kutatások, így például a matematikai tehetséggondozás (*Howley, Howley és Pendarvis, 1986*) és a felzárkóztatás (*Mercer és Mercer, 1989*) területén egyaránt fontos területnek számít a matematika.

A matematikai tanulással kapcsolatban áttekintett tudásformák (az ismeretek elsajátítása, a készségek-képességek és a metakogníció) törvényszerűségei meghatározzák, hogy milyen módszerek lehetnek célravezetők. Kiindulópontként el kell fogadnunk, hogy nem praktikus jó tanácsok gyűjteményének bővítéséről van szó a matematika tanításával kapcsolatos kutatások során. A kutatások sokkal alapvetőbb kérdést vizsgálnak: Hogyan épüljön föl a tananyag, hogy mindenki számára a lehető leghatékonyabb legyen a tanítás? „A gyerek számára... a matematika minden felépítése új, s az, hogy neki mi egyszerűbb vagy érthetőbb, nem nagyon mérhető azaz, hogy... matematikai neveltetésünk optikájával nézve mit látunk egyszerűbbnek vagy érthetőbbnek” – olvasható a *Cser* (1972, 308. o.) által szerkesztett módszertani könyvben.

A MATEMATIKATANULÁS ÉS -TANÍTÁS AFFEKTÍV FELTÉTELEI

Tanároktól és tanulóktól egyaránt hallhatunk említést a tanulók matematika iránti lelkesedéséről, érdeklődéséről, tartózkodásáról vagy éppen gyűlöletéről. A matematikával és a tanulók énképével kapcsolatos hiedelmek, a tárgy iránti attitűdök és érzelmek lényegesen befolyásolják a mindennapi tanítási gyakorlatot. Igen nagy fontosságú terület a magasabb rendű gondolkodási képességek és az affektív körülmények vizsgálata is. A jelenlegi tantervi erőfeszítések fokozódó hangsúlyt helyeznek a matematikai tudás új környezetben belüli felhasználására. Mivel e területen belül a kognitív és affektív tényezők összekapcsolódása nyilvánvaló, a jövőben fokozott figyelmet kell tehát szentelni az erre irányuló kutatásoknak is. A kognitív és affektív tényezők kapcsolatát elemezve *Wolters és Pintrich* (1998) arra a következtetésre jutottak, hogy a motivációs, és a kognitív stratégia-használat tényezőinek kapcsolatrendszere különböző tantárgyakban azonosnak tekinthető. Ebből az következik, hogy az affektív és kognitív tényezők kapcsolatrendszere az egész oktatást-nevelést érintő problémákör.

Végül talán legfontosabb gyakorlati követelmény, amely a matematikai fejlődésre ható biológiai és kulturális különbségekből adódik, a másodlagos matematikai

kompetenciák elsajátítása, motivációs forrásának megértése. Ebből a perspektívából nem szabad azt feltételeznünk, hogy a másodlagos készségek – akár matematikai, akár más – elsajátítása a gyerekek számára szükségszerűen élvezetes folyamat lesz (Geary, 1995). Valójában inkább az a helyzet, hogy a matematikai szakértelem megszerzése kitartó, gyakran fárasztó és élvezhetetlen matematikatanulást igényel (Ericsson és mtsai, 1993), ellentétben az oktatási reformnak az Egyesült Államokban lévő jelenlegi filozófiai megközelítésével; közelebről a konstruktivizmussal (Geary, 1995), ami olyan oktatási technikák kifejlődését foglalja magában, amelyek megkísérlik élvezhető társas vállalkozássá tenni a komplex matematikai képességek elsajátítását, amelyet egyéni érdeklődés és választás alapján fognak űzni. Amikor azonban a másodlagos matematikai területeket evolúciós perspektívából nézzük, semmi okunk azt hinni, hogy az idekapcsolódó készségek elsajátítása magától érdekes vagy élvezetes lesz az ázsiai vagy az amerikai gyerekek számára. Ezért van az, hogy a kulturális sajátosságokra visszavezethető motiváció, ami erős mozgatórugó az ázsiai kultúrákban, de nem az amerikaiban, alapvető a gyerekek motiválásában a matematika tanulására (Stevenson és Stiegler, 1992)

DTP VAGY PTD?

A megértésnek minden iskolai tantárgyban nagy jelentősége van, de a tárgy sajátosságai miatt különösen így van ez a matematikában. A matematikai fogalmakat, eljárásokat megértő tanulók könnyebben emlékezetükben tudják tartani a tanultakat, és ami nagyon lényeges, újszerű környezetben is alkalmazni tudják azt. Az utóbbi időben a kognitív tudományon belüli erőfeszítések jelentősen gazdagították a megértéssel kapcsolatos ismereteinket, különösen a tudásreprezentáció modelljei vezettek érdekes új felismerésekhez (Mayer, 1989). Erre támaszkodva a megértés a jól szervezett tudás oldaláról közelíthető meg. A megfelelő módon reprezentált, a tudás más elemeivel sokféle kapcsolatban álló tudáselemet megértettnek, míg az elszigetelt, a fogalmi hálózatba nem vagy csak lazán bekapcsolódó elemeket meg nem értettnek, esetleg egyoldalúan értelmezett tudásnak tekintjük.

A tudás kapcsolási hálózata fokozatosan épül fel, amint újabb információk kapcsolódnak a meglévőkhöz, vagy új kapcsolatok jönnek létre a már meglévő információk között. E fokozatos kiépülésre a tanárnak nagy figyelmet kell fordítania: egy sietve közölt definíciót, elhamarkodottan bemutatott eljárást nem tekinthetünk megértettnek. Habár a meglévő hálózathoz való hozzákapcsolódás képzele rendkívül szemléletes, ez az elképzelés egyben túl egyszerű is. Azok az elemzések, amelyek a megértés felépülése közben figyelik a tanulókat, sokkal kaotikusabb folyamatot tárnak fel (Hiebert, Wearne és Taber, 1991; Steffe és Cobb, 1988).

A matematikai eredmények közlésének módszere a matematikusok körében sem egyezik meg azzal a móddal, ahogyan az eredményekhez eljutottak. Erre már Descartes (1637/1993) is fölfigyelt, azóta matematikusok önreflexiói (lásd Hanna és Jahnke, 1993) nyomán nyilvánvalóvá vált, hogy a matematikai megismerés módszere alapvetően induktív. Hanna (1989) véleménye szerint az iskolai tárgyalásmódból adódik, hogy sokan úgy vélik, a deduktivista szigor a matematikai gyakorlat

lényege. *Thurston* (1995) a régi elképzelések karikatúrájaként említi a DTP-modellt (definíció, tétel, bizonyítás szavak angol megfelelőiből alkotott mozaikszó). A mai modellek, amelyeket PTD-modelleknek nevezhetünk, fordított sorrendet tételeznek fel: először meg kell adni a lehetőséget a felfedezésre és absztrahálásra, és csak legvégül kell formális nyelvet használni a gondolatok közléséhez (*Hodgson és Morandi*, 1996). A matematikatanítás számára ez azt jelenti, hogy a konvencionális tételbizonyításpéldák egymásutániség helyett példák bizonyítástétel a helyes sorrend az oktatás folyamatában és a tankönyvekben is (*Almeida*, 1995).

SZÁMÍTÓGÉPPEL SEGÍTETT MATEMATIKAOKTATÁS

Az előző pontban hangsúlyoztuk a matematikai tapasztalatszerzés fontosságát. „Kinek van ideje erre az órákon?” – kérdezhetjük joggal. A tapasztalati szint bejárásának egy viszonylag gyors és korszerű útját jelenthetik a számítógépes oktatóprogramok. Bár ma még kevés iskola van, ahol PC-s termekben lehetne matematikaórát tartani, de azért érdemes ismernünk a lehetőségeket. *Edwards* (1997) szerint a számítógép segítségével történő „terület-felderítés” során a tanuló – a matematikushoz hasonlóan – intuitív módon keres összefüggéseket, sejtéseket fogalmaz meg, és teszti azokat, így készítve elő a terepet a matematikai állítások számára.

A témánkhöz kötődő egyik ismert szoftver a *Cabri* nevű geometriai program, amely az euklideszi sík megismeréséhez nyújt segítséget. *Mariotti* (1998) kutatásában a tanulóknak a *Cabri* szoftver segítségével kellett szerkesztési feladatot megoldani, majd igazolniuk a szerkesztés helyességét. A kísérlet azt igazolta, hogy a tanév tartama alatt jelentős előrelépés mutatkozott a szerkesztések háttérét jelentő tételek megértésében. A számítógépek felhasználásnak egy másik jelentős területe lehet az adaptív tesztelés (*Weiss*, 1983). Az adaptív tesztelés során a tanuló a számítógéptől kap feladatokat oly módon, hogy a soron következő feladat nehézségének meghatározásakor a számítógép az addig elért teljesítményt veszi alapul.

VÁLTOZÁSOK A TANTERVBEN ÉS AZ ÉRTÉKELÉSBEN

A tantervi változások motorja a matematikában *Romberg* (1992) szerint az üzleti élet lehet. Szerinte az iskolai matematika-tantervek az 1920-as évek iparának igényeit tükrözik, hiszen ma sok munkahelyen inkább elemzésre, semmint mechanikus végrehajtásra van szükség. A tantervi változásokra ugyanakkor hatással kell lennie a matematikatudomány változásának is.

Matematikusaink évtizedekkel ezelőtt kimondták azokat a fontos alapelveket, amelyek azóta több országban is a tantervi reform alapját jelentették. „Olyan tantervek, taneszközök, tanítási módszerek alakultak és alakulnak ki, amelyek lehetővé teszik a korszerű matematika elemeinek tanulását kisgyermekkortól kezdve” (*Varga*, 1972, 192. o.). És hogy mi emez új módszer lényege? Alapelv a tanulók középpontba állítása, az állandó aktív részvételük igénylése, az, hogy maguk tegyenek felfedezéseket a tények tekintélyi alapon történő elfogadása helyett, vagy egymás közötti viták révén derítsenek fényt azokra a tapasztalatokra, logikai összefüggésekre vagy célszerűségi megfontolásokra, amelyeken az elsajátítandó ismeretek alapul-

nak (Surányi, 1972). Az alapelvek tehát régóta adottak, a tantervi változások lassabban, az iskolai tanítási gyakorlat még lassabban változik. A tantervi változásokkal kapcsolatos alapelv, hogy a matematika mindenki számára elérhető és megtanulható legyen (Hoyles, 1997).

Magyarországon a korábbi központosított tantervek helyenként pszichológiai realitásokat figyelmen kívül hagyó követelményei közül némelyik már módosítva, későbbi évfolyamokra vonatkozóan került a NAT-ba – sokan ezt színvonalcsökkenésként értelmezték. A matematika tantárgyban – részben a manifeszt és a latens tanterv különbözőségére visszavezethetően – a második iskola jelenléte igen erős. A társadalmi környezet elvárásai miatt a matematikának az iskolai szelekcióban továbbra is fontos szerepe van, ami megmutatkozik például a különórákra járás gyakoriságában is (Andor és Liskó, 2000).

A matematikai tudás értékelésének módszereit egyrésztől megszabják a tantervi követelmények, másrésztől a pedagógia mérés- és értékelésteória alakulása. Amennyiben a tantervi követelmények a valóságot modellező, realiztikus matematika szerepét erősítik, az értékelés során alkalmazott feladatoknak is követniük kell ezt a tendenciát. Ha a mindenki számára elsajátítandó tananyagban a komplex matematikai képességek előtérbe kerülnek, akkor az értékelés során szükségképpen háttérbe szorulnak az egy kaptafára készült, drill jellegű feladatok. A komplex képességek értékelése ugyanakkor megkívánja, hogy az értékelés elvi alapja szakértők véleményének egyezése legyen, és – az önszabályozó tanulás tág kontextusát szem előtt tartva – fejleszteni kell a tanulói önértékelés képességét.

Az oktatási rendszerek szintjén a változások igen lassan következnek be. Von Bertalanffy (1991) szerint a szputnyik-sokkot követően dollármilliárdokat investáltak az amerikai matematika- és természettudományos oktatásba. Bár a diákolimpiákon egyelőre rendre megelőzzük azokat az országokat, amelyekben élénk kutatások folynak a matematikaoktatás színvonalának emelése érdekében, az ott végzett vizsgálatok tanulságosak abból a szempontból, hogy milyen matematikaoktatásra van szüksége azoknak, akik nem okvetlenül matematikussá, hanem egyszerűen kiegyensúlyozott, a világban jól tájékozódni képes felnőtté akarnak válni.

Magyarországi kutatások a matematikai nevelés területén

Az elmúlt évtized magyarországi kutatási irányait a tanulmány felépítésének megfelelő sorrendben tekintjük át. Itt azokkal a publikációkkal foglalkozunk, amelyek interdiszciplináris jellegűek, és elsősorban a neveléstudomány szemszögéből vizsgálják a matematikai nevelés problémakörét.

A kulturális tényezők hatásának a magyarországi matematika eredményeiben betöltött szerepét Csapó Benő (1991) tekintette át. A matematikai gondolkodás területén a szöveges feladatok megoldásának vizsgálata nagyon fontos felmérést hívott életre. A 70-es évek standardizált tesztszeinek feladataiból összeválogatott tesztekkel egyrészt le lehetett mérni, hogy – minden ellenkező híreszteléssel szemben – a tanu-

lók tudásszintje jobb, mint a 25 évvel azelőtti társaiké (Csapó és Vidákovich, 1998). A matematikai gondolkodás egy érdekes területével, a matematikai megértéssel kapcsolatos vizsgálatot végzett Dobi (1998), amelynek egyik tanulságos eredménye, hogy csak a tudásstruktúrába sok szálon beépült, biztosan megértett matematikatudás az, ami a megismerés sok más területére is kihat.

A matematikában alapvetően fontos szerepet játszó gondolkodási képességek kutatása rendkívül szerteágazó. A kutatások a legalapvetőbb készségek mérésétől, fejlesztésétől a komplex matematikai képességek vizsgálatáig sok területet felölelnek. A kritikus kognitív készségek fejlesztését célú kitűző, Nagy József által koordinált kutatás egyes területei szorosan kapcsolhatók a matematikához (lásd pl. Józsa, 2000). Ambrus (1993) logikai állításokkal kapcsolatos vizsgálata megmutatta, hogy még a matematika tagozatos osztályban is nehézséget jelent az univerzális kvantort tartalmazó állítások tagadása. Kontra (1999) kutatása, belátásos matematikai problémák felhasználásával, a matematikai gondolkodásban fontos szerepet játszó problémamegoldó gondolkodás és a matematikai teljesítmény összefüggéseit elemezte. Csikos (2000) a komplex matematikai képességek értékelése problematikájához is kapcsolódóan vizsgálta a bizonyítási képesség fejlődését. Tompa (1999) az új érettségi kapcsán új típusú matematikai feladatok használatának lehetőségét elemezte. A magyar tanulók matematikatudásának változásáról rendszeresen feltérképezik a Monitor vizsgálatok (lásd például Vári, 1999). A legutóbbi mérés (Krolopp, 1999) a teljesítmény csökkenését mutatja a matematikának azon területein, amelyet a kulturális eszköztudás kategóriába sorolhatunk.

Irodalom

- Almeida, D. (1995): Mathematics undergraduates' perceptions of proof. *Teaching Mathematics and its Applications*, 14, 171–177.
- Ambrus András (1993): Indirekt argumentációk, indoklások, bizonyítások az iskolai matematikaoktatásban. *Matematikatanár-képzés – matematikatanár-továbbképzés*, 1. 29–40.
- Anderson, J. R. (1993): *Rules of the mind*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Andor, Mihály és Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
- Artzt, A. F. és Armour-Thomas, E. (1998): Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics. *Instructional Science*, 26, 5.25.
- Butterworth, G. (1993): Context and cognition in models of cognitive growth. In: Light, P. and Butterworth, G.: *Context and cognition*, 1–13., Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1–13.
- Carraher D. W. (1996): Learning about fractions. In: Steffe, L. P. és Nesher, P. (szerk.): *Theories of mathematical learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 241–266.
- Carroll, J. B. (1998): Matematikai képességek: a faktoranalitikus módszer néhány eredménye. In: Sternberg, R. J. és Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Budapest. 15–37.

- Cser Andor (szerk.) (1972): *A matematikatanítás módszertanának néhány kérdése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cheung, K. C. (1997): Practical mathematics and science testing. In: Keeves, J. P. (szerk.): *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. 2. kiadás. Elsevier Science, Oxford – New York – Tokyo, 949–953.
- Cummins, D. D., Kintsch, W., Reusser, K. és Weimer, R. (1988): The role of understanding in solving word problems. *Cognitive Psychology*, 20, 405–438.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó, B. (1991, június): *Math achievement in cultural context: The case of Hungary*. Paper presented in the Symposium on Culture and Mathematics Learning, 11th Biennial Meeting of ISSBD, Minneapolis.
- Csapó Benő és Vidákovich Tibor (1998): A tudás szerveződése az összefüggésvizsgálatok tükrében. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 281–294.
- Csikos Csaba (2000): A bizonyítási képesség értelmezése és fejlődésének jellemzői iskoláskorban. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék.
- Dark, V. J. és Benbow, C. P. (1991): Differential enhancement of working memory with mathematical versus verbal precocity. *Journal Educational Psychology*, 83, 48–60.
- de Corte, E., Verschaffel, L. és de Win, L. (1985): Influence of rewording verbal problems on children's problem representations and solutions. *Journal of Educational Psychology*, 77, 460–470.
- de Corte, E. (1997): A matematikatanulás és -tanítás kutatásának fő áramlatai és távlatai. *Iskolakultúra* 7., 14–29.
- Edwards, L. E. (1997): Exploring the territory before proof: Students' generalizations in a computer microworld for transformation geometry. *International Journal of Computer for Mathematical Learning*, 2, 3. sz. 187–215.
- Dehaene, S. és Cohen, L. (1996): Towards an anatomical and functional model of number processing. In: Butterworth, B. (szerk.): *Mathematical cognition*. Psychology Press, Hove, 83–120.
- Descartes, R. (1637/1992): *Értekezés a módszerről*. IKON Kiadó.
- Dobi János (1998): A matematikai megértés természete. In: Csapó B. (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dreyfus, T. és Eisenberg, T. (1998): A matematikai gondolkodás különböző oldalairól. In: Stenberg és Ben-Zeev (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Budapest.
- Dye, N. W. és Very, P. S. (1968): Growth changes in factorial structure by age and sex. *Genetic Psychology Monographs*, 78, 55–88.
- Edwards, L. E. (1997): Exploring the territory before proof: Students' generalizations in a computer microworld for transformation geometry. *International Journal of Computer for Mathematical Learning*, 2., 3. sz. 187–215.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. és Tesch-Römer, C. (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Forman, E. A., Larreamendy-Joerns, J., Stein, M. K. és Brown, C. A. (1998): You're going to want to find out which and prove it: Collective argumentation in a mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 8, 527–548.

- Fuson, K. C. (1992): Elementary mathematics education. In: Alkin, M. C., Linden, M., Noel, J. és Ray, K. (szerk.): *Encyclopedia of Educational Research*. 6. kiadás, McMillan Publishing Company, New York, 776–786.
- Fuson, K. C. (1988): *Children's counting and concepts of number*. New York, Springer-Verlag.
- Geary, D. C. (1994): *Children's mathematical development: Research and practical applications*. Washington, DC, American Psychological Association.
- Geary, D. C. (1995): Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50, 24–37.
- Geary, D. C. (1996): Sexual selection and sex differences in mathematical abilities. *Behavioral and Brain Sciences*, 19. 2. sz. 229–284.
- Gorman, M. E. (1992): Experimental simulations of falsification. In: Keane, M. T. és Gilhooly, K. J. (szerk.): *Advances in the psychology of thinking*. Volume One. 147–176.
- Gourgey, A. F. (1998): Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26, 81–96.
- Greeno, J. G. (1980): Some examples of cognitive task analysis with instructional implications. In: Snow, R. E. Federico, P. és Montague, W. E. (szerk.): *Aptitude, learning and instruction* (Vol. 2, 1–21). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanna, G. (1989). More than formal proof. *For the Learning of Mathematics*, 9., 20–23.
- Hanna, G. és Jahnke, H. N. (1993): Proof and application. *Educational Studies in Mathematics*, 24., 421–438.
- Hatano, G. (1996): A conception of knowledge acquisition and its implications for mathematics education. In: Steffe, L. P. és Neshet, P. (szerk.): *Theories of mathematical learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 197–218.
- Hegarty, M., Mayer, R. E. és Monk, C. A. (1995): Comprehension of arithmetic word problems: A comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of Educational Psychology*, 87, 18–32.
- Hiebert, J. Wearne, D. és Taber, S. (1991): Fourth grader's gradual construction of decimal fractions during instruction using different physical representation. *Elementary School Journal*, 91. 321–341.
- Hodgson, T. és Morandi, P. (1996): Exploration, explanation, formalization: A three-step approach to proof. *Primus*, 6., 49–57.
- Hoffer, A. (1981): Geometry is more than proof. *Mathematics Teacher*, 74, 11–21.
- Holyoak, K. J. és Thagard P. R. (1989): Analogical mapping by constraint satisfaction. *Cognitive Science*, 13, 29–355.
- Howley, A., Howley, C. B. és Pendarvis, E. D. (1986): *Teaching gifted children. Principles and strategies*. Little, Brown and Company, Boston – Toronto.
- Hoyles, C. (1997): The curricular shaping of students' approaches to proof. *For the Learning of Mathematics*, 17., 7–16.
- Inagaki, K., Hatano G., és Morita E. (1998): Construction of mathematical knowledge through whole-class discussion. *Learning and Instruction*, 8, 503–526.
- Janvier, C. (1996): Constructivism and its consequences for training teachers. In: Steffe, L. P. és Neshet, P. (szerk.): *Theories of mathematical learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 449–463.
- Józsa Krisztián (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50, 7–8. sz., 270–278.

- Katz, J. J. (1972): *Semantic theory*. New York, Harpenter & Row.
- Kintsch, W. és Greeno, J. G. (1985): Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological Review*, 92, 109–129.
- Kontra József (1999): A gondolkodás flexibilitása és a matematikai teljesítmény. *Magyar Pedagógia*, 99, 2. sz. 141–156.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. M. és Arami, M. (1999, augusztus): *The effects of cooperative learning and metacognitive training on mathematical routine and non-routine problems solving tasks*. Paper presented at the 8th Conference of EARLI, Göteborg, Svédország.
- Krolopp Judit (1999): Matematika. In: Vári Péter (szerk.): *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 107–148.
- Lapointe, A. E., Mead, N. A. és Askew, J. M. (1992): *Learning mathematics*. Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- Mayer, R.E. és Hegarty, M. (1998): A matematikai problémák megértésének folyamata. In: Sternberg, R. J. és Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Budapest, 15–37.
- MacGregor, M. és Stacey, K. (1997): Students' understanding of algebraic notation: 11–15. *Educational Studies in Mathematics*, 33, 1–19.
- Maher, C. A. és Martino, A. M. (1996): The development of the idea of mathematical proof: A 5-year case study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27., 194–214.
- Mariotti, M. A. (1998): Introduzione alla dimostrazione all'inizio della scuola secondaria superiore. *L'insegnamento della Matematica e delle Scienze integrate*, 21, 209–252.
- Markel, W. D. (1994): The role of proof in mathematics education. *School Science and Mathematics*, 94., 291–295.
- Marr, D. (1982): *Vision*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Mayer, R. E. (1989): Models for understanding. *Review of Educational Research*, 59, 43–64.
- Medin, D. L. és Smith, E. E. (1984): Concepts and concepts formation. In: Rosenzweig, M. R. és Porter, L. W. (szerk.): *Annual Review of Psychology*, 35, 113–138.
- Mercer, C. D. és Mercer, A. R. (1989): *Teaching students with learning problems*. 3rd edition. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.
- Miller, K. F. Smith, C. M., Zhu, J. és Zhang, H. (1995): Preschool origins of cross national differences in mathematical competence: The role of number naming system. *Psychological Science*, 6, 56–60.
- Miller, K. F. és Paredes, D. R. (1998): Óriások vállán: a kulturális eszközök és a matematikai fejlődés. In: Stenberg és Ben-Zeev (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*, Vince Kiadó, Budapest, 89–121.
- Nagy József (1999): A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 1999/1. 14–26.
- Nunes, T., Carraher, T., Carraher, D. W. és Dias Schliemann, A. (1985): Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 76, 21–29.
- Pléh Csaba (1988): Az evolúciós pszichológia. *Magyar Tudomány*, 1998. 9., 1054–1060.
- Pléh Csaba (1997/1998): Ernst Mach és Daniel Dennett: A megismerés két evolúciós modellje. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 53, 41–57.
- Pólya György (1957): *A gondolkodás iskolája*. Bibliotheca, Budapest.
- Reusser, K. és Stebler, R. (1997): Every word problem has a solution: the social rationality of mathematical modeling in schools. *Learning and Instruction*, 7, 309–327.
- Roazzi, A. és Bryant, P. (1993): Social class, context and development. In: Light, P. és Butterworth, G.: *Context and cognition*, 14–27., Erlbaum, Hillsdale: NJ.

- Robitaille, D. F. (1992): The Third International Mathematics and Science Study: Issues and Questions. In: Wirszup, I. és Streit, R. (szerk.): *Developments in school mathematics education around the world*. NCTM, Reston, Va., 365–386.
- Robitaille, D. F. és Garden, R-A. (1989): *The IEA study of mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics*. Pergamon Press, Oxford – New York etc.
- Romberg, T. A. (1992): Secondary mathematics education. In: Alkin, M. C., Linden, M., Noel, J. és Ray, K. (szerk.): *Encyclopedia of Educational Research*. 6. kiadás, McMillan Publishing Company, New York, 786–798.
- Rosch, E. (1978): Principles of categorization. In: Rosch, E. és Lloyd, B. (szerk.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Saxe, G. B. (1988): The mathematics of child street vendors. *Child Development*, 59, 1415–1425.
- Saxe, G. B., Dawson, V., Fall, R. és Howard, S. (1998): A kultúra és a gyerekek matematikai gondolkodása. In: Sternberg, R. J. és Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Budapest.
- Saxe, G. B. és Guberman, S. R. (1998): Studying mathematics learning in collective activity. *Learning and Instruction*, 8, 489–501.
- Schliemann, A. D. és Carraher, D. W. (1996): Negotiating mathematical meanings in and out of school. In: Steffe, L. P. és Nesher, P. (szerk.): *Theories of mathematical learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 77–84.
- Schoenfeld, A. H. (1988): When good teaching leads to bad results: The disasters of “well-taught” mathematics courses. *Educational Psychologist*, 23, 145–166.
- Schoenfeld, A. H. (1993): Mi is az a metekogníció? In: Dobi J. (szerk.): *A matematikatanítás a gondolkodásfejlesztés szolgálatában*. Tantárgypedagógiai szöveggyűjtemény. Keraban Kiadó, Budapest.
- Sherard, W. H. (1981): Why is geometry a basic skill? *Mathematics Teacher*, 74., 19–21.
- Simon, H. A. és Zhu, X.: (1988): Learning mathematics from examples and by doing. *Cognition and Instruction*, 4. 137–166.
- Skemp, R. R. (1975): *A matematikatanulás pszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- Steffe, L. P. és Cobb, P. (1988): *Construction of arithmetical meanings and strategies*. New York, Springer-Verlag.
- Sternberg, R. J. és Horváth, J. (1995): A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24. 6. sz. 9–17.
- Stevenson, H. W. (1987): The Asian advantage: The case of mathematics. *American Educator*, 11. 26–31.
- Stevenson, H. W. és Stiegler, J. W. (1992): *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York, Summit.
- Stiegler, R. S. és Robinson, M. (1982): The development of numerical understandings. In: Reese, H. és Lipsitt, L. (szerk.): *Advances in child development behavior*, Vol. 16 (241–310), New York, Academic Press.
- Surányi J. (1972): A korszerű matematikatanítás feladatai. In: Forrai T., Jakab A., Kiss P., Lénárd F., Pelle B., Surányi J., Szombathy M. és Varga T.: *Új utak a matematika tanításában*. I. Néhány hazai és külföldi kísérlet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Thompson, D. R. és Senk, S. L. (1993): Assessing reasoning and proof in high school. In: *Assessment in the mathematics classroom*. Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics, 167–176.

- Thurston, W. P. (1995): On proof and progress in mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 15., 29–37.
- TIMSS (2000): [on-line] elérhető: <http://timss.bc.edu>
- Tompa Klára (1999): A matematika érettségiről a reform tükrében. *Iskolakultúra*, 6–7. sz., 27–35.
- VanLehn, K. (1990): *Mind bugs: The origins of procedural misconceptions*. Cambridge, MA, MIT Press.
- VanLehn, K., Jones, R. M. és Chi, M. T. H. ((1992): A model of the self explanation effect. *Journal of the Learning Sciences*, 2. 1–59.
- Varga Tamás (1972): Korszerű matematikatanítás felé. In: Forrai T., Jakab A., Kiss P., Lénárd F., Pelle B., Surányi J., Szombathy M. és Varga T.: *Új utak a matematika tanításában*. 1. *Néhány hazai és külföldi kísérlet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter (szerk., 1999): *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Verschaffel, L., de Corte, E. és Borghart (1997): Word problems: A vehicle for promoting authentic mathematical understanding and problem solving in the primary school? In : Nunes, T. és Bryant, P. (szerk.): *Learning and teaching mathematics. An international perspective*. Psychology Press, Hove, 69–97.
- von Bertalanffy, L. (1991): *...ám az emberről semmit sem tudunk*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- von Glazersfeld, E. (1996): Aspects of radical constructivism and its educational recommendations. In: Steffe, L. P. és Neshet, P. (szerk.): *Theories of mathematical learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 307–314.
- Weiss, D. J. (1983, szerk.): *New horizons in testing. Latent trait test theory and computerized adaptive testing*. Academic Press, New York London etc.
- Wittgenstein, L. (1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Budapest, Atlantisz (eredeti megjelenés 1953).
- Wolters, C. A. és Pintrich, P. R. (1998): Contextual differences in students motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 26–48.
- Wynn, K. (1996): Origins of numerical numeracy. In: Butterworth, B. (szerk.): *Mathematical cognition*. Psychology Press, Hove. 35–60.

A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS NEVELÉS KUTATÁSÁNAK ÉS FEJLESZTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

I. Bevezetés

A természettudományos nevelés kutatásának és fejlesztésének hazai helyzetét tekintjük át ebben a tanulmányban. Koncentrálunk az ezredfordulóra kialakult állapotokra, de természetesen az indokolt esetekben történeti elemzést is végzünk. Módszerünk a következő lesz: kérdéseinket mindenekelőtt a természettudományos oktatás fejlődésének nemzetközi tendenciái alapján vetjük fel, e kérdésfelvetések kapcsán bemutatjuk a hazai helyzetet az oktatás gyakorlatában. Mindezeket a kutatási és fejlesztési folyamatok számára kihívást jelentő tényezőkként vesszük figyelembe, s azt vizsgáljuk, hogy a hazai kutatás és fejlesztés miképpen tudott és tud ezeknek megfelelni. Tanulmányunk e részeit fogjuk felhasználni a trendekhez illeszkedő kutatási és fejlesztési feladatok megfogalmazására is. A tudományos kutatás természetesen részben öntörvényű, és saját logikájából következően is felvet kérdéseket, ezeket is beleszójuk mondanivalónkba, de nem határoljuk el a gyakorlat által felvetett igényektől.

A nemzetközi kitekintésre, illetve a problémák, tendenciák nemzetközi folyamatokban gyökereztetésére azért van szükség, mert egyik fontos állításunk éppen az lesz, hogy *a magyar természettudományos nevelés reális, a fejlődés valódi perspektíváira rámutató elemzése csakis a nemzetközi távlatok figyelembevételével lehetséges*. A hazai természettudományos nevelés „hivatalos” fejlesztési folyamataiban, valamint az ezekhez szorosabban kapcsolódó, nemegyszer azokat legitimáló kutatásokban egy elzárkózó, a nemzetközi tendenciákat csak korlátozottan figyelembe vevő magatartás volt sok esetben jellemző (állításunkat tanulmányunkban számos ponton igyekszünk tényszerűen is alátámasztani), így kénytelenek vagyunk külső viszonyítási pontokat keresni. Ma már azonban természetes is, hogy egy kutatási terület vagy fejlesztési folyamat eredményességét, egyáltalán „történezeit” egy nemzetközi kitekintés, a világfolyamatokhoz való viszonyítás keretei között vizsgáljuk.

Igyekszünk kimutatni, hogy miközben kb. a 20. század 50-es éveitől kezdve a világban modernizálási tendenciák sora született meg, és hagyta nyomait a természettudományos nevelésen, addig Magyarországon a biológia, a fizika, a földrajz és a kémia oktatásában ellenállással, a megújulás különböző formáinak elutasításával találkozhattunk. S itt nem a szakmai megújulásra, a tananyag aktualizálására gondolunk, hiszen az új tudományos eredményeknek a tantárgyak tanterveiben való meg-

jelenése a mi oktatásunkra is helytel-közzel jellemző. Itt a pedagógiai megújulási folyamatokról van szó. Döntően arról, hogy milyen módon, milyen logikában, milyen tantervekkel a háttérben, milyen célok érdekében tanítjuk a természettudományokat. A természettudományos nevelés kutatása és fejlesztése – mint a gyakorlati pedagógiai munka területétől relatíve elkülönülő tevékenység – nem volt, nem lehetett elég erős ahhoz, hogy a helyzetet megváltoztassa. A tudományos és fejlesztési folyamatokra leginkább jellemző a 20. század második felében, hogy bár sporadikusan megjelennek benne kezdeményezések a nemzetközi tendenciák érvényesítésére, új kutatási és fejlesztési területek nyitására és művelésére, ez a törekvés egyáltalán nem átütő, legalábbis a fél évszázad nagyobbik részében.

A század utolsó másfél évtizedében aztán már jóval erőteljesebben jelentkezik a törekvés a természettudományos nevelés kutatásának és fejlesztésének megújítására, azonban úgy tűnik, a gyakorlatnak, e műveltségterület konkrét iskolai tanításának inerciája oly nagy, hogy az *elmélet és a gyakorlat közötti szakadék inkább nő*, pedig a kihívásokra adandó adaptív válaszok megszületése érdekében éppen hogy csökkennie kellene (állításainkat a tanulmány többi részében argumentáljuk). A 2001-ben bevezetésre kerülő kerettantervek és a természettudományos nevelés nemzetközi trendjei nagy távolságban vannak egymástól.

Elemzésünk eredményeként szeretnénk kimutatni, hogy a jelenlegi helyzetben elsősorban a fejlődési, fejlesztési irányok s bizonyos értelemben a kutatás tematikájának megváltoztatása lenne az adaptív cselekvés. Okos döntésekre van szükség ahhoz, hogy a természettudományos nevelés fejlesztésének folyamataiban, a pedagógusképzésben s mindenekelőtt a napi pedagógiai munka során fokozatosan érvényre jussanak olyan elképzelések, amelyek – támaszkodva a nemzetközi tendenciákra – igazodnak a hazai oktatás sajátosságaihoz. Nem azt állítjuk tehát, hogy ami itthon volt, azt el kell felejteni, s kritikátlanul vegyünk át mindent, amit a „nálunk okosabb” külföld már régen megvalósított. Azt állítjuk, hogy tanulni a külföldtől szükséges, valóban átalakítandó – még hozzá radikálisan – sok minden a magyar természettudományos oktatásban, de közben nem veszíthetjük el azokat az értékeket, amelyek azért mégiscsak létrejöttek az elmúlt évtizedekben. De nézzük mindezt részletesebben!

II. A természettudományos nevelés célrendszere

II.1. KIHÍVÁSOK, VILÁGTENDENCIÁK

A természettudományos nevelés fejlődésének folyamataiban az elmúlt két évtizedben jelentős fejlemény volt az általános képzés keretei között e területen zajló nevelés célrendszerének átalakulása. A célrendszer középpontjából kikerültek a hagyományosan felépített, kizárólagosan a természettudományos diszciplínákhoz köthető tartalmak, képességek, attitűdök, s helyüket a társadalmi folyamatok szempontjából fontos műveltség elemei foglalták el. Az Egyesült Államokból induló, de az egész világon gyorsan elterjedő kezdeményezések mindenekelőtt abból a válságos hely-

zetből indultak ki, amely elsősorban az USA-beli természettudományos nevelést jellemezte (Yager – Pennick, 1987). A reál műveltség színvonalának jelentős esését regisztrálták a kutatók, s a megoldást elsősorban a célrendszer radikális megváltoztatásában vélték megtalálni. E célrendszer határozott átalakítására tesznek javaslatot (Hart, 1989; Brunkhurst – Yager, 1986; Anderson, 1983), a problémák megoldása szempontjából a természettudományos nevelés társadalmi problémák felé fordulását tartják a döntő tényezőnek (Cross – Price, 1992; Bybee, 1987; Rubba, 1987). A kutatások és a fejlesztések hangsúlyai hamar a tantervi munkálatokra kerülnek át, vagyis intenzív tantervi, metodikai fejlesztő munka veszi a kezdetét (Nahalka, 1993; Wraga – Hlebovits, 1991; Thier, 1985).

A természettudományos nevelés „felfedezte saját társadalmi felelősségét”. Rá kellett jönni, hogy a közoktatásban felnövekvő generációknak nem arra van szükségük, hogy „elit” tudományos műveltséget kapjanak, hanem arra, hogy a számukra társadalmi viszonyaik megélése során alapvetőnek tekinthető természettudományos műveltséget megszerezhessék.

Ez a műveltség természetesen nagymértékben igényli a tudományosságot, a szigorú logikát, a modern természettudományos világméretet, de ez a minőségének csak az egyik – bár talán a legfontosabb – meghatározója s nem a kizárólagos tartalma. Az emberek döntő többségének a hétköznapi tevékenységei során van szüksége a természettudományos műveltségre, olyanra, ami segíti eligazodni őt a tudományos és technikai felfedezéseket, találmányokat intenzíven alkalmazó világban, ami segíti őt abban, hogy észrevegye, ha be akarják csapni, ha manipulálják gondolatait, olyan tudásra van szüksége, amely a mérhetetlen módon átalakult emberi környezetben zajló folyamatokat megmagyarázhatóvá, és befolyásolhatóvá teszi. Vagyis a természettudományos műveltségre elsősorban azért van szükségünk, hogy *emberi mivoltunkat kiteljesíthessük*, megőrizhessük integritásunkat, egyéniségünket, ne váljunk kiszolgáltatottakká azokban a folyamatokban, amelyeket erőteljesen befolyásol mindaz, ami a modern társadalmakban a tudományt és a technikát jelenti.

Nem biztos, hogy szükségünk van a DNS alkotórészeinek pontos leírására, s a szerkezet felvázolására, de jó lenne, ha tisztában lennénk azokkal a törvényszerűségekkel, amelyek a genetikai eredetű betegségekkel, azok családon belüli továbbadásával, a gyermekvállalás súlyos kérdéseivel kapcsolatosak. Nem kellene talán pontosan tudnunk a közeg-ellenállási erő képletét, de talán lényeges lenne, hogy legyen képünk az energiafelhasználás átfogó jelenségeiről, tendenciáiról s ezek fizikai hátteréről. Ha valaki nem tudja egészen pontosan megmagyarázni, miért úgy alakul a benzolmolekula szerkezete, ahogyan azt tanítjuk, az talán nem olyan nagy baj. De ha nem tudja, hogy a veszélyes anyagoknak milyen hatásai vannak a környezetünkben, s ennek mi a kémiai alapja, az talán nagyobb baj.

Figyeljünk fel a fogalmazásra: mindenhol ott volt a „talán”, a „nem biztos”. Ahhoz, hogy az ember értse a genetikai betegségekkel kapcsolatos folyamatokat, az energiafelhasználás tendenciái mögött rejlő fizikai elveket, a veszélyes kémiai anyagok hatásmechanizmusát, nyilvánvalóan alapismeretekre, háttértudásra van szükség. Ez az a pont, ahol világosan látható, miért van szükség – jelentős – termé-

szettudományos tudásra. Nem valamilyen elvont műveltségismény miatt, hanem azért, mert ezen ismeretrendszerek birtoklása nélkül képtelenek lesznek a következő generációk tagjai megérteni mindazt, ami közvetlenül befolyásolja az életüket. Az életük autonóm megéléséhez való tudással nem rendelkeznek majd, ha ezt a műveltséget nem szerezhetik meg.

A természettudományos oktatás társadalomközpontúvá válása világméretű folyamat. Jól jelzi ezt több olyan kiadvány is (elsősorban az UNESCO jóvoltából, pl. Lewin, 1992, de említhetünk egy nagyon részletes, szintén az UNESCO által kiadott bibliográfiát a témában: Layton – Jenkins – Donnely, 1994), amelyek a fejlődő országokban bekövetkezett változásokat elemzik, illetve a harmadik világban tervezett fejlesztések számára fogalmazzák meg teendőket. Ez a tendencia gyakran, mint a „természettudomány mindenkinek” („science for all”) elv képviselője fogalmazódik meg, illetve a tudomány és a technika népszerűvé (popularizálttá) tétele is gyakran használt kifejezés (Ming – Fong, 1989).

A természettudományos tantervek fokozatosan „feltöltődtek” környezeti, egészségnevelési elemekkel, a tudomány és a technika társadalmi szerepét bemutató modulokkal, a hétköznapi tevékenységekhez (háztartás, munka, szórakozás, közlekedés stb.) kapcsolható tudásrendszerekkel, a tudomány társadalmi alkalmazásait kísérő etikai kérdésekkel.

II.2. A TÁRSADALOMKÖZPONTÚSÁG (NEM) ÉRVÉNYESÜLÉSE A MAGYAR TERMÉSZETTUDOMÁNYOS NEVELÉSBEN

A magyar természettudományos nevelés mai helyzetét meghatározó egyik legfontosabb momentum, hogy a nevelés e területe nem az általános műveltség fejlesztésének eszköze, hanem bizonyos „szakképzési” igényeknek felel meg. Mit is jelent ez a megállapítás?

Kritikus módon kell felvetni azt a kérdést, hogy vajon egy országban a természettudományos nevelés kiknek az érdekében szerveződik, kiknek az igényeit elégíti ki, s hogy vajon az általános képzés keretei között szerveződve valóban általános műveltséget formál-e? A fogalom – általános műveltség – értelmezése persze nem egyszerű feladat. Nem tekinthetjük azonban az általános műveltség formálójának azt az oktatást – még a bizonytalan értelmezések mellett sem –, amely jól kimutathatóan csak kevesek érdekeit szolgálja.

Szakmai tapasztalataink s bizonyos szórványos kutatási eredmények alapján azt a hipotézist kell megfogalmaznunk, hogy a hazai természettudományos neveléssel lényegében ez a helyzet. B. Németh Mária kutatásai (2000, 1998) világosan bizonyították, hogy tanulóink a természettudományos ismeretek alkalmazása terén gyengén teljesítenek, a harmadik nemzetközi természettudományos és matematikai (IEA – TIMSS) felmérésben pedig az is kiderült, hogy gyerekeink teljesítménye e tekintetben nemzetközi összehasonlításban is hagy kívánnivalót maga után (Vári – Krolopp, 1997, Nahalka, 1999). Vagyis a hazai természettudományos nevelés gyengének tűnik a társadalmi szempontból hasznosíthatóbb, alkalmazható tudás formálásában.

A fizika, a kémia s a többi idetartozó tantárgy tanítása során a tantervek, a tankönyvek, a pedagógiai eljárások, a feladatok, az értékelési rendszer elsősorban azok igényei szerint szerveződnek, akik természettudományos műveltséget igénylő pályák felé törekszenek. A hazai természettudományos nevelés már régóta egy *bezárkózó módon tudománycentrikus képzés*, amely egyértelműen a tanított diszciplínák értékrendje, tartalma, a tudósi gondolkodásmód és attitűd alapján és *csak az alapján* szerveződik. Egy még alaposabb elemzés talán azt is kimutathatná, hogy még ennél is rosszabb a helyzet, mert a hazai oktatásban a természettudományok integrációs törekvései már nem kaphattak helyet, a modern, 20. századi felismerések szinte hiányoznak egyes tantárgyak szokásos tanterveiből, s a tantárgyak nem tartalmazzák a modern, átfogó természettudományos elvek tanítását. Lehetséges tehát, hogy még az egyoldalú tudománycentrikusság vádjánál is „keményebb” kritikát kell mondani a magyar természettudományos nevelésről: valójában *egy hagyományos tantárgyi logikát és gondolkodásmódot tükröz*, s már az sem igaz, hogy megfelelő módon kötődik a tudomány értékrendjéhez.

Ha végigtekintjük azokat a tanterveket, amelyeket az elmúlt időszakban készítettünk országszerte (Nemzeti alaptanterv, helyi tantervek, mintatantervek, kerettantervek), akkor *csak nyomokban találjuk meg a természettudományos nevelés társadalmi felelősségét*. A rendkívül erős nyomás némileg hatott a *környezeti nevelés* területén, s elsősorban a földrajz és a biológia tanítását, pontosabban tanterveit „megfertőzte”. Az egészségnevelés már szinte kizárólag a biológia belülye, s abban a hagyományos szemléletben szerepel, amely már akár 100 éve is megjelenhetett a természetrajz tanításában. A tudomány társadalmi szerepének kérdései, a súlyos etikai problémák, a természettudományos megismerés szemléletmódjában bekövetkezett változás, tudomány és technika kapcsolata, a „hétköznapi természettudomány” szinte csak nyomokban fedezhető fel a tantervi szövegekben.

A ma élő emberek döntő többségének – s várhatóan ez még nagyon sokáig így lesz – valójában nincs szüksége azokra a részletező, de struktúrába nem rendeződő ismeretekre, amelyek ma a hazai természettudományos tantárgyi tanterveket eluralják. Legtöbb tantervünkben lényegében összefüggésektől megfosztott módon sorjázunk az izolált ismeretek, amelyek már hosszú évtizedek, netán évszázadok óta részei a tanításnak, és senki soha nem kérdőjelezte meg szerepeltetésüket. Nehéz lenne úgy érvelni, hogy ezek egy jó részére nincs szükség, s egy meglehetősen radikális megoldással felsorolnánk a tantervekből bátran kihagyható részeket. Ez az eljárás óriási felzúdulást váltana ki, joggal. Nem tudjuk ma megmondani, hogy mely részek eltávolítása lenne indokolt, *egy ilyen tantervecsonkítás valószínűleg elszomorító eredményekre vezetne*. Ettől függetlenül lehet határozottan az a véleményünk, hogy sok fölösleges tananyag is helyet kap az oktatási programokban.

Szakképzési jelleg, szakképzésre orientáltság alatt tehát azt értjük a természettudományos oktatásra vonatkoztatva, hogy *a nevelésnek ez a területe olyan műveltségesszmény szerint működik, amely csak kevesek, az érintett tudást majdan professzionális szinten alkalmazók szempontjából releváns*. Szakmai képzés ez a javából, mert bizonyos „szakmák” érdekeinek kiszolgáltató, s nem képes

képviselni a „természettudományt mindenkinek” elvét. Kedvez azoknak, akik már a családból olyan elkötelezettséget hoznak magukkal, amely a többieknél alkalmasabbá teszi őket a tudomány logikájának megfelelő felépítésben felkínált tudás elsajátítására. Ezzel a *természettudományos nevelés a szelekció sajátos eszközévé válik*. A magyar természettudományos nevelésben szinte végig egyetlen cél érvényesül: kiválasztani azokat, akik majdan képesek lesznek e területen magasabb szintű tanulmányokra is. Mivel pedig ez a kiválasztás már nagyon korán, lényegében már az első iskolaévekben elkezdődik, ezért azok számára kedvez, akik a családi szocializáció során már megfelelő alapokat szereztek a természettudományok tanulásához. Ezek az alapok megjelenhetnek tudásban, a természettudományos ismeretrendszerhez és annak megkonstruálásához való viszonyban, a számítógép használatában, stb. Az így már korán kialakuló és az iskola által megerősített, felnagyított különbségek azonban a társadalmi helyzet által erősen meghatározottak, így a természettudományos nevelés által erősített szelekció valójában *társadalmi kiválogatódás*, amely kedvez a magasabb társadalmi presztízsű családok gyermekeinek a hátrányosabb helyzetűekkel szemben. Az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatos kérdések tisztázására az elmúlt években hazánkban elsősorban Loránd Ferenc vállalkozott (*Loránd*, 1995, 1991).

II.3. VÁLASZOK A KIHÍVÁSOKRA

A fent leírt kritika, vagyis az a megállapítás, hogy a magyar természettudományos oktatásban nem érvényesülnek a társadalomorientáltság követelményei, ma még inkább „kinyilatkoztatás”, egy vélemény megfogalmazása, még akkor is, ha sokan erősen hisznek igazságtartalmában. A kutatás egyik feladata lenne tisztázni, milyen kimutatható, empirikusan igazolható elmaradása van ezen a téren a hazai oktatásnak. Igaz-e egyáltalán, hogy a társadalomközpontúság Magyarország számára is a természettudományos nevelés célrendszere átalakításának legfontosabb mozzanata? Igaz-e, hogy a hazánkban leginkább elterjedt tantervekben lényegében meg sem jelenik ma ez a társadalomorientáltság? Igaz-e, hogy tanterveink bezárkózó módon tudománycentrikusak, s hogy ez jelentős probléma? Igaz-e, hogy fölösleges ismeretekkel túlszűfoltak a magyar természettudományi tantervek, léteznek-e alternatívák a tananyag megformálásával kapcsolatban?

Szükség lenne a NAT, a kerettantervek, sőt sok-sok helyi tanterv következetes tudományos elemzésére. E kutatás eredménye biztosan változatosabb képet mutat majd, mint amennyire a helyzet felvázolását a megelőző bekezdésekben sommásan „elintéztük”. Szép számban találnánk egy átfogó vizsgálat keretében helyi kezdeményezéseket a természettudományos nevelés megújítására (ld. az 1996 és 1998 között kialakított tanterveket az Országos Közoktatási Intézet tantervbankjában). A környezeti nevelés terén az eredményeket úgy értékelhetjük, hogy legalábbis az élenjáró fejlesztések tekintetében felzárkóztunk a világszínvonalhoz (ld. pl. az *Iskolakultúra* című folyóirat 1996. évi 10., tematikus számát, amely a környezeti neveléssel foglalkozott, vagy azt a tanulmánykötetet (*Papp*, 2000), amely részben a környezeti nevelés új koncepcióinak térhódításával kapcsolatban, de a konkrét fej-

lesztések kérdésében is egy izgalmas és dinamikusan fejlődő területet mutat be). Azt se felejtjük el, hogy a szakterület legkiválóbb művelői az utóbbi időben fontos gondolatokat fogalmaztak meg a természettudományos nevelés céljainak kijelölésével kapcsolatban, s ezekben is határozottan a paradigmaváltás szükségessége fogalmazódik meg (*Papp, 1999, Csapó, 1999, Báthory, 1999, Marx, 1999*).

A társadalomorientált természettudományos nevelés könnyebben elkerülheti azt a csapdát, amely a célrendszer beszűkülése következtében leelkesedik a nevelés e területére. Mindenki számára hasznos, amennyiben sokféle érdeklődés, sokféle attitűd szerint szerveződik, s olyan tartalmakat is hordoz, amelyek minden ember számára s nem csak a majdani szakmájukban ilyen ismeretekkel dolgozók számára fontosak. Mindenki számára kinyitja a kapukat a természettudományos műveltség felé, e kapukon nem csak a beavatottak, a „már előre trenírozottak” léphetnek be.

Mindez azonban nem jelenti azt, hogy ne kellene kielégíteni azon gyerekek igényeit is, akik „kis tudósként” mélyebb, tudományosabb tudás megszerzésére törekcsenek. Egy *differenciális pedagógia* keretében – s mi más lehetne egy korszerű természettudományos nevelés pedagógiája? – természetes módon elégíthetők ki az ő igényeik is. Aki félti a természettudományos nevelés színvonalát a társadalomorientáltságtól, s azt mondja, hogy felhígul, leértékelődik ez a magas színvonalon szervezett tudásrendszer, az nem veszi észre, hogy ebben a *mélyen tudományos formában ma is csak nagyon kevesen sajátítják el a természettudományos műveltséget*. A társadalomorientáltság éppen hogy egy lehetőséget jelentene arra, hogy minden tanulóhoz, vagy legyünk szerényebbek: a mainál sokkal több tanulóhoz vigyük közel magát a természettudományt. Ha fel tudnánk kelteni az érdeklődést, ha sikerülne tanulóinkkal beláttatni, hogy az elsajátítandó tudás hasznos, fontos az életben (vagyis adaptív), akkor sikeresebbek lehetnének a természettudománynak mint szellemi alkotásnak, mint önmagában való tudásrendszernek a megismertetésében is.

Ezek a gondolatok jelölhetik ki a fejlesztés területén – legalábbis a célok átalakítása szempontjából – fontos feladatokat. E fejlesztési folyamatban valószínűleg kitüntetett szerepet játszhatnak a *diszciplínák integrált oktatására* vonatkozó kísérletek. *Chrappán Magdolna* kitűnő összefoglalót írt (1998) az integráció módozatairól és lehetőségeiről. Radnóti Katalin hosszú ideje szorgalmazza az integrációt a természettudományos tantárgyi rendszerben (*Radnóti, 1998*). Az integráció ugyan önmagában még nem biztosítja a társadalomorientáltságot, ahogyan a 20. század '70-es éveiben a világon lezajlott fejlődés is mutatta ezt. Egy integrált tantárgy minden interdiszciplinaritása ellenére is lehet mereven tudománycentrikus. A tágabb megközelítések azonban mindig nagyobb teret biztosítanak a többféle feldolgozásnak, így a célok pluralizálásának is. Integrált tantárgyak keretei között könnyebben kaphat szerepet a természettudományos nevelés céljai társadalmi relevanciájának érvényesítése, illetve ez a jelentős fejlesztés valószínűleg igényli integrált tantárgyi szerkezetek létrehozását.

III. A természettudományok tanulásának folyamatai – átalakuló gondolkodásmód

III.1. KIHÍVÁSOK, NEMZETKÖZI TRENDEK

A 20. század 60-as és 70-es évei a természettudományos nevelés szempontjából fontos történelmi fordulópontot jelentettek, mert kialakult e nevelési terület tudományos diszciplínához kötése minden iskolaszinten. A korábbi felszínes, jelenség-szinten megragadó „természeti nevelést” felváltotta egy „komoly”, a 20. század tudományos és technikai folyamataihoz jobban illeszkedő oktatás. Ez a folyamat volt az Egyesült Államokból kiinduló, de a világ nagyon sok országában fontos szerepet játszó *nagy kurrikulum-reform*. A 80-as évek már ennek a gondolkodásmódnak a revízióját hozták, s e nevelési terület innovációs folyamatainak középpontjába – ahogy azt az előbbi pontban leírtuk – a *társadalomorientált fejlesztés* gondolata került. Bár ez a folyamat még napjainkban is tart, illetve Magyarországon nagyobb méretekben el sem kezdődött, mégis, a 90-es években az e területen dolgozó szakembereknek újabb kihívással kellett szembenéznük. Kiderült a kutatásokból, más tudományok felvetéseiből s a hosszú évtizedek alatt gyűjtött tapasztalatokból, hogy a természettudományos tudás elsajátításának folyamataival kapcsolatban a szemléletmódunkat meg kell változtatni, vagy legalábbis *ki kell szélesíteni azoknak az értelmezéseknek a körét, amelyek sikerrel kecsegtetnek a tanulási folyamatok megértésében*.

A kutatások mindenekelőtt a gyerekek természeti folyamatokról és objektumokról kialakított elképzeléseinek vizsgálatával kapcsolatban hoztak a legtöbb esetben meglepő, sokszor furcsa, régi elképzelésekkel nehezen magyarázható eredményeket (ld. pl. *Driver*, 1988; *Driver és mts.*, 1985; *Gunstone*, 1988). Kiderült, hogy a gyerekek még az adott téma tanulása előtt kialakítanak magukban meghatározó, nehezen megváltoztatható elképzeléseket a környezetük folyamatairól. Ezek az elképzelések önmagukban logikusak, sokszor a tudomány történetében létezett felfogásoknak felelnek meg, nagyon sokszor azonban szinte ellentétesek a mai tudomány állításaival, a tantervvel, a pedagógus tudásával. Kiderült, hogy a gyerekek nem tapasztalatokból, nem a felnőttek tanításai alapján fogadták magukba ezeket a rendszert alkotó ismereteket, hanem maguk hozták létre saját elméjükben, megkonstruálták azokat. A természettudományok területe különösen jó terepe a kutatásnak, jól azonosíthatók az elkülöníthető gondolkodásmódok, viszonylag könnyen alkothatunk feladatokat, tesztek a vizsgálatok során.

Kiderült, hogy a gyermeki gondolkodás logikája, következetessége, átfogóbb elméletekre alapozottsága lényegében nem különbözik a felnőttekétől, sőt, a tudósokétól sem, a fő eltérések a birtokolt tudásrendszerek kidolgozottságában, ismeretekkel való feltöltöttségében s a konkrét szituációkhoz való hozzárendelésükben van. A gyerekek ugyanúgy belső elméleteikből, naiv elképzeléseikből, nemegyszer előítéleteikből indulnak ki a körülöttük zajló jelenségek magyarázatában és előrejelzésében, ahogy ezt a felnőttek teszik (*Brewer – Samarapungavan*, 1991).

A gondolkodásnak, a problémamegoldásnak, a tanulásnak az iránya nem a konkrétól az absztrakt felé mutat, hanem éppen fordítva, ahogyan ezt a meglepő következtetést ma már egyre több kutató kimondja (Wilensky, 1991). A 20. század végi kognitív pszichológiai és kognitív pedagógiai kutatások megerősíteni látszanak, hogy fogalmaink alakulása során absztrakt, kevés kapcsolattal rendelkező, konkrét szituációkhoz még bizonytalanul hozzárendelhető fogalmakból alakulnak ki sokkal konkrétabb, sok tudásterülethez gazdagon kapcsolódó, a megfelelő kontextus esetén biztonsággal használt fogalmaink. Ez az eredmény a természettudományos nevelés számára azt jelenti, hogy *az átfogó fogalmak tanítását alapvető feladatnak kellene tekinteniünk*. Nem kellene megijedni olyan ismeretek szerepeltetésétől, mint az energia általános fogalma, a mezőfogalom, az evolúció, a jelenségek valószínűségi jellege stb.

A természettudományos tudás megszerzése során kialakulnak elképzeléseink magáról a természettudományról, annak működéséről, logikájáról, társadalmi szerepéről. Ahogyan a legtöbb tanterv fogalmaz: a tanulóknak el kell sajátítaniuk a természettudományos megismerés módszertanát. A nagy kurrikulum-reform idején vált általánossá, hogy ezek a leírások egyértelműen *a természettudományos megismerés induktív-empirista megközelítését* tartalmazták. Vagyis azt, hogy a tudományos megismerés logikája induktív, az „alulról felfelé” építkezés jellemző rá, s minden ismeretszerzés forrása, kiindulópontja a tapasztalat, a természettudományokban a kísérlet, a mérés, a megfigyelés. Ha megnézzük a magyar Nemzeti Alaptanterv szövegét vagy a 2000-ben kiadott összes kerettantervet, akkor világosan látható, hogy Magyarországon ez a szemléletmód uralkodó is maradt, s lényegében ma is domináns módon meghatározza a tantervi szakemberek, a pedagógusok gondolkodását.

A világban azonban ezen a téren is lényeges változások következtek be a legutóbbi évtizedekben. A természettudományos megismeréssel kapcsolatos elképzelések között az induktív-empirikus gondolkodásmód háttérbe szorult, s szinte egy kopernikuszi fordulattal a modern tudományelméletek elképzelései váltak dominánssá (Burbules – Linn, 1991). A tudományfilozófiában már kb. 50 éve tart az a folyamat, amelyben a rendkívül erős bástyákkal védett pozitivista, objektivista szemléletmód visszaszorul, s helyét *a természettudományos megismerés elméletvezérelt jellegére vonatkozó elképzelések* veszik át. Ezek szerint a természettudományos megismerés kiindulópontja sosem a tapasztalat, vagyis a kísérletek, a megfigyelések, a mérések nem azt a szerepet játsszák ebben a folyamatban, amit az induktív-empirista elképzelések nekik szántak. A tudományos megismerés az uralkodó, vagy az éppen megszülető s uralomra törő *elméletrendszerek, paradigmák* által meghatározott, logikája sokkal inkább *deduktív* (Lakatos, 1998; Laki, 1998; Popper, 1997; Polányi, 1994; Bence, 1990; Kuhn, 1984/1962; s itt most csak néhány magyar nyelvű forrást említettünk).

Az empíria – fontos – szerepe az elméletrendszerek kidolgozásában, részleteik megállapításában, az elméletekkel kapcsolatos anomáliák felfedezésében, következtetések, érvelések alátámasztásában van.

A 20. század legutolsó évtizedeiben felforrósodik a levegő a természettudományos nevelés során zajló tanulási folyamatok értelmezése körül. A megszülető új paradigma a *konstruktív pedagógia*, amely a tanulást nem az ismeretek átvételének (tudástranszportnak) tartja, hanem *aktív, belső, személyes konstrukciónak* (Duit – Treagust, 1998; Duffy – Jonassen, 1992; Glasersfeld, 1995, 1993). Ez az ártatlan-nak látszó kijelentés a pedagógiai gondolkodás alapvető átalakulását hozza magával. Megváltoznak a *pedagógus szerepére* vonatkozó elképzelések, s az egyértelmű irányító szerep helyett kiépül a szakértői, a segítői, a munkatársi szerepre vonatkozó elképzelés (Mestre, 1994). Szinte teljesen átalakul a *tanulási nehézségek megítélése*, e problémák mögött a szakemberek nem képességhiányokat, a tanuláshoz való viszony torzulásait keresik, hanem a meghatározó tudásrendszerek szerveződésének sajátosságait (Metz, 1995). Átértékelődik az *előzetes tudás szerepe*, amennyiben az nem pusztán az új tanulnivaló elengedhetetlen feltételeként jelenik meg, hanem elsősorban az új tanulnivaló megkonstruálásának „helyeként” és tartalmi meghatározójaként, amelynek a mennyisége és különösen milyensége determinálja a tanulás végeredményét (Dochy, 1994).

A kognitív pszichológiának a tudás és annak alkalmazása *területspecifikusságára és kontextusfüggőségére* vonatkozó felismerései nyomán kialakul az az elképzelés, hogy a tanulás lényege nem általános személyiségkomponensek, így elsősorban nem általános képességek elsajátítását és fejlődését jelenti, hanem sokkal inkább specifikus és a speciális kontextustól függően működő tudásterületek formálódását, konstrukcióját (Carey – Spelke, 1994). A képességfejlesztő pedagógiákkal szemben megjelennek a *komplex tudásrendszerek fejlesztésére alapozó pedagógiák*, amelyeket azonban nem szabad azonosítani az összefüggéstelen ismerethalmazokat a tanulók fejében felhalmozni szándékozó, ma már bátran primitívnek mondható pedagógiákkal.

A világban olyan oktatási programok alakulnak ki, amelyek kreatív módon alkalmazkodik a konstruktivista elméletet a komplex tanulási környezetek megformálásában, iskolarendszerek konkrét oktatási programjainak szemléleti alapjává válik a konstruktivista elmélet. Különösen sokat jelentett e folyamat során a *modern médiumok*, elsősorban a *személyi számítógépek* elterjedése és intenzív használata (Roberts – Feurzeig – Hunter, 1998). A számítógéppel végezhető munka – amely ma már igen távol van a hatvanas években elgondolt, behaviorista alapokon nyugvó programozott oktatástól – nagyon sokat segíthet a tanulóknak az elképzelések megformálásában, az egymás közötti kommunikációban, a diskurzusban, az elképzelések tesztelésében, kipróbálásában, vagyis abban a folyamatban, amit az újabb tanuláselképzelések a tudás konstrukciójának tekintenek. (Külön felhívjuk a figyelmet egy az interneten is elérhető forrásra, az Egyesült Államokban, az MIT-n működő Media Laboratory munkáira, ld. pl. Wilensky – Resnick, 1998.)

III.2. HOGYAN VISZONYUL MINDEHHEZ A HAZAI TERMÉSZETTUDOMÁNYOS NEVELÉS?

A fentiekben vázolt, a tanulás újraértelmezésével kapcsolatos fejlemények nálunk csak a kutatás, az egyetemi oktatás egy szűkebb szeptében jelennek meg. Tanterveink ugyanazt a tanulási logikát képviselik, mint akár az 50-es években készültek, ta-

lán némi elmozdulás tapasztalható az általános képességek fejlesztését megcélzó pedagógiák irányába.

A tanulás újraértelmezéséhez köthető oktatásfejlesztési tendenciák tehát Magyarországot szinte meg sem érintették. Tegyük fel azonban a kérdést, hogy milyen értelemben probléma ez? Miért kellene nekünk mindenféle divatnak behódolni? Sokan érvelnének még úgy is, hogy a hazai természettudományos oktatás eredményessége kifejezetten jónak mondható, egyszerűen nincs szükségünk arra, hogy drasztikus változtatásokat kezdeményezzünk. Jogos-e vajon ez a felvetés?

A magyar természettudományos nevelés – sok jel alapján nagy biztonsággal állíthatjuk – elveszítette azt az előkelő helyét, amelyet a világban betöltött. A reál oktatás eredményeire hosszú évtizedeken keresztül úgy tekinthetünk, mint a magyar oktatás egésze számára tiszteletet parancsoló teljesítményre, amire büszkék lehetünk. Ez a fény – ha egyáltalán tényleg létezett – mára megkopott.

Csapó Benő és munkatársai jóvóltából rendelkezünk egy képpel arról, hogy milyen ma Magyarországon a tanulóiban kialakuló természettudományos tudás (Csapó, 1998). A kutatók számos súlyos problémára mutattak rá. Kiderült, hogy a tantervekben szereplő ismereteknek egy jó része gondot okoz az általános és a középiskolákban is a tanulóknak. Kiderült, hogy az iskolai értékelés szinte egyáltalán nem tükrözi a „valóságos tudást” (a korrekt, tudományos módszerek alapján elkészített tesztekkel mérhető tudást). Kiderült, hogy tanulóink a megszerzett ismereteket sem képesek jól alkalmazni gyakorlati szituációkban. Más kutatásokkal is összhangban kiderült, hogy tanulóink az oktatás kifejezett szándékaival ellentétben, a tanítás ellenére is olyan sajátos elképzeléseket, „tévhiteteket” hordoznak magukban a természeti jelenségekkel kapcsolatban, amelyek nem felelnek meg a korszerű természettudományos világnézetnek (Korom, 1999, 1998, 1997; Korom – Csapó, 1997).

A monitorvizsgálatok kétévenkénti elvégzése lehetőséget nyújt számunkra, hogy nyomon kövessük a műveltség egyes területein tanulóink tudásának alakulását. Ezek a mérések is számos problémára mutattak rá, s azt is regisztrálták, hogy ha nem is abszolút meggyőzőek az adatok, de a fokozatos romlás jegyei mégis kitapintathatók (Vári és mts., 1998, Vári és mts., 2000).

A legsúlyosabb negatív értékelés azonban nemzetközi pedagógiai vizsgálatokban született. Több hazai publikációból is megtudhatók a részletek (Vári – Krolopp, 1997, Nahalka, 1999), amelyek szerint a '90-es évek közepén harmadik alkalommal elvégzett nemzetközi IEA-vizsgálatok során 10, 14 és 18 éves tanulóink a korábbi mérésekben mutatott eredményekhez képest jóval alacsonyabb szinten teljesítettek. A felmérések matematikából és természettudományokból zajlottak, s a részt vevő országok egy szűkebb, a mintavételi követelményeknek leginkább megfelelő csoportjában (ez általában 20 körüli ország volt) egyetlen esetben sem jutottunk a 6. helynél előbbre. Néhány esetben, különösen a magasabb évfolyamoknál csak az utolsó harmadban találjuk meg Magyarországot (Beaton és mts., 1996a, b; Martin és mts., 1997; Mullis és mts., 1996, 1997). Ezt a tényt annak fényében érdemes vizsgálni, hogy a megelőző, a 80-as évek elején lebonyolított vizsgálatban a magyar

gyerekek az első négy-öt hely valamelyikén voltak találhatóak minden részvizsgálatban, s a 14 évesek pedig természettudományokból kiemelkedően az elsők voltak.

Ezek a tények ma már jól ismertek a szakma előtt (ezért mi sem írtuk most le a részleteket, a hivatkozott szakirodalomban megtalálhatóak), az okok elemzése azonban még nem történt meg. Ne legyünk azonban egyoldalúak, vessük fel azt a kérdést, hogy vajon valóban annyira fontos számunkra a természettudományos nevelés, hogy mindenáron törekednünk kellene a mainál jobb eredmények elérésére? A kérdés jogosan merülhet fel, hiszen lehetséges, hogy korábbi jó teljesítményünk ugyan büszkeséggel tölthetett el bennünket, azonban az ország esetleg nem sok hasznát látta, pusztán egy kirakatba helyezhető szép eredmény dagaszthatta a keblünket. A jelenlegi folyamatok is sokak számára sugallhatják, hogy Magyarország számára nem fontos a jövő nemzedékeinek magas szintű természettudományos műveltsége, hiszen a legutóbbi kerettantervi munkálatok során, de kisebb mértékben már előtte is, a NAT készítésekor, a természettudományos tantárgyak óraszámainak arányai a korábbi tantervi rendszerekhez képest csökkentek. Úgy tűnik tehát, hogy újra meg kell válaszolni azt a kérdést, hogy szükség van-e természettudományos oktatásra, s ha igen, akkor milyenre, milyen arányokban.

Érdekes tény, hogy a természettudományos nevelés történetén végighúzódik ez a kérdés, állandóan bizonygatni kell, hogy egy ország fejlődése szempontjából nagy jelentősége van egy magas színvonalú, tekintélyes természettudományos nevelésnek. Ennek a defenzívába szorítottságnak azonban oka van, s ez részben magában a természettudományos nevelésben keresendő, amely – különösen Magyarországon – nehezen tudja bebizonyítani, hogy az általános műveltség részeként értelmezhető tudást alakít ki, s nem pusztán egy „szakmai felkészülésnek” a része. Mint már az előző fejezetben igyekeztünk alátámasztani, számos jel szerint *hazánkban a természettudományos nevelés valóban nem teljesen az általános műveltségnek megfelelő műveltségesszmenyt képviseli, hanem egy szakműveltség kialakítása felé tolódott el.*

A problémák okait egy részletesebb elemzés szerint tehát egyrészt abban kell keresnünk, hogy a magyar természettudományos nevelés nem tud elég jól igazodni az általános művelődés igényeihez, s túl korán, minden tanuló számára egy specializáltabb, egyértelműen tudományközpontú képzést nyújt. Ez azonban véleményünk szerint csak az egyik probléma. A lemaradás, az értékvesztés okait keresnünk kell abban is, hogy *Magyarországon a természettudományos nevelés „tanulási filozófiája”, vagyis ahogyan az ezen a területen dolgozó pedagógusok a tanulási és tanítási folyamatokhoz viszonyulnak, ahogyan azokat értékelik, nem ment át azon a változáson, amelyen a Föld nagyon sok országában (nem csak a legfejlettebbekben) az elmúlt évtizedekben a természettudományos nevelés szemléletmódja keresztülment.*

III.3. VÁLASZLEHETŐSÉGEK A KIHÍVÁSOKKAL KAPCSOLATBAN

A tudományos kutatások szintjén, Magyarországon, ha még nem is átütően, de jelentkezett a felismerés, hogy a pedagógia s azon belül a tanulás fogalmának értelmezése paradigmaváltáson megy keresztül. Kis számban ugyan, de jelentős kutatások folytak a természettel, a természettudományos ismeretekkel kapcsolatos gyermeki

értelmezések, a gyermektudomány jobb megismerése érdekében. Már korábban is hivatkoztunk Korom Erzsébet, Csapó Benő munkáira, de említsük meg Radnóti Katalin és Wagner Éva tanulmányát (*Radnóti – Wagner, 1999*), amely a didaktikai, konkrét oktatási alkalmazások lehetőségeit vizsgálja. Néhány kutató tevékenysége – meglátásunk szerint – ebbe az irányba mutat, hiszen a természettudományos fogalmak alakulásával, a tantárgyak belső fogalmi szisztémájával foglalkoznak, ha szemléletmódjuk ma még nem is tekinthető konstruktivistának (*Tóth, 2000, 1999; Nagyné, 1999*). Fontosak a hazai természettudományi nevelés kutatása számára azok a kognitív pszichológiai (kognitív pedagógiai) megalapozású kutatások, amelyek a képességfejlődés aspektusait, a természettudományos tantárgyak tanulása iránti motivációkat vizsgálják. Ezek köréből is kiemeljük Józsa Krisztián munkáit, amelyekben a motiváció (általában) és az énértékelés problémája (kifejezetten a természettudományi területen) játszik fontos szerepet (*Józsa, 2000, 1999*). A tanulás-szemlélet átalakulásával kapcsolatban is születtek olyan munkák, amelyek e fontos világtendencia lényegét, perspektíváit igyekeznek bemutatni a hazai pedagógus társadalom számára (*Szakos, 1998; Nahalka, 1997*).

A kutatásokat következetesen tovább kell folytatni, a kutatóknak be kell kapcsolódni abba a világméretű tevékenységbe, amely az új pedagógiai elképzelések kidolgozását és fejlesztési folyamatokba történő átvitelét jelenti. Kutatásokra van szükség az eddigiek folytatásával a gyermeki elképzelések formálódása területén. Az alapösszefüggéseket sok területen ismerjük már, eljött az ideje, hogy *finomabb felbontásban* vizsgáljuk a gyermeki fogalmakat. Óriási feltáratlan terület (nemzetközileg is) a gyermeki elképzelések *alakulásának folyamata*, a fejlődés, az a dinamika, amely egyre összetettebb fogalomrendszerek formálódásához vezet. Az új pedagógiai elméleteknek megfelelő *didaktikai rendszerek* kialakítása részben elméleti munkát igényel, de már jelentős mértékben a fejlesztés területén jelentkezik. Oktatási kísérleteket kell kezdeni, egészen új tanulási környezetek formálását és kipróbálását kell kezdeményezni. A nemzetközi folyamatok ismeretében ma felvázolható egy rendkívül komplex és rendkívül ígéretes kutatási és fejlesztési program ezen a területen. Indokoltnak látszik, hogy a ma még jórészt elszigetelten kutató kisebb csoportok és egyéni kutatók összefogjanak e célok érdekében.

*

E tanulmányban a hazai természettudományos nevelés helyzetét két, általunk meghatározónak tartott szempont szerint vizsgáltuk. E szempontok határozottan bizonyos hiányokkal kapcsolatosak, olyan jellegzetességei a világ fejlett országaiban zajló természettudományos nevelésnek, amelyek a mi országunkban nem valósultak meg az elmúlt fél évszázad fejlődési folyamatai során. Meggyőződésünk, hogy a társadalomközpontúság s a modern tanulás-szemléletek terjedése alapvető szerepet játszott a fejlettebb oktatási rendszerrel rendelkező országokban a természettudományos nevelés színvonalának emelésében. Dönthetünk úgy, hogy továbbra is figyelmen kívül hagyjuk ezeket a fejleményeket. Nem nehéz belátni, hogy ez oktalan-ság lenne, mint ahogy eddig is az volt. Természetesen senki nem kívánhatja azt sem,

hogy kritikátlanul, szolgálai másolással vegyünk át megoldásokat más országoktól. Jó lenne végre megtalálni az arany középutat, hogy a hazai természettudományos nevelés a társadalom számára hasznosan működhessen.

Irodalom

- Anderson, R. (1983): Are yesterday's goals adequate for tomorrow? *Science Education*, 67(2) 171–176.
- B. Németh M. (1998): Iskolai és hasznosítható tudás: a természettudományos ismeretek alkalmazása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 115–138.
- B. Németh M. (2000): A természettudományos ismeretek alkalmazása. *Iskolakultúra*, 10(8) 60–68.
- Báthory Z. (1999): Természettudományos nevelésünk. *Iskolakultúra*, 9(10) 46–54.
- Beaton, A. E. – Martin, M. O. – Mullis, I. V. S. – Gonzalez, E. J. – Smith, T. A. – Kelly, D. L. (1996a): *Science Achievement in The Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. TIMSS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- Beaton, A. E. – Martin, M. O. – Mullis, I. V. S. – Gonzalez, E. J. – Smith, T. A. – Kelly, D. L. (1996b): *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. TIMSS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- Bence Gy. (1990): *Kritikai előtanulmányok*. MTA Filozófiai Intézet, Budapest.
- Brewer, W. F. és Samarapungavan, A. (1991): Children's Theories vs. Scientific Theories? Differences in Reasoning or Differences in Knowledge? In: Hoffmann, R. R. – Palermo, Brunkhorst, H. K. – Yager, Robert E. (1986): A new rationale for science education – 1985. *School Science and Mathematics*, 86(5) 364–374.
- Burbules, N. C. – Linn, M. C. 1991. Science education and philosophy of science: Congruence or contradiction. *International Journal of Science Education*, 13(3) 227–241.
- Bybee, R. W. (1987): Science Education and the Science-Technology-Society (S-T-S) Theme. *Science Education*, 71(5) 667–683.
- Carey, S. – Spelke, E. (1994): Domain-specific knowledge and conceptual change. In: Hirschfeld, L. A. – Gelman, S. A. (Eds.) *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge University Press, Cambridge. 169–200.
- Chrappán M. (1998): A diszciplináris tárgyakról az integrált tárgyakig. Összehasonlító fogalomelemzés. *Új Pedagógiai Szemle*, XLVIII(12)
- Cross, R.T. – Price, R. F. (1992): *Teaching Science for Social Responsibility*. St Louis Press, Sydney, Australia.
- Csapó B. (1999): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskolakultúra*, 9(10) 5–17.
- Csapó B. (szerk.) (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- D. S. (szerk.) *Cognition and the Symbolic Processes: Applied and Ecological Perspectives*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale. 209–232.
- Dochy, F. J. R. C. 1994. Prior Knowledge and Learning. In: Husén, T. (Szerk.) *International Encyclopedia of Education*. 4698–4702.

- Driver, R. (1988): Theory into Practice II: A Constructivist Approach to Curriculum Development. In: Fensham, P. (Szerk.): *Development and Dilemmas in Science Education*. The Falmer Press, London – New York – Philadelphia. 133–149.
- Driver, R. – Guesne, E. – Tiberghien, A. (Szerk.) (1985): *Children's Ideas In Science*. Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia.
- Duffy, T. M. – Jonassen, D. H. (Szerk.) (1992): *Constructivism and the Technology of Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale – New Jersey – Hove and London.
- Duit, R. – Treagust, D. F. (1998): Learning in Science – From Behaviourism Towards Social Constructivism and Beyond. In: Fraser, B. J. – Tobin, K. G. (Eds. *International Handbook of Science Education*. Kluwer Academic Publisher, Dordrecht – Boston – London. 3–26.
- F. Szakos É. (1998): Új irány a didaktikában: ismeretelmélet-alapú szubjektívizálás. *Új Pedagógiai Szemle*, XLVIII(4) 19–26.
- Glaserfeld, E. von (1993): Konstruktivista diskurzusok. *Helikon*, XXXIX 1 76–90.
- Glaserfeld, E. von (1995): Radical Constructivism. *A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London – Washington D. C.
- Gunstone, R. F. (1988): Learners in Science Education. In: Fensham, P. (Ed.) *Development and Dilemmas in Science Education*. The Palmer Press, London – New York – Philadelphia. 73–95.
- Hart, E. P. (1989): Toward renewal of science education: A case study of curriculum policy development. *Science Education*, 73(5) 607–634.
- Józsa K. (1999): Mi alakítja az önértékelésünket fizikából? *Iskolakultúra*, 9(10) 72–80.
- Józsa K. (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, 10(8) 69–82.
- Korom E. (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, 97(1) 19–40.
- Korom E. (1999): A naiv elméletektől a tudományos nézetekig. *Iskolakultúra*, 9(10) 60–72.
- Korom E. (1998): Az iskolai és a hétköznapi tudás ellentmondásai: a természettudományos tévképzetek. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 139–168.
- Korom E. – Csapó B. (1997): A természettudományos fogalmak megértésének problémái. *Iskolakultúra*, 7(2) 12–20.
- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest. Eredetileg: Kuhn, T. S. (1962): *The Structure of Scientific Revolution*. Princeton University Press, Princeton.
- Lakatos I. (1998): *Bizonyítások és cáfolatok*. Typotex Kft., Budapest.
- Laki J. (Szerk.) (1998): *Tudományfilozófia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Layton, D. – Jenkins, E. – Donnelly, J. (Szerk.) (1994): *Scientific and technological literacy meanings and rationales. An Annotated Bibliography*. Centre for Studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds, in association with UNESCO, Paris.
- Lewin, K. M. (1992): *Science education in developing countries: issues and perspectives for planners* (IIEP research and studies programme. The development of human resources: the provision of science education in secondary schools.) International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris.
- Loránd F. (1991): Az iskolai esélyegyenlőségért. *Új Pedagógiai Szemle*. XLI(1) 80–86.
- Loránd F. (1995): Lehet-e az iskola mindenkié? *Új Pedagógiai Szemle*. XLV(9)

- Martin, M. O. – Mullis, I. V. S. – Beaton, A. E. – Gonzalez, E. J. – Smith, T. A. – Kelly, D. L. (1997): *Science Achievement in the Primary School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- Marx Gy. (1999): A természettudomány tanításának új erkölcsi feladatai. *Iskolakultúra*, 9(10) 55–59.
- Mestre, J. P. (1994): Cognitive aspects of learning and teaching science. In: Finzsinmons, S. J. – Kerplelman, L. C. (Szerk.) *Teacher Enhancement for Elementary and Secondary Science and Mathematics: Status, Issues and Problems*. National Science Foundation, Washington D. C.
- Metz, K. E. (1995): Reassessment of Developmental Constraints on Children's Science Instruction. *Review of Educational Research*, 65(2) 93–127.
- Ming C. K. – Fong, L. K. (Szerk.) (1989): *Popularization of science and technology. What Informal and Nonformal Education Can Do? An International Conference organized by Faculty of Education, University of Hong Kong in co-operation with UNESCO*, September 4–9, 1989. UNESCO, Paris.
- Mullis, I. V. S. – Martin, M. O. – Beaton, A. E. – Gonzalez, E. J. – Kelly, D. L. – Smith, T. A. (1996): *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, TIMSS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- Mullis, I. V. S. – Martin, M. O. – Beaton, A. E. – Gonzalez, E. J. – Kelly, D. L. – Smith, T. A. (1997): *Mathematics Achievement in the Primary School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- Nahalka I. (1993): Irányzatok a természettudományos nevelés második világháború utáni fejlődésében. *Új Pedagógiai Szemle*, XLIII(1) 3–24.
- Nahalka I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigm a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, VII(2) 21–33. (II. VII(3) 22–40. (III. VII(4) 21–31.
- Nahalka I. (1999): Válságban a magyar természettudományos nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, XLIX(8)
- Papp Gy.-né (Szerk.) (2000): *A fenntarthatóság pedagógiája*. Körlánc a Környezeti Nevelésért Egyesület, Debrecen.
- Papp K. (1999): Természettudományos nevelés. *Iskolakultúra*, 9(10) 3–4.
- Polányi M. (1994): *Személyes tudás*. Atlantisz, Budapest.
- Popper, K. R. (1997): *A tudományos kutatás logikája*. Európa Könyvkiadó, Budapest. Eredetileg: Popper K. R. (1935): *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*. Julius Springer, Wien.
- Radnóti K. (1998): A fizika- és a kémia tanítás összehangolása. *Iskolakultúra*, 8(3) 54–62.
- Radnóti K. (2000): Az induktív módszer zavarai az oktatásban. *Iskolakultúra*, 10(10) 34–45.
- Radnóti K. – Wagner É. (1999): A természettudományos nevelés gyakorlati problémái. *Magyar Pedagógia*, 99(3) 323–343.
- Roberts, N. – Feurzeig, W. – Hunter, B. (1998): *Computer Modeling in Science and Mathematics Education*. Springer Verlag, Berlin.
- Rubba, P. A. (1987): Perspectives on Science-Technology-Society instruction. *School Science and Mathematics*, 87(3) 181–186.
- Their, H. D. (1985): Societal Issues and Concerns: A new emphasis for science education. *Science Education*, 69(2) 155–162.

- Tóth Z. (1999): A kémiatankönyvek mint a tévképzetek forrásai. *Iskolakultúra*, 9(10) 103–108.
- Tóth Z. (2000): „Bermuda háromszögek” a kémiában. *Iskolakultúra*, 10(10) 71–76.
- Vári P. – Andor Cs. – Bánfi I. – Bérces J. – Krolopp J. – Rózsa Cs. (1998): Jelentés a Monitor '97 felmérésről. *Új Pedagógiai Szemle*, XLVIII(1) 82–101.
- Vári P. – Bánfi I. – Felvégi E. – Krolopp J. – Rózsa Cs. – Szalay B. (2000): A tanulók tudásának változása I. *Új Pedagógiai Szemle*, L(6).
- Vári P. – Krolopp J. (1997): Egy nemzetközi felmérés főbb eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, XLVII(4) 56–76.
- Wilensky, U. (1991): Abstract Meditations on the Concrete and Concrete Implications for Mathematics Education. In: Harel, I. és Papert, S. (Szerk.) *Constructionism*. Ablex Publishing Corp., Norwood.
- Wilensky, U. – Resnick, M. (1998): Thinking in Levels: A Dynamic Systems Approach to Making Sense of the World. *Journal of Science Education and Technology*, 8(1).
- Wraga, W. G. – Hlebowitsh, P. S. (1991): STS Education and the Curriculum Field. *School Science and Mathematics*, 91(2).54–59.
- Yager, R. E. – Pennick, J. E. (1987): Resolving the crisis in science education: Understanding before resolution. *Science Education*, 71(1) 49–55.

INFORMATIKA AZ ISKOLÁBAN¹

A CD-ROM-on megjelenő vagy az interneten elérhető taneszközök, a sokféle hálózati szolgáltatást nyújtó új távoktatási rendszerek, intelligens alkotó- és tervező-programok és a számítógéppel segített tanulás más formái külföldön immár két évtizede jelen vannak az iskolában. A számítógépes oktatási hálózatok kialakítása világszerte a hetvenes–nyolcvanas évek egyik legjelentősebb, többszoros közoktatási beruházása volt, melynek költségei mára közel azonosak a nyomtatott információhordozókra kiadott összegekkel. A számítógéppel segített tanítás és tanulás világszerte az érdeklődés homlokterében van, s bár eredményességéről megoszlanak a vélemények, az erre a területre összpontosuló pénz és szellemi erőfeszítés évről évre szinte megduplázódik.

Az informatikai kultúra az iskolai élet egészét átszövi. Jelen van az iskola és az oktatási kormányzat kapcsolatában, a tanításban és az iskolában töltött szabadidőben. Rugalmas kereteket ad a továbbképzéshez, önképzéshez, és gazdagabbá, gyorsabbá teheti a belső kommunikációt. Tanulmányunk a tudásalapú társadalmak oktatáspolitikai elveinek számbavételével kezdődik. A számítógéppel segített tanítás és tanulás nemzetközi irányzatairól, a fejlesztés adatairól, a sajátos oktatási tartalmak kimunkálásáról, az új tanulási környezethez illő „digitális pedagógia” alakuló módszereiről szól a továbbiakban ez az írás. Befejezésül a nyolcvanas években világszerte nagy anyagi és szellemi erőforrásokkal beindított fejlesztések sorsáról, fenntarthatóságáról szólnunk, és a magyar kutatás és oktatásirányítás aktuális feladatait vesszük számba.

1. A tudásalapú társadalmak oktatási informatikai stratégiáinak alapelvei

Az informatika megjelenítése az iskolában a tudásalapú társadalomra való felkészültségünket tükrözi. Egyes országokban az informatikai kultúrával való megismertetést szűken értelmezik, és arra törekszenek, hogy a tanulók elsajátítsák a szá-

¹ A tanulmányhoz felhasználtuk az *Oktatásinformatika, információs társadalom* című, az Oktatási Minisztérium Fehér könyve számára 2000 augusztusában készült írásunkat.

mítógép-használat alapvető készségeit, és képesek legyenek a felkínált szolgáltatások és információk fogyasztói, az elektronikus kormányzás adatigényeinek szolgáltatói lenni. Másutt felismerték, hogy ennél többről van szó, az informatikai kultúra az élet egészét átszövi, az otthon, a munka és a szórakozás világát egyaránt formálja (Negroponte, 1995, Tapscott, 1996). Az információ, oktatás és szórakozás angol megfelelőiből kialakított új fogalmak, az *infotainment* és *edutainment* határozzák majd meg az új munkahely, iskola és szórakozóhely stílusát. Az alábbiakban a „Net Nemzedék”, az informatikával együtt felnövő mai tizenévesek leendő munkahelyével kapcsolatos elvárásait tekintjük át (Postman, 1995, Tapscott, 1996, 1997, TRU, 1996, Roper, 1996, Z. Karvalits, 1998, 1999.)

- *Igény a függetlenségre* ⇒ a munkahely molekuláris szerkezete, önálló feladatokat végző, a Hálón kapcsolatot tartó egyének és kicscsoportok.
- *Nyitott, érzelmes viszony a munkához* ⇒ átlátható döntési struktúra és naprakész vállalati információs rendszer kell.
- *Egyenrangúság, egyéni felelősség* mint legfőbb érték ⇒ kollektív vezetés kell, nem főnöki.
- *Önkifejezés, önérvényesítés* ⇒ a külső és belső kommunikációs hálózat működjön.
- *Információs kényszer* ⇒ állandó megújulás jellemezte a vállalatot.
- *Bizonyítási vágy*: szeniorátus helyett meritokrácia, a tapasztalatokon és életkoron alapuló előrejutási rendszer helyett a teljesítményhez kötött karrier.
- *Gyors reagálás az új helyzetekre* ⇒ bizottságok helyett egyéni felelősségvállalás.
- *A megbízhatóság ellenőrzése* ⇒ állandó és demokratikus munkahelyi kontroll.
- *Élethosszig tanulni* ⇒ mobil munkaerőpiac, ahol a többszöri pályaváltás előny.
- *Nincs márkatisztelet* ⇒ a régi cégek életben tartása helyett újak teremtése.
- *Szabadidő és munkaidő nem válik szét*, nincs helyhez kötve ⇒ otthon is lehessen dolgozni, a munkahelyen pedig esetenként kikapcsolódní.

A „tudásalapú társadalom” nem egyszerűen azt jelenti, hogy a tudás tartalma folyamatosan korszerűsödik, s nem is csak az ismeretek új és új megjelenési formáinak kifejlesztésével és elterjesztésével foglalkozik. Legfontosabb jellemzője, hogy *a tudás a munka szervező erejévé válik*, és meghatározó szerepet kap a tervezésben is. A munka, a szórakozás és tanulás hagyományos színhelyei sokak számára megváltoznak, az otthon egyszerre lehet a távmunka műhelye, mozi, kép- és könyvtár vagy tele-oktatóbázis. Ezek az új igények és lehetőségek nemcsak tehermentesítik, de új szervezési formák kidolgozása is kényszerítik a munkahelyet és az oktatás szolgáltatóját egyaránt. Olyan társadalom van kialakulóban, amelynek szokásai gyorsan felváltják a megszokott, hagyományos formákat, s ezáltal a köznapi kommunikációból – az élet lényeges területein szükséges információcseréből – kirekesztődnek a tudásközvetítő eszközök kezelésében kevésbé jártasak. Ha megvalósul az államigazgatás elektronizálása, elterjed az e-kereskedelem, és egyre több

közhasznú adatforrás költözik az internetre, *immár nem izgalmas lehetőség, hanem létszükséglet* lesz az informatikai eszközök használata.

Az Európai Unió a legfontosabb oktatási célok között fogalmazta meg a tudás-alapú társadalomra való felkészítést: „Annak a társadalomnak a kiépítése, amelyben a tanulás természetes társadalmi szükségleté válik, nem történhet meg egyik napról a másikra. Napjainkban olyan nagy horderejű változások játszódnak le, amelyek elkerülhetetlenné teszik, hogy az Európai Unió időt és fáradságot nem kímélve minél többet ruházzon be az ismeretek hatékony átadásába.” (*White Paper On Education And Training*, Fehér könyv az oktatásról és képzésről, 1995. <http://europa.eu.int/comm/education/lb-en.pdf>).² Az Unió oktatási informatikai stratégiáját leíró kiadvány alcíme jelzi azt az irányt, amelyet az Unió kitűzött: *Teaching And Learning – Towards The Learning Society* (Tanítás és tanulás – Egy tanuló társadalom felé). Három kiemelkedően fontos fejleményre hívja fel a figyelmet: az információs társadalom megjelenése; valamint az a fejlemény, hogy a gazdasági tevékenységek egyre inkább nemzetközi jellegűekké váltak. A dokumentum szerzői ahhoz, hogy az Európai Unió biztosítsa versenyképességét, prioritást kell adnia a minőségi oktatásnak és képzésnek. Ettől függ kulturális identitásának megőrzése is az elkövetkező évszázad során.

A 2000 és 2006 közötti célokat megfogalmazó cselekvési program (*Towards A Europe Of Knowledge*, <http://europa.eu.int/comm/education/orient/orie-en.html>).³ Irányelveket fogalmaz meg az Európai Közösség programjai számára. Az állásfoglalás megállapítja, hogy belépünk a tudásalapú társadalomba (*knowledge society*), amelynek az Unió belpolitikájában érvényesülő négy „pillére” (a Bizottság által kibocsátott AGENDA 2000 szerint)⁴ az innováció, a kutatás, az oktatás és a képzés. A cél megvalósításának érdekében fokozatosan kiépül a nyitott és dinamikus, közös európai oktatási tér (*open and dynamic European educational area*). A makrogazdasági folyamatok eredményeként növekvő, erősen differenciált igény jelentkezik új jellemzőkkel rendelkező munkaerő iránt, amelyet a mai oktatási és szakképzési rendszer nem képes kielégíteni. A tanulás új modelljei az új oktatási technológiák bázisán olyan új perspektívákat nyitottak meg, amelyekkel élve lehetőség adódik a fenti kihívás megválaszolására. Olyan kutatásokra és fejlesztésekre van szükség, amelyek előkészítik a kommunikációs és információs technológiák (a továbbiakban rövidítve: KIT) hatékony és gazdaságos felhasználását a tanulás segítésére.

2. Az informatikai kultúra oktatásának keretei

Az eredmények és újabb problémák higgadt, sokoldalú számbavétele, a korábban indított programok rendszeres minőség-ellenőrzése *a nemzeti oktatási informatikai stratégia* kidolgozásának talán legfontosabb feltétele. Korábbi írásainkban egy-egy

² A dokumentum megjelenését követő 1996-os évet az Európai Tanács és az Európai Parlament az egész életen át történő tanulás évének nyilvánította (*European Year of Lifelong Learning*).

³ A dokumentum hivatalos megnevezése: *Communication from the Commission COM(97)563 final*.

⁴ A Bizottság 1997. július 16-án kiadott dokumentuma.

szempont szerint már készítettünk ezekről összefoglalókat (Kárpáti, 1997, 1998a, 1999c, 2000, Kárpáti, Komenczi – Fehér, 2000). A stratégiák közös jellemzői:

- A tömeges eszközbeszerzést a *fejlődés fenntartása*, az eszközök korszerűsítésének, karbantartásának és megfelelő működtetésének támogatása váltja fel.
- Regionális segítő-fejlesztő központok (*competency centre*) kialakítása: helyi szakértői és technikai tanácsadás, továbbképzés és kutatásszervezés.
- Az *informatikai alapképzettség* biztosítása minden felsőfokú tanulmányokat folytató diák részére, beillesztése a tanári képesítési követelmények közé. A képzés egyetemi-főiskolai személyi és tárgyi infrastruktúrájának megteremtése.
- Rendszeres nemzeti *monitorozó vizsgálatok* a fejlesztés irányainak és eredményeinek számbavételére.
- Független, rendszeres, publikus digitális *taneszköz-értékelés*.
- *Differenciált támogatás*: az eredményes iskolák kiemelt finanszírozása, bevonása a nemzeti képzési programokba.
- *Csatlakozás nemzetközi hálózatokhoz* közös fejlesztési és kutatási projektek.

Az 1. táblázatban összefoglaljuk néhány OECD-ország⁵ gyakorlatát az oktatási informatika lényeges kérdéseiben.

1. táblázat

A KIT oktatásának keretei	A vizsgált országok közül melyik választja
Önálló informatikai tantárgy, kötelező	Írország: középfok (12–18. élettév), Finnország (csak alapfok), Hollandia
Egy természettudományos tárgy (pl. matematika, technika) része	Norvégia, Finnország (csak középfok)
Valamennyi tantárgy anyagában szerepel	USA, Kanada, Norvégia, Írország, Hollandia (csak alapfok)
Nincs ilyen szaktárgyi oktatás az iskolában – csak szakkörben tanítják	Olaszország

Az első: *önálló tantárgy vagy a több tárgy részeként oktatott, interdiszciplináris műveltségterület* legyen-e az informatika? Amint a táblázatból kiderül, nem adható egyértelmű, minden országra érvényes válasz arra, hogy vajon szükség van-e önálló informatika tantárgyra? Nyilvánvaló, hogy ahol bőven van lehetőség otthoni ismerkedésre az informatikai kultúrával, ott nincs szükség mindenki számára kötelező, alapozó tantárgyra. Figyelemre méltó tény viszont, hogy számos ilyen országban mégis tanórán oktatják az informatikát, mert a diákok önképzéssel szerezhető tudá-

⁵ Ebben a tanulmányban az OECD *ICT and the Quality of Learning* c. kutatásában dolgozó országok közül a következőket vetjük össze elsősorban az interneten megjelent adatok és tanulmányok, illetve az oktatási minisztériumok az OECD pedagógiai intézete, a CERI informatikai kutatócsoportja számára készített összegző jelentései alapján: Japán, Amerikai Egyesült Államok, Egyesült Királyság, Kanada, Portugália, Norvégia, Svédország, Olaszország, Írország, Luxemburg, Belgium.

sát nem tartják kielégítőnek, vagy a tanárok hajlandók programjukba iktatni a saját tantárgy tantervi anyagához kapcsolódó számítógépes ismereteket. Egy érdekes kutatási eredmény Hollandiából: a középiskolai tanárok azért nem tartják feladatuknak, hogy diákjaikat a számítógéppel segített tanulási módszerek használatára oktassák saját tantárgyuk keretei között, mert úgy vélik, ez nem összeegyeztethető szakmai önképükkel. A magyartanár az irodalomtudóssal, a fizika oktatója a természettudóssal mint szerepmodellel azonosul, nem pedig az önálló tudásszerzés technikáinak megtanítójával. Amire a diákoknak a számítógép-használat terén szükségük van, az informatikatanár majd megtanítja nekik (*Brummelhuis, 1999*).

Amelyik ország külön informatikai tantárgyat oktat, azzal érvel, hogy az alapok lerakásához elmélyült, időigényes munka kell, s ezt az informatikát jól ismerő, ennek tanítására felkészített szakembernek kell irányítania. Ahol nincs külön tantárgy, a képzés „életszerűségét” hangsúlyozzák. Ahogyan az életben is különféle célokra más-más számítógépes eszközöket használunk, az iskolai tantárgyak azt a műveltet tanítják, melyek az adott szaktárgy oktatásában a legjobban felhasználhatók. Mivel a legtöbb ilyen országban a számítógéppel segített tanítás módszerei kötelező tanárképzései és -továbbképzési tantárgyak, ennek a megoldásnak szakmai akadályja nincs. A kétféle irányzat angol szlogenjei: *Learning to use* (azaz: megtanulni – mármint az informatika alapismereteit, külön tantárgyként –, hogy használhassuk) illetve *Using to Learn* (használjuk a számítógépes módszereket, hogy sikerebben tanulhassunk más tantárgyakat). Hogy melyik módszer a leghatékonyabb, azt a most folyó, az OECD és az IEA szervezésében zajló nagy nemzetközi hatásvizsgálatok dönthetik majd el.

Érdekes kérdés, hogy a *KIT bevezetése eredményezett-e tantervi reformot?* Sokszor elhangzott már, hogy a számítógép a fiatalok eszköze, s ha fenntartásokkal kell is fogadni ezt a feltételezést, az bizonyos, hogy az oktatás új módszereinek elsajátítása nem lesz könnyű a vizsgált országainkban, ahol a tanárok átlagéletkora legalább 45 év. Norvégiában például 50, Japánban viszont csak 42 éves az átlagtanár, de mindenütt várható az oktatógárda felének kicserélődése a következő évtizedben. Ez a tény és a tanárképzésbe kötelezően beépített informatikai tanegységek szinte automatikusan eredményezhetik az új szakértelem elterjedését. A számítógéppel segített oktatási környezetek jelentős kutatási eredményekkel büszkélkedő publikációival szemben azonban a módszertani áttörés egyelőre még várat magára. Valamennyi forrásunk beszámol a problémaorientált, *projektmódszerű* reneszánszáról, melyet jól szolgál a téma vizsgálata közben felgyülemlett információk szemléletes rendezésére szolgáló *elektronikus portfólió* (digitális szöveg- és képgyűjtemény). Egyes kutatók szerint éppen ez az oka a digitális eszközök lassú terjedésének a tanárok nagy része nem hajlandó jelentős időráfordítással átalakítani módszertani repertoárját, és a frontális oktatásnál jóval munkaigényesebb egyéni, páros és csoportmunkára áttérni. A KIT-kultúra pedig szinte előírja a korszerű oktatási módszerek alkalmazását. A számítógéppel segített tanítás és tanulás módszerei csak abban az esetben terjeszthetők el, ha összehangolt fejlesztés indul meg a képzés és továbbképzés, tananyagkészítés, tantervírás és kutatás területein.

A kutatók szerint a számítógépek leghamarabb a *pedagógiai értékelés* területén okoznak majd jelentős változást. Valamennyi vizsgált országban folynak kísérletek a nemzeti vizsgarendszerek írásbeli részeinek online teszteléssel történő kiváltására. Kanada néhány tartományában máris lehetőség van arra, hogy a diákok számítógép vagy grafikus kalkulátor segítségével írják meg vizsgadolgozataikat, hiszen az életben is ezekkel az eszközökkel alkalmazzák majd az iskolában megszerzett tudásukat. Az *online teszt- és feladatbankok* kialakítása szinte minden iskolakörzetben megkezdődött. Nagy nemzeti kutatási programok segítik a feladatbankok összekapcsolását. Írországból különösen fontosnak tartják a fogyatékos tanulók géppel segített vizsgáztatását, hiszen így a látás, hallás és kézírás készségével kapcsolatos problémák jó része kiküszöbölhető. Mivel a fogalmazásjellegű, szabad szövegek számítógépes értékelését már évek óta jó eredménnyel kutatják, bizonyos, hogy a következő öt évben lehetővé válik a teljes írásos felvételi gépre vitele – a feladatkiadástól az osztályzásig.

3. Az oktatási szoftverek vizsgálata

Az oktatás minőségének egyik lényeges befolyásoló tényezője, hogy *van-e és rendszeres-e a digitális taneszközök beváltásának értékelése?* Bár több országban működnek az oktatási szoftverek vizsgálatával foglalkozó munkacsoportok, az Egyesült Királyság monitorozó rendszere tűnik a leghatékonyabbnak. A Nemzeti Oktatási Hálón (*National Grid for Learning, NGfL*) a Virtuális Tanár rovatban szerepelnek a szoftvereket és honlapokat szemlélő írások. Valamennyi, a piacon lévő digitális taneszköz adatai lehívhatóak az Oktatási Szoftver Adatbázisból (*Educational Software Database*) és a NGfL Taneszköz Indexéből (*Learning Resources Index*). A Hálóőr (*Gridwatch*) rovatban a nemzeti hálózat munkatársai rendszeresen vizsgálják az oktatási honlapokat, és a téves vagy káros tartalmak szerzőit korrekcióra szólítják fel. Az évente kiosztott szoftverdíjak odaítélését és a tananyagok kipróbálását a TEEM csoport szervezi. (Az értékeléssel foglalkozó intézmények tevékenységét és honlapjainak címeit közli: Kárpáti, 1999b, a szoftverértékelés módjairól lásd az alábbi, 2. táblázatot.)

2. táblázat

Értékelés formája	A vizsgált országok közül melyikben
Nemzeti szoftverértékelő intézet	Írország, Hollandia, Németország, Egyesült Királyság
Nonprofit szervezet (alapítvány, tanári munkaközösség)	Mexikó
Szakértők hálózata, akiket az oktatási minisztérium bíz meg	Olaszország
Oktatási szoftverdíj	Minden országban van
Szoftvergyártók eseti megbízásával dolgozó szakértők	Minden országban működnek
Nincs tudomásunk rendszeres értékelésről	Norvégia, Portugália

1999-ben online szoftverértékelő rendszer segítségével mintegy 150, a magyar iskolába ingyenesen kijuttatott oktatási szoftverbeválás-vizsgálatát végeztük el (*Kárpáti – Varga, 1999*). Felmérésünk eredményei szerint a digitális taneszközök széles körű megismertetése a jövő feladata. Arra kértük adatszolgáltatóinkat, az iskolák informatikatanárait, hogy az online kérdőívet kollégáik véleményét összegyűjtve töltsék ki. Úgy tűnik azonban, hogy rajtuk, *az informatikatanárokon kívül alig akadt más pedagógus az iskolákban, aki érdemben (tapasztalatok alapján) tudott volna nyilatkozni a kiküldött CD-ROM-okról*. Amikor az egyik kérdésben meg kellett nevezni, kitől kapható felvilágosítás a taneszközök minőségéről és témájáról, a különböző szakos pedagógusok túlnyomó többsége az informatikatanárt nevezte meg. *Megismerni és megszeretni – úgy tűnik –, ez a digitális taneszközökre fokozottan igaz*. Minél alaposabban ismerik, annál magasabbra értékelik válaszdóink az egyes taneszközök minőségét. Ez az eredmény is arra ösztönöz, hogy több pedagógus-továbbképző programot javasoljunk tantárgyak szerint az egyes területekhez készült anyagok megismertetésére. A külföldi országok közül azok, amelyek élen járnak a számítógéppel segített tanítás és tanulás elterjesztésében, kivétel nélkül mind *beépítették pedagógusképző programjaikba és kötelező tanártovábbképző rendszerükbe a KIT eszközök használatának elsajátítását*. Eredményeink szerint tantárgyanként erősen különbözik az egyes taneszköztípusok használhatóságának megítélése. A legtöbb értékelést az informatika tantárgyhoz készült taneszközökről kaptuk. Úgy tűnik, a kiküldött programok nagy része használható az informatikai alapismeretek oktatásához. Az értékelések szinte egyenletesen oszlanak el a tantárgyhoz készült különböző műfajú taneszközök között, tehát valamennyi taneszköztípus „közkézen forog”. A legtöbben az informatikai eszközök, szolgáltatások ismertetőit értékelték – így ezekre van a legnagyobb szükség, ezeket szinte minden iskolában használatba veszik, az idegen nyelv, a technika és a magyar irodalom tantárgyhoz is számos CD-t használnak – legalábbis erre utal az értékelések viszonylag nagy száma. Népszerűek – hiszen a legsokoldalúbban felhasználhatók – a műalkotásokat tartalmazó CD-k és a tudományos témák feldolgozásai. Szinte mindegyik tantárgyhoz használhatók az iskolákban „digitális lexikon”-ok, ezeket is sokan forgatják, szívesen értékelik. Jó ötlet volt a csomagokba tenni egy-egy tudományág „digitális kézikönyvét” – a szaktanárok ezekről is gyakran mondanak véleményt, tehát jól ismerik és valószínűleg legalább az önképzésre használják is őket. A programcsomagban sajnos csak egy mese-, illetve játékprogram volt – az alsó tagozaton minél több ilyen oktatójátékra lenne szükség, hiszen a segítségükkel a szoftverek kezelése igen motiváló környezetben sajátítható el. Beválásukról keveset tudunk, hiszen ennek értékelésére kevesen vállalkoztak. Az országok, városok igényes képanyaggal és szöveggel ellátott ismertetői is felfedezésre várnak – mindössze 9 kolléga vállalkozott az értékelésükre.

4. Iskolai hálózatok

Az internet pedagógia célú használatát nagyban befolyásolja, hogy milyen az iskolák hálózati ellátottsága. Az Európai Unió valamennyi tagországában van helyi szoftver- és internetes tananyagfejlesztés. Ez utóbbit az országok iskolai hálózatait felügyelőirodák koordinálják. Az írországi Skoilnet például 200 tartalmi kategóriában kínál tananyagot, és 60 külső szerzővel, ún. facilitátorral dolgozik. A tartalmakat egyeztetik a Nemzeti Tantervi Bizottsággal és az Oktatási Minisztériummal, tehát a honlapon a tanterv „hivatalos” kiegészítő anyagai jelennek meg. Ez a megoldás általánosan elfogadott az OECD-országokban, hiszen az állam az általa finanszírozott informatikai infrastruktúra segítségével saját kívánatosnak vélt tartalmait akarja közvetíteni. A cégek honlapjain is találhatunk óravázlatokat, oktatásban felhasználható információkat – természetesen a saját termékekkel kapcsolatban. Ezenfelül minden országban léteznek alternatív tananyagokat kínáló honlapok is, ezeket a legtöbbször tanári munkacsoportok fejlesztik. Sajnos publicitásuk igen csekély, és a szövegek legtöbbször csak az adott ország nyelvén olvashatók, pedig a pedagógiai innováció természetének megismeréséhez sokat segítené az „alternatív honlapok” vizsgálata.

Az általunk ismert legnívósabb nemzeti helyzetjelentés (*Sinko – Lehtinen, 1999*) a finn iskolai számítógép-hálózat működésének első éveiről szól. A tanulmány, melyet a finn parlament rendelt a nemzeti kutatási alaptól, az óvodától a felsőoktatásig mutatja be az igen nagy volumenű befektetések hasznosulását. Néhány eredményét azért ismertetjük, mert egybecseng az OECD 2000 tavaszán begyűjtött országtanulmányjaival (melyek alapján Függelékünk táblázatai készültek). A finn oktatási informatikai helyzetben nemzetközi tendenciákra ismerhetünk. A felmérés szakirodalmi elemzéseket, a projektek legfontosabb közreműködőivel készült interjúkat és iskolai esettanulmányokat tartalmaz (szerencsés módon az alábbi, 6. részben ismertetett OECD-kutatás kapcsán 2001 tavaszára hasonlóan átfogó elemzés készül el a magyar helyzetről is). Az elemzők szerint a finn közoktatás az információs és kommunikációs technológiák bevezetésével lényegesen rugalmasabb, változékonyabb és életszerűbb lett. Jelenleg (2000 augusztusában) a finn középiskolák mindegyike és az általános iskolák 75%-a rendelkezik internet-hozzáféréssel. A középiskolákban 6–12, az elemi iskolákban 8–16 diákra jut egy számítógép. A szolgáltatói és hardvereladói kampányoknak köszönhetően a háztartások háromnegyede (74%) szintén rendelkezik számítógéppel, melyek fele csatlakozással bír a világhálóra. A közvélemény-kutatások szerint a családok kiemelkedően fontosnak tartják a számítógépek beszerzését – erre még az alacsonyabb jövedelműek is vállalkoznak. (Ez az adat arra utal, hogy a számítógépes kultúra médiamázsa kiemelkedően pozitív, a finnek széles rétegeit sikerült meggyőzni az informatikai kultúra előnyeiről.)

A finn kutatók azonban korántsem elégedettek a számítógépek felhasználásának színvonalával. Szerintük a tanárok túlnyomó többsége kezdőnek tekinthető, alig több mint 10% mondja magát rutinos felhasználónak. Ennél is súlyosabb probléma a pedagógiai hitvallás és napi gyakorlat alapvető, lényegi ellentéte. Kétharmaduk igen fontosnak tartja, hogy a KIT beépüljön a tanítási repertoárba, de alig nyegyedük

valósítja meg nemes szándékait – a többiek maradnak a szavak szintjén. Jellegzetes módon alig akadt néhány a konstrukcionista tanulás lelkes hívei között, akinek a diákjai valóban aktivitásra és önállóságra ösztönző környezetben tanulnának. A tantárgyak, melyek leginkább „számítógépesítettek”: a komplex természettudományos tárgy (*science*) és a humaniorák közül az idegen nyelvek, irodalom és történelem. A fejlődés alapjai Finnországban adottak: még a lányok 20%-a is naponta bekapcsolja a gépet, 70% pedig hetente legalább egyszer a gép elé ül (azok a korosztályok is, ahol nincs kötelező informatikai oktatás), és 40%-uk nemcsak levelezik, de szörföz is. Akárcsak a tanárok, a diákok is szeretnék, ha az iskolában több lehetőségük lenne az informatikai eszközök használatára, és gyakrabban szerepelne a házi feladatban az információforrások használata.

5. A rendszergazda-probléma

A pedagógusok többsége azért nem használja nagyobb rendszerességgel az informatikai eszközöket, mert túl sok időt vesz igénybe a „digitális órák” előkészítése, és az iskolában nem kap segítséget ehhez. Nagyon sok országban megoldatlan a rendszergazdák alkalmazásának problémája is – az iskolák nem rendelkeznek anyagi eszközökkel a gazdaságban is könnyen elhelyezkedő számítógépes szakemberek megnyerésére. Érdemes áttekintetni, az OECD-országokban hogyan kezelik ezt a problémát, van-e „segélyvonal”, „segítő stáb”? A tanárok segítségének formáit a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. Milyen szervezet/személy segíti a tanárokat a KIT-kultúra iskolai terjesztésében?

Segítségnyújtás formája	A vizsgált országok közül melyik választja
A hardverértékesítő cég kötelezett telefonos ügyfélszolgálat üzemeltetésére	Egyesült Államok, Egyesült Királyság, Norvégia, Kanada
Sulinet-irodán keresztül technikusok és oktatási szakértők hívhatók az iskolába	Mexikó, Egyesült Királyság, Írország
Önálló intézmény foglalkozik számítógépek iskolai üzemeltetésével, segélyvonal működtetésével	Egyesült Királyság, Írország, Kanada
Iskolakörzetekben főállású tanácsadók működnek, akik kérésre a helyszínen adnak tanácsot	Olaszország, Írország, Kanada, Svédország
Az iskolák (leggyakrabban csoportosan) szerződnek külső cégekkel segítő szolgáltatások és szervezés végzésére, ehhez anyagi támogatást kapnak	Luxemburg, Belgium, Svédország
Az iskolák saját erejükből kell, hogy megoldják ezt a feladatot	A vizsgált országokban ezt a megoldást csak kiegészítő lehetőségként alkalmazzák

A leghatékonyabb innovációs módszer a tanárcsoportok közös kísérletezése. Ha több tanár közösen dolgoz ki és valósít meg egy számítógéppel segített tanítási és tanulási programot, egymást támogatva honlapjuk vitafórumán, levelezési listán és

személyes találkozókon, a létrehozott program magasabb színvonalú, bevezetése tartósabb lesz, mint akkor, ha egyének döntenek az új technikák pedagógiai felhasználása mellett (Hakkarainen et al., 1999, 2000). A szakértői hálózatok létrehozása a finn országellenzés szerint is alapvetően fontosnak tűnik. Német kutatók is azt találták, hogy a számítógépes „közösségteremtő eszközök” (*community building tools*), mint pl. videokonferencia, a valós idejű gondolatcserét segítő csevegő csatorna vagy közösen használható szövegfelület (*white board*) támogatják az új eredmények elterjedését. A magányos pedagógiai innovátor kevésbé kitartó és hatékony, mint az újító csoport tagja – s ez akkor is igaz, ha a csoport tagjai személyesen sohasem találkoznak (Fischer – Fehr, 1996).

Az iskolai esélyegyenlőség megteremtése valamennyi OECD-ország közös problémája. A számítógépes kultúra területén mindenütt vizsgálják, vajon nőtt vagy csökkent-e a nagy iskolahálózatok kiépítésének kezdete, 1996 óta a „számítógépes szakadék”? A KIT elterjesztése valamennyi országban jelentős állami beruházás, amelynek jelenlegi, második szakaszában a technikai szinten tartás és a hozzáférési különbségek lehetőség szerinti csökkentése a célja. Olyan ország a vizsgált OECD-államok között tudomásunk szerint nincs, ahol az állam teljes egészében fedezné az internethasználattal kapcsolatos telefonköltségeket – de olyan sincs, ahol ezek a magyarországiéhoz hasonló nagyságrendűek lennének. Az olcsó hozzáférés, a kedvezményes telefonhasználat elsősorban a hátrányos helyzetű iskoláknak kedvez – ha ezek a feltételek nem adóttak, ők nem is vállalkozhatnának informatikai társadalom polgárainak nevelésére. Minden országban vannak olyan alapítványok, melyek a szegény sorsú diákok, elmaradott településeken fekvő iskolák esélyeit szeretnék javítani. Az alapítványok hatása akkor jelentős, ha állami támogatást tudhatnak maguk mögött, mint például Írországból és Franciaországból, ahol minden pályázatnál előnyben részesítik a kisebb iskolák pályázóit. Kanadában 1996-os vizsgálati eredmények szerint a lakosság leggazdagabb 20%-át kitevő családok 56,6%-ának van otthon számítógépe, míg az alsó 2%-ba tartozók közül csak 13,7%-nak. A jómódú tanulónak tehát négyszer nagyobb az esélyük arra, hogy a számítógépes kultúrát otthon sajátítsák el, mint szegényebb társaiknak. A kormány az esélyegyenlőséget a közkönyvtárak számítógép-állományának jelentős növelésével és a szegényebb iskolákban tanórán kívül az iskolákban a tanulók rendelkezésére álló gyakorló gépparkok kialakításával szeretné csökkenteni. Az alapítványok hatása akkor jelentős, ha állami támogatást tudhatnak maguk mögött, mint például Írországból és Franciaországból, ahol minden pályázatnál előnyben részesítik a kisebb iskolák pályázóit.

6. A tudásalapú társadalom pedagógiája

A számítógépes eszközök és a bennük rejlő gondolkodásmód, a használatukhoz szükséges *informatikai kompetencia* elsajátítására a hazai háztartások számítógéppel és internetcsatlakozással való ellátottságának közismerten alacsony színvonala miatt a tanulók túlnyomó többsége számára csak az iskolában van lehetőség. Az in-

formációszerzés, -szűrés, -rendszerzés és -feldolgozás, illetve az információs szolgáltatás képességeit is magában foglaló kompetencia megtanításának lehetőségeit a következőkben nemzetközi tapasztalatok alapján vázoljuk fel.

A folyamatos innovációs kényszer, melyet a technika megújulása és a pedagógia tartalmi és módszerbeli változásai egyaránt indokolnak, az EU szinte valamennyi országában évek óta kitűnően működő *kompetencia-központok* irányításával könnyebben megvalósítható. Ezek a központok segítő, képző és kutatószervező helyek, amelyek az iskolák technikai és tartalmi kérdéseire egyaránt választ tudnak adni. A problémákat a helyszínen orvosló, mobil *rendszergazdacsoport* éppúgy része a kompetencia-központ csapatának, mint a szoftvereket és szakkönyveket minősítő informatikus és a továbbképzések szervezése mellett a kutatópartnerek összehozásával és eredményeik népszerűsítésével is foglalkozó pedagógus szakértő. Könyvtár, gyakorlásra is alkalmas gépterem és tanácskozó helyiségek adják az infrastruktúrát, a fenntartó pedig – kivétel nélkül mindenütt – az állam. (Ezzel jelezve, hogy az oktatás megújítását szolgáló csoportok országos hálózata éppúgy része a nemzeti informatikai programnak, mint a gépbeszerzés és a hálózati szolgáltatások.)

Ahol rendszeresen használják a számítógépet az oktatásban, ott a *tanulás kultúrájának* változása jelzi: lényegesen többről van szó, mint egy új, az eddiginél gazdagabb lehetőségeket kínáló szemléltető eszköz megjelenéséről. Az új oktatási környezet leírásakor gyakran alkalmazzák a *konstrukcionista* elméletet. Ennek lényege, hogy a tanuló passzív befogadóból a tudásszerzés folyamatának (egyik) irányítójává válik (*self-directed learning*). A számítógép lehetőséget ad bonyolult folyamatok modellezésére, illetve szimulálására, mikrovilágok működtetésére, s így a diák saját tapasztalatai alapján építhet fel („konstruálhat”) új ismeretrendszereket. Kérdés azonban, hogy minden tanuló alkalmas és hajlandó-e az önálló ismeretszerzésre? Az egyéni különbségek a fejlett vizuális képességeket (térlátást, memóriát, szín- és alakfelismerést) igénylő hipermediás környezetekben igen jelentősek. Fontos az információk értékelésének és rendszerezésének képessége is, amely a hamis és valós, lényeges és kevésbé fontos adatok és tények közötti különbségtételt jelenti. A tanár feladata annak felderítése, melyik tanulónak, illetve csoportnak milyen digitális taneszköz való, milyen keresési feladattal képes megbirkózni. A nem megfelelően adagolt képes, hangos, szöveges információ könnyen vezethet szellemi túlterheléshez (*cognitive overload*), ami a tanulás tárgyától és az alkalmazott (információs) technikától egyszerre veszi el a diákok kedvét (*Schneider – Pressley, 1989, Simons, 1992*). Az egyik legígéretesebb segítő módszer, amely a kutatók szerint jelentősen megkönnyíti a cyber-térben való eligazodást, a fogalmi térkép (*conceptual map*) készítése, amely egy ismeretkörhöz tartozó tudásanyag szerkezetét vázolja fel. A tartalmi csomópontokhoz való ragaszkodás a kereséskor és a belső összefüggések figyelembevétele a szűrésnél könnyíti meg az ismeretek rendezését.

A számítógép segítségével kapcsolatok létesíthetők az iskolán kívüli, „felnőtt világban” működő szakértőkkel és információs helyekkel, s ez a kapcsolat az *autentikus ismeretek* közvetítésének igényét elégíti ki, életszerű problémákba nyújt bepill-

lantást (*Scardamalia – Bereiter, 1994, The Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1996*). Az önálló információkeresésen és -feldolgozáson alapuló, igényes bemutatókat credményező projekt-rendszerű munka azonban csak megfelelő tanári irányítással, értelmes korlátok beépítésével éri el a célját. (*Lehtinen – Repo, 1996*). Egy másik klasszikus módszer, a *problémaorientált tanulás* is újjáéledt a számítógép kínálta lehetőségek hatására. Mivel a gép egyszerre alkalmas a probléma megtalálására és (esetenként szimulált, máskor valódi) megoldására, a tanár olyan mikrovilágokat alakíthat ki, amelyek a tantárgyhoz legszorosabban kapcsolódó problémákat modellezik (*Resnick, 1987*).

A *virtuális oktatási környezetek* jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni. Tulajdonságaik testre szabhatók, funkcióik költséges anagokat és eszközöket, veszélyes kísérleteket válthatnak ki. Újra és újra használhatók, nem törnek és nem kopnak (szemben a papírból vagy fából készült szemléltető eszközökkel). Ha elavulnak, kiegészítésük és korrekciójuk lényegesen kisebb költséggel jár, mint a hagyományos taneszközök újragyártása. Kifejlesztésük nem olcsó, viszont az interneten elhelyezve, terjesztésük már nem jár kiadással. Mindezek figyelembevételével a legtöbb országba a taneszközökre fordított pénz egyre nagyobb részét teszik ki a digitális eszközök, melyeknek minőségét éppúgy taneszközbizottságok garantálják, mint nyomtatott társaikét. A szoftverek rendszeres értékelését államilag finanszírozott – tehát a gyártóktól, szerzőktől független – intézetek végzik (ezek részletes leírását, adatait lásd: *Kárpáti, 1999c*).

A számítógéppel segített tanításra a kutatók szerint a leghatékonyabb munkaszervezési mód a páros vagy kiscsoportos munka, ahol a csoporttagok egymást segítik (*peer support, collaborative learning*). A csoportokban a diákok nemcsak ismereteket, de gondolkodási utakat, problémamegoldó eljárásokat is megosztanak egymással, és ezt a *közös tudásépítést* a *komplex* azaz hagyományos tan- és szemléltetőeszközökkel összehangolt *informatikai környezet katalizálja* (*Dillenbourg, 1999, Littleton – Häkkinen, 1999*). Ebben a környezetben lényegesen gazdagabb a tanítási óra kommunikációs szövege, mint a hagyományos osztályteremben. A gépek egyszerre szolgálnak a beszélgetések tárgyaként (pl. egy virtuális kísérlet összeállításakor) és eszközöként (a csoporttagok kapcsolattartására, tervek, feljegyzések kicserélésére). Ezt a közös vonatkoztatási keretet (*point of shared reference*) tekinti *Crook* (1994) a távtanulás és távmunka legfontosabb összetevőjének. A diák, aki megtanulja és megszokja a számítógép sokoldalú felhasználási módjait, természetesen veszi, ha az életben ugyanilyen környezetben kell állampolgárként adatokat szolgáltatnia, fogyasztóként szolgáltatásokhoz jutnia vagy munkavállalóként kapott feladatait megoldania. Fontos szempont, hogy a számítógépes környezetben a diákok lényegesen nagyobb hányada jut önálló szereplési lehetőséghez. Míg egy hagyományos órán átlagosan a tanulók 15%-a, a digitális eszközökkel segített osztálymunka során 75%-a szerepelt (*Hsi-Hodley, 1997*).

A számítógéppel segített oktatás hatékonyságáról a hetvenes évektől kezdődően több ezer tanulmány jelent meg. Egy több mint 800 publikáció adatait értékelő metaelemzés szerint (*Lehtinen, 2000*) az oktatás időtartama jelentősen befolyásolja

a hatékonyságot. A néhány tanóra szorítózkodó, pár napos tréningek hatása csekély, legfeljebb az érdeklődés felkeltésére jók. A 6-8 hetes kísérletek már maradandó képességfejlesztő hatással bírnak. Számolni kell az újdonságérték csökkenésével is, tehát a több hónapig tartó oktatási programok közül csak azok váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, amelyek képesek voltak érdekesen bemutatni, a diákok számára fontos tartalmakat rendelni a hamar szokványossá váló eszközökhöz. Valamennyi kutató hangsúlyozza a számítógépben rejlő, minden korábbi taneszközt felülmúló *inherens motiváló erőt*, amely arra készíti a diákokat, hogy hosszabb ideig foglalkozzanak tanulmányaikkal, és több ismeretet sajátítsanak el azonos idő alatt, mit papíralapú taneszközökből tanuló társaik. A *tanulócsoporthoz* nagysága szintén jelentősen befolyásolja az eredményességet. Egy másik, több száz tanulmányt szemlélő cikk szerint minél kisebb a csoport, annál nagyobb az esély az informatikai ismeretek és készségek magas színvonalú elsajátítására (*Khaili-Shashaani*, 1994).

Ez az eredmény felveti az innovatív módszerek elterjeszhetőségének problémáját. Mivel a legtöbb sikeresnek bizonyult projektet „laboratóriumi körülmények között” (erősen motivált tanárral, válogatott tanulókkal, jól felszerelt osztályban) próbálták ki, kérdéses, használhatók-e valaha is ezek a módszerek a megszokott iskolai körülmények között. A kísérletek innovációs szakaszát *adaptációs szakasz*nak kell követnie, ahol az átlagost megközelítő körülmények között kerül sor a módszerek rendszeres használatára. Ha ez elmarad, a tanárok a modellkísérlet leírása és egy webcím alapján aligha kapnak kedvet a számítógéppel segített oktatásban való részvételre. A jelenleg folyó, később bemutatandó OECD-kutatás (*ICT and the Quality of Learning*, <http://bert.ed.s.u.de/oeed>) magyar csoportja éppen azért végez párhuzamosan képességkutatást és kísérleti oktatást, hogy a feltárt képességstruktúra fejlesztésére azonnal rendelkezésre bocsáthassa az innovációs szakaszban kidolgozott és az adaptációs szakaszban sokféle iskolai környezetben kipróbált módszereket. A tantervi előírások önmagukban csak innovációs kényszert teremtenek, gyorstalpaló továbbképző tanfolyamok és konferencia-előadások pedig irányt mutatnak, a célhoz vezető út feltérképezése nélkül. A számítógéppel segített tanítás és tanulás elterjesztésének véleményük szerint egyetlen lehetséges módja a hiteles emberek által készített megbízhatóan tesztelt tananyagok, eszközök, módszerek széles körének bemutatása a tanárképzésben (*Kárpáti*, 2000).

Az oktatási informatikai programok elterjedésének alapfeltétele a pedagógusok módszertani kultúrájának megújulása. Érdekes összevetni, hogy az informatikai kultúrában élenjáró országokban, ahol évtizedes hagyománya van a KIT-tel segített tanulásnak, valóban *változtak-e az oktatási módszerek*. A hagyományos és az új tanári szerepet két, rímelő angol kifejezéssel szokás illetni: az előbbi a „*Sage on the Stage*” („bölc s a színpadon”), a kifejtő, frontális oktatás híve. A számítógéppel segített tanításra a másik típus alkalmas: a „*Guide on the Side*” („a vezető vagy kísérő az oldalon”), aki a háttérből figyeli a diák tudásszerző munkáját és irányít, segít, ha kell. Mivel ez az új szerep merőben más módszereket és beállítódást igényel, mint a hagyományos, a képzés és a továbbképzés az új oktatási kultúra elterjesztésében döntő fontosságú.

A finn adatok szerint *az innovatív hajlam nem függ az iskolák felszerelési szintjétől*. A legjobban felszerelt iskolák között is bőven akad olyan, amely csak informatikai alapképzést ad, de a többi tanórán alig fordul elő a gépek használata. Ugyanakkor, a legérdekesebb projektek kétharmada gyengén vagy közepesen ellátott iskolákból érkezett. Az innovációban való sikeresség legnagyobb részben a tanárok *képzettségétől függ*. Nyilvánvaló, hogy szükség van eszközökre, de úgy tűnik, a tanárképzésben vagy a továbbképzéseken kapott módszertani útravaló az, ami átsegít a kezdeti nehézségeken. Nem véletlen, hogy az Európai Unió legtöbb országában az informatikai eszközök oktatási felhasználása *a tanári pálya képesítési követelményeinek része*. Nagy-Britanniában, Finnországban, Svédországban és Ausztriában az ország összes tanárára kiterjedő, államilag finanszírozott, kötelező továbbképzésen sajátíthatják el – nem a szövegszerkesztést és levelezést, hanem az informatikai eszközök használatát.

Az iskolák igazgatóinak megnyerése mindenütt fontos, de az angolok költik talán a legtöbb pénzt erre a „célcsoportra”. Húszezer igazgató jutott saját használatú, hazavihető laptop számítógéphez az 1998-as, a brit Nemzeti Iskolai Hálózat kiépítését bevezető kampány során. Az idén levelezőlista és távoktatási központ nyílik számukra, ahol rendszeresen kicserélhetik tapasztalataikat a szeptemberben induló számítógépes oktatási adatszolgáltató rendszerről, melynek feltöltése az ő felelősségük. Olaszországban 2000 szeptemberétől szintén átszervezik az állami iskolák menedzsmentjét, ezért minden igazgatónak kötelező volt elvégezni egy vezetőképző tanfolyamot. AKIT-alapismeretek fontos része volt a tanfolyamnak, hiszen a digitális adatszolgáltatásra való áttérés ezt nélkülözhetetlenné teszi. Kanadában külön honlapon tájékoztatják az igazgatókat az informatikai kultúrával kapcsolatos fejleményekről (School Administrators Technology Integration Resource, azaz KIT Integrációs Eszközök Iskolavezetők Részére). A honlap a kanadai iskolai hálózatról érhető el: <http://schoolnet.org.ca>). az iskolai adatszolgáltatás a fenntartó felé itt is, mint szinte mindegyik fejlett országban, az iskolai hálózaton keresztül történik.

Hogy mennyire lényeges *a tanárképzés és -továbbképzés*, arra az eddig végzett legátfogóbb német oktatási informatikai tanárfelmérés ad választ (Gräsel, Mandl, Manhart, Kruppa, 2000). A német pedagógusoknak, akiknek mintegy fele rendszeresen, további negyede pedig időnként használja a számítógépet otthonában is, az eszközök kezelésének technikája nem okoz különösebb problémát. Annál tanácsaltanabbak a használandó oktatási módszerek tekintetében, melyekkel ezek az eszközök igazán hatásosan alkalmazhatók a különböző tantárgyak oktatásában. Nem ismerik az oktatási szoftverek felhasználásának lehetőségeit, nem tudják, hogy számos program testre szabható, hogy saját taneszközök készíthetők belőlük. A kutatók megállapítják: ha nem válik kötelező részévé a tanárképzésnek az informatikai eszközökkel segített tanulás, az iskolák felszerelésére fordított hatalmas összegek csak igen csekély mértékben hasznosulnak. Nem a szokásos, előadásokból álló módszertani tanfolyamokra van szükség, ezek legfeljebb az érdeklődés felkeltésére jók. Az itt bemutatott eszközöket a német vizsgálat szerint csak azok a pedagógusok fogják használni, akik már korábban is dolgoztak az oktatási informatika eszközeivel.

A továbbképzés leghatékonyabb színhelye maga az iskola, ahol a tanárok *gyakorlati bemutatáson alapuló, mentori segítséggel végzett saját munka* során sajátítják el az eszközökben rejülő új pedagógiai lehetőségeket (Putnam – Borko, 2000).⁶

A tanárképzés és továbbképzés problémái az élethosszig tartó tanulás (*life-long learning*) és a nyitott és távoktatás (*open- és distance learning*) területére vezetnek. Ezek a területeken Európában az angol Open University (<http://www.uo.ac.uk>) és a német Távoktatási Egyetem (<http://www.fernuniversitaet-hagen.de>) játssza a legmeghatározóbb szerepet. Ezek tapasztalataival való megismerkedés rendkívül sok jól alkalmazható tanulságot és tapasztalatot biztosíthatna a magyar szakemberek számára, de ez inkább a felsőfokú és a szakoktatásban lenne hasznosítható.⁷ A két intézmény tapasztalatai szerint *a távoktatás egyes módszerei jól beépíthetők a nap-pali és levelező tanárképzésbe*, amely az oktatók túlterheltsége következtében az igényes távoktatási környezetekkel és az elektronikus levelezéssel hozzáférhető konzulensek, mentorok megjelenésével csak nyerhetne.

A továbbképzés igényes formája *a nemzetközi innovációs hálózatokba* való bekapcsolódás. A legjelentősebb ilyen kezdeményezés az Európai Iskolai Hálózat (*European Schoolnet* <http://www.en.eun.org>, részletes leírását lásd Komenczi, 2000) érdekes kezdeményezése a Virtuális Iskola létrehozása, amely tulajdonképpen a mi Sulinetünk tartalomszolgáltatásához hasonló program. A Virtuális Iskola elsősorban tanárok számára biztosít lehetőséget a tapasztalatcserére, és további célja a minőségi források felkutatása és közrebecsátása, amelyeket a tanárok a mindennapi munkájukban használhatnak. A legfontosabb különbségek: a tantárgyak programját nem egy-egy személy, hanem kisebb-nagyobb munkaközösségek szerkesztik, és a résztvevők számos országot képviselnek. A program nyitott, lehetőséget ad a magyar tanároknak is a bekapcsolódásra (jelenleg nincs magyar tanár a „tantestületben”). A program egyik szintén alapvető célkitűzése az európaiság erősítése az európai értékek felmutatása és képviselése – anélkül, hogy ezt előírnák a résztvevőknek (vö.: <http://www.en.eun.org/menu/vs/vs-set.html>).

A hazai helyzetről az eddigi legátfogóbb felmérést Tót Éva és munkatársai (Tót, 2000, Török, 2000) végezték. A kutatás – a módszereket tekintve – döntően iskolai esettanulmányokra és interjúkra, valamint kérdőíves adatfelvételre épült. Mintegy 20 iskolában folytattunk „terepmunkát”, ami alapján képet alkothattunk a jellegzetes problémákról és az intézmények közötti eltérésekről. Volt olyan helyszín, ahol az iskola vezetőjével készült beszélgetés alapján ismerhettük meg az intézményt, volt, ahol óralátogatásra is lehetőség nyílt, illetve az érintett szereplők mindegyikével (iskolavezetés, rendszergazda, számítástechnika-tanár, más tárgyat oktatók,

⁶ A távoktatás és jelenléti oktatás elemeit vegyítő új továbbképzési modell egyik leghatékonyabb példája az angol Open University tanárképzési kutatóközpontja, a CRETE (Centre for Research on Teacher Training) „Learning Schools” programja. Vö. <http://www.thelighthouseforeducation.co.uk/lsp/lspsupport.htm>

⁷ Az angol egyetemnek jelenleg is működő, a digitális pedagógia módszereivel megismertető, évi 90 ezer főt beiskolázó kurzusa a korábban említett „Learning Schools Project”, a német intézmény jelenleg dolgozza ki hasonló kurzusát.

diákok) sikerült interjú készíteni. Tudatosan választottunk olyan iskolákat, amelyekben már felhalmoztak bizonyos tapasztalatokat a számítástechnikai eszközök iskolai használatával kapcsolatosan. Ezt az indokolta, hogy a már megindult fejlődés irányait kívántuk jellemezni, a meglévő eszközök használatának mikéntjéről képet alkotni, nem utolsósorban azzal a céllal, hogy a sikeresnek ítéltető törekvések szélesebb körben is ismertté váljanak. Természetesen rendkívül fontosnak tartjuk azoknak a feltételeknek és okoknak a vizsgálatát, amelyek az iskolák egy részének fejlesztési hátrányait előidézik (e témakörre külön is kitérünk).

A kérdőíves adatfelvétel három önálló részre tagolódott. Iskolatípusra⁸, települési szintre, földrajzi elhelyezkedésre reprezentatív mintát készítettünk, és lépcsőzetes szervezésben több száz iskolába juttattunk el kérdőíveket. A megkeresésre összesen 265 iskolából érkezett válasz. Kétféle kérdőívet használtunk. Az ún. igazgatói kérdőív egyik felel az iskola felszereltségére, az elérhető fejlesztési forrásokra, a géphasználat jellemző területeire vonatkozóan tartalmazott kérdéseket, a másik felében a válaszadó igazgatók számítástechnikai jártaságára, a géphasználat módjára és intenzitására vonatkozó kérdések szerepeltek. A tanári kérdőív – amelyre összesen 1226 válasz érkezett – nagyrészt az igazgatói kérdőívhez hasonló szerkezetben a számítógéphez való viszonyra, a használat megtanulásának és a felhasználásnak a módjára vonatkozó kérdéseket tartalmazott. A tanárok kiválasztását – megadott szempontok követését kérve – az iskolákra bíztuk.

A kutatás második szakaszában 1999 késő őszén került sor egy szűkebb körű adatfelvételre 20 kiválasztott iskolában, ahol osztályokat kértünk fel a közreműködésre, és összesen 1580 diákkal töltöttünk ki kérdőívet. Ez a diákvizsgálat a számítógép-használat módjára, a diákok munkarendjében betöltött szerepére koncentrált. Kísérleti jellegű volt, mert hasonló felmérés tudomásunk szerint korábban nem készült, és mert szükségesnek tartottuk a kérdőív működésképeségének, a válaszadási hajlandóságnak is a mérését. Összességében, noha a kérdezettek összetétele alapján a diákvizsgálat nem tekinthető országosan reprezentatívnak, az adatok fontos összefüggések felvetését teszik lehetővé, és alkalmasak egy széles körű vizsgálat megalapozásához.

„A 80-as években – az ún. első iskola-számítógépesítés során – az iskoláknak a számítógépes kultúra széles körben való terjesztésében játszott szerepe került előtérbe. Az oktatást – részben a kész programok hiánya miatt – a programozáscentrikusság jellemezte. A témakörben alig készült társadalomtudományi jellegű kutatás. Az általunk ismert átfogó elemzés a tanároknak a számítógéppel kapcsolatos attitűdjére helyezte a hangsúlyt, mint olyan tényezőre, amely döntően befolyásolhatja az új eszköz terjedését, vagy éppen útját állhatja annak, hogy az megjelenjen az oktatásban. Az akkori adatfelvétel a számítógépek térnyerésével szembeni érzékelhető tartózkodást regisztrált a tanárok körében (Csákó, 1989 és 1999).

A 90-es évekre a helyzet alapvetően megváltozott. Az oktatási intézmények számára nem eldöntendő kérdés már, hogy szükség van-e ennek a mindennapi életben széles körben elterjedt technikának a használatára. Az informatika/számítástechnika tantárggyá vált, a kötele-

⁸ Az ún. vegyes profilú iskolák elterjedésével egyre problematikusabb az intézmények „tisztá” típusokba sorolása.

zõ közös ismeretanyag részévé. Oktatása ma döntően a felhasználói programok alkalmazásának megismerésére koncentrál. A tanárok döntõ többsége elfogadta, hogy ennek az eszköznek meg kell jelennie az iskolában, a hozzá való viszony fokozatosan átalakult. Tapasztalataink szerint az „ellenzõk” már törpe-kisebbséget alkotnak, a tartózkodás feloldódott, és azok, akik valamilyen ok miatt nem tudják használni ezt az eszközt, többnyire „külsõ tényezõkre” hivatkoznak (idõ- és géphiány). Ma széles körben jellemzõnek mondható, hogy az iskolában dolgozók a tárgyi feltételek hiányát látják az intenzívebb felhasználás legfõbb akadályának. A számítógépek használatában a 90-es években a legjelentõsebb fordulatot az hozta, hogy a gép munkacszközzé s emellett egyre inkább gyors és viszonylag olcsó kommunikációs eszközzé vált. Iskolai szinten ez az egyedi eszközök rendszerbe szervezését, belsõ és külsõ hálózatba kapcsolását jelentette, ami a korábbtól eltérõ szakértelem megjelenését is szükségessé tette és teszi. Az iskolai alkalmazással foglalkozó írásokban egyre inkább elõtérbe kerül a számítógépeknek a hagyományos oktatási folyamatba történõ integrálása.

Az iskolákban szerzett tapasztalatok szerint a számítástechnika oktatási környezetben történõ alkalmazásának mikéntje és hatékonysága azon kényes egyensúlyon múlik, ami a felszereltség, azaz az eszközök technikai színvonala és a mûködtetésükhöz szükséges tudás között létrejön. Ráadásul egyre inkább világossá válik, hogy mindkét vonatkozásban elengedhetetlen a folyamatos lépéstartás, azaz a gyorsan avuló gépeknek korszerûsítésre vagy cserére, a felhasználóknak, mindenképp a tanároknak pedig az ismeretek folyamatos bővítésére van szükségük akár szervezett képzés, akár önképzés formájában (Tót, 2000, 3).

Tót Éva kutatási eredményeinek összegzésekor felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a felszereltség csak egyik s nem is mindig a legfontosabb tényezõje a sikeres informatikai fejlesztéseknek. Ennél lényegesebb, hogy a tanárok mennyire ismerik az új oktatási módszereket, és mennyire vannak meggyõzõdve arról, hogy segítségükkel hatékonyabbá válik az oktatás. Mivel kevés ilyen eredményt publikálnak Magyarországon, kevés a szakmai motiváció a digitális taneszközök kipróbálására. Annál nagyobb nyomás nehezedik az iskolavezetõkre a szülõk részérõl, akik gyermekeik elhelyezkedési esélyeit látják javíthatónak a korán megszerzett számítógépes kultúrával. Egy másik érdekes eredmény, amelyet késõbb ismertetendõ vizsgálatunk, az OECD nemzetközi informatikai felmérése keretében is megerõsíthettünk. Az innovatív pedagógiáikkal hagyományosan az élvonalba tartozó elitiskolák mellé a KIT eszközeit felhasználva további néhány tucat, eddig a középmezõnyhöz tartozó oktatási intézmény zárkózott fel, ahol a számítógépes eszközök alkalmazása nem következménye, hanem elindítója a pedagógiai reformoknak.

Török Balázs 1999 második felében diákok körében végzett kérdõíves és interjú vizsgálatában két kérdésre kereste a választ. Az iskolában a számítógépek elõtt töltött idõ mennyiségi és minõségi vizsgálatával tárta fel, hogy az iskola milyen mértékben teremti meg diákjai számítógép-használati lehetõségeit. A diákok tudásáról szerzett közvetett információkkal és a tantervek áttekintésével azt is elemezte, hogy milyen mértékben alapozza meg az iskolai oktatás a diákok számítógépes ismereteit, és milyen módon, illetve mennyiben épül be a diákok mindennapi életébe a számítógép. Az adatfelvétel 20 iskolában, 3-3 évfolyamban, 14–18 évesek között zajlott, és összesen 158 diák megkérdezését tartalmazta. Az alábbiakban a záró tanulmányból idézünk:

„A vizsgált tanulók csaknem teljes köre képes az önálló géphasználatra. Ennek készsége 8–14 életévük között alakult ki. A legtöbben 10-12 éves koruk táján tettek szert erre a kompetenciára. A diákoknak több, mint a fele az iskolában megkezdődő informatikai oktatásánál előbb sajátít el olyan számítógép-használati ismereteket, melynek birtokában önálló számítógép-felhasználónak tekinti magát. A tanulók 47,4%-a nyilatkozott úgy, hogy jelenlegi tudásának csupán a fele vagy annál kevesebb származik az iskolából. A mintába kerültek 77%-a rendelkezik »saját« géppel. Bár az adat kedvezőnek tűnik, a tanulók gépei közt sok az idejétmúlt. Modemmel például az összes tanuló negyede rendelkezik. A diákok körében a szabadidő eltöltésének fontos eszköze a számítógép. A tanévközi időhöz viszonyítva az iskolai szünetekben 60%-al megnövekszik azoknak a tanulóknak az aránya, akik a számítógépet hetente 10,1 óránál huzamosabb ideig használják. Ezzel párhuzamosan csökken azoknak a száma, akik alkalmi géphasználóknak mondhatók. A számítógépezés ugyanakkor még mindig kevésbé elterjedt a vizsgált diákok körében, mint a televízió nézés. Keveset használják a diákok a számítógépet oktatóprogramok futtatására. Az internet használata a tanulók felének szokásos tevékenysége. A diákok körében már most az egyik legkedveltebb géphasználati mód az internetezés. Az otthoni internetelés körülbelül a diákok $\frac{1}{5}$ -e számára lehetséges. A tanulók 56%-a használ e-mailt. A legtöbben (35,9%) hetente 1–4 levelet kapnak. A tanulók több mint a fele jelezte, hogy fontos lehetőségnek tartja a számítógép megismerését. A »közömbösök« csoportja a diákok 14,7%-a volt. Itt nyilvánult meg legélesebben a lányok és a fiúk közötti különbség. A fiúk hozzáállása lelkesebb volt a géphasználathoz, míg a lányok tartózkodóbbnak mutatkoztak. Az informatika tantárgyának iskolai oktatásában sok szempontból ellentmondásos helyzet tárult fel. A tanulók fontosnak tartják az informatika tantárgyat, növelnék óraszámát. Tanulmányi eredményeik a tantárgyból nagyon jónak mondhatók. Ugyanakkor a tudáspróbák szerint gyenge a diákok tudása. Jelentős azok száma, akik elégedetlenek a tananyaggal, a tanítási módszerekkel, a tanárakkal vagy egyszerűen a tárgyi feltételekkel. Az ellentmondások feltárására az a kutatás lenne hivatott, amelyik megvizsgálná a tanulók informatikai tudásának összetételét, valamint az iskolai informatikai tananyagok összetételét. Feltételezésem szerint az ellentmondás egyik oka az, hogy több szempontból is mást ért szükséges informatikai tudáson az iskola és a tanuló” (Török, 2000, 21).

7. Fenntartható-e az oktatási informatikai fejlődés?

A legnagyobb oktatáspolitikai probléma területünkön a *fenntartható fejlődés* garantálása. A holland nemzeti program neve éppen ezért „Befektetés az élvonal fenntartása érdekében”.⁹ A cselekvési program alapjául ebben az országban is az országos felmérések eredményei szolgálnak (Brummelhuis, 1998a, 1998b, 1999). A holland modell-

⁹ A holland oktatási minisztérium angol nyelvű dokumentumai az oktatási informatikai stratégiáról: Department of Education, Culture and Science (1997). *Investment in going ahead: the action plan*. Department of Education, Culture and Science (1998). *A crystal of chances*. Department of Education, Culture and Science (1999). *Education Online: connections to the future*

ben kezdettől fogva kiemelt szerepet kapott az innovációs eredmények fenntartása. 1996–1998 között, az informatikai fejlődés első fázisában nem mindegyik iskola jutott, válogatás nélkül számítógéphez és hálózati összeköttetéshez, nem is a helyi anyagi hozzájárulás mértéke volt a kiválasztás alapja. A korábbi, számítógéppel végzett oktatómunka alapján „elenjáró iskolák” („*vanguard schools*”) részesültek kiemelt támogatásban. A gépeket és szoftvereket nem „alanyi jogon” kapták, hanem azért, hogy az egyes tantárgyakhoz kifejlesztett taneszközöket, oktatási módszereket terjesszék körzetük iskoláiban. 1999–2000 között, a folyamatos továbbképzéseknek köszönhetően, megsokszorozódott az informatikai eszközöket magas színvonalon használó iskolák köre. Ebben a támogatási szakaszban a holland oktatási kormányzat immár szélesebb körre terjeszti ki a támogatást, de nem írja elő a felhasználás módját. Amelyik iskolának gépek kellene, azokat szerzi be az informatikai céltámogatásból, mások szoftvereket vagy éppen karbantartó szolgáltatást vagy továbbképzést vesznek (Department of Education, Culture and Science, 1997, 1998, 1999).

Magyarországon jelenleg több vizsgálat vállalkozik az oktatási informatikai fejlesztések értékelésére. Komenczi Bertalan a *vezetői sikertörténeteket* veszi számba. 12 állami középiskola menedzsmentjét vizsgálja, hogy meghatározhassa az iskola igazgatójának és többi vezetőjének szerepét a sikeres oktatási innovációs munkában. Fehér Péter azt elemzi, milyen hatással vannak s mennyire tartós a hatása a számítógépesítésnek a *kistelepülések* általános iskoláiban, ahol a könyvtárat pótolja, fontos tájékozási pontot nyújt, jelentősen bővíti a szórakozási kínálatot, és egy sor, máshogyan nem elérhető szolgáltatás igénybevételére ad lehetőséget a világháló. Hutay László akciókutatásokat végez, amelyek az *informatikai kultúra iskolai működésének módjait* vizsgálják. A laboratóriumokba csoportosított gépparkot állítja szembe a szórt, több szakteremben és közös térben elhelyezett gépekkel, a belső hálózat kommunikációs lehetőségeit hasonlítja össze a papír alapú iskolai kommunikáció különféle formáival, s elemzi a tanárok és diákok kommunikációs kultúrájának változását a számítógépek bevezetését követően. Mindhárom kutatásban közös, hogy pedagógiai modelleket keres, amelyek alkalmasak arra, hogy befogadják és felhasználják a KIT előnyeit, s leküzdjék hátrányait. A vizsgálatokból „túlélési stratégiák” és fejlesztési koncepciók bontakoznak ki, amelyekkel a pedagógusok és diákjaik reagálnak az iskolai számítógépesítési program hullámokban jövő fejlesztési akcióira és szinten tartás nyugalmi periódusaira.

Az iskolai működés és a tantárgy-pedagógia szempontjából egyaránt számos érdekes eredmény és oktatáspolitikai döntést megalapozó tapasztalat nyerhető az OECD jelenleg zajló legnagyobb, az oktatási informatikával kapcsolatos nemzetközi kutatási programjából. Az OECD pedagógiai kutatóközpontja, a CERI által koordinált munkacsoport 23 ország részvételével oktatáspolitikai döntések előkészítésével foglalkozik. Az 1999 szeptemberében elkezdődött munka célja az információs és kommunikációs technológiák oktatási felhasználásának elemzése, a fejlesztés kívánatos irányainak meghatározása és a minőség-ellenőrzés nemzetközileg bevált módszereinek publikálása. Középpontjában a tartalomfejlesztés és az új pedagógiai kultúra elterjesztése áll. A most megalakult kutatócsoportok a tervek szerint nem-

csak a kutatás három évére, hanem a témakörben zajló fejlesztési folyamatos nyomon követésére szervezik meg hazájukban a szakértői és modelliskola-hálózatot.¹⁰

Ez a kutatás a számítástechnikának az iskola oktatási, szervezési-vezetési és szabadidős kultúrájába való beépülését vizsgálja esettanulmányok és mérésekkel kísért oktatási kísérletek segítségével. A projektben való hazai részvételre 2000 májusától nyílt lehetőség, de az előkészítő munka 1999 decembere óta zajlott. A projekt sajátossága, hogy ötvözi az *innováció és alap kutatás* elemeit. Miközben eddig feltáratlan, lényeges képességeket és tudásanyagot vizsgálunk (melyeket összefoglaló néven informatikai *kompetenciának* nevezhetünk) a számítógéppel segített tanítás és tanulás módszereinek kidolgozása és kipróbálása is zajlik. Reményeink szerint az eredmények párhuzamosan használhatók lesznek majd az iskolai számítástechnikai kultúra fejlesztését szolgáló döntések megalapozására, az iskolai gyakorlat korszerűsítésére és az informatikai eszközök alkalmazásával kapcsolatos képességek és készségek megismerésére. Mivel ez a tudomásunk szerint jelenleg ez az egyik legtöbb pedagógust involváló, Magyarországon folyó, az oktatáspolitikai döntéshozáshoz háttérként használható nemzetközi projekt, az alábbiakban összefoglaljuk a feladatokat és a várható eredményeket.

Az OECD-projekt egyik résztemája az informatikai eszközökkel végzett képességfejlesztés eredményeit igyekszik feltárni. A kutatásban részt vevő országokban évek óta folynak országos oktatási kísérletek ebben a témakörben, s a felméréseket is ezekben a tanulócsoportokban végzik. Magyarországon a 2000–2001-es tanévben indult, két tanéves iskolai kísérletünkben *hat (tanévenként három-három) tantárgy számítógéppel segített tanítási módszereinek kipróbálása* zajlik 12, 15 és 17 éves korosztályban, 45 osztályban. A pedagógiai programokat és kipróbálásuk tapasztalatait tanári kézikönyvek, keresőrendszeres tanmenet-adatbázis, honlap és CD-formátumban publikáljuk. A kísérleti tantárgyak a 2000–2001-es tanévben: matematika, fizika, idegen nyelv (angol és német), 2001–2002-ben a kémia, történelem és a rajz/művészet-történet számítógéppel segített oktatási módszereit próbáljuk ki és értékeljük majd.

Célunk annak feltárására, milyen hatást gyakorol a számítógéppel segített tanítás a tanulók önálló ismeretszerző képességére, kreativitására és tanulási motivációjára. Kutatásunk másik témája a *17 éves tanulók informatika kultúrája, a számítógép-használattal kapcsolatos szokásai, attitűdjei, ismeretei* feltárása 2500 tanuló a 2000–2001-es tanév során háromszor, esetenként 90 perces, 5 OECD/CERI mérőeszkővel végzett vizsgálata alapján. Nemzetközi összevetések, az oktatásra vonatkozó ajánlások készítése. *Hat iskolai esettanulmányt* készítünk az informatika sokoldalú felhasználásáról az OECD/CERI tesztsomagja és kvalitatív elemzési szempontsora alapján, ezek összevetése a vizsgálatba bevont 23 ország a „informatikai modelliskolái”-val. A fenntartható fejlődés stratégiáinak leírása, az informatika az iskolai élet különböző területein betöltött szerepének elemzése áll a vizsgálatok középpontjában. Ez a kutatás segíthet megtervezni és végrehajtani az

¹⁰ A kutatás angol neve: „*ICT and the Quality of Learning*” (KIT és az oktatás minősége). (Több ezer oldal tanulmányt tartalmazó honlapja: oecd, a kutatás leírása: Kárpáti, 2000) Magyarország a 3. témakörben vesz részt, amelynek munkacíme: „*Kísérletek a kommunikációs és információs technológiák) iskolai hatásának vizsgálatára*”.

oktatáspolitikai intézkedéseket, melyek az iskolai számítógépes kultúra szempontjából kimagasló jelentőségűek.

Az *eszközpark* bővítését a kétpólusú támogatási modell alapján javasoljuk folytatni. Ez a modell kezdőkre és a számítógéppel segített tanulásban élenjáró oktatási intézményekre koncentrálva *a két leginkább pénzigényes fejlesztési fázist látná el forrásokkal*. A tartalmi-módszertani *fejlesztéseket* kiegyensúlyozottabbá és pedagógiailag nívósabbá tevő fejlesztési pályázatokat és minőségellenőrző (tanészköz-bírálati) rendszert, amely minden EU- és OECD-országban sikeresen működik, nálunk is létre kell hozni. A *képzés és továbbképzés* infrastrukturális és személyi feltételeinek megteremtését a legszínvonalasabb képzési helyen: a felsőoktatásban indokolt megteremteni. A rendszeres *monitorozó, fejlesztő és alapkutatások* végzése a fejlesztés ebben a szakaszában, amely az új módszerek tömeges elterjesztését célozza, kiemelt jelentőségű. Magyarország jelenleg az oktatási informatikai fejlesztés derékhadához tartozik. Előnye, hogy magas színvonalú természettudományos oktatásra építhet s rendelkezésre állnak a teljesítményértékelés, az új módszerek bevalását követő vizsgálatok szervezeti és személyi feltételei is. Az első vizsgálatok bizonyítják, hogy a felszereltség alacsonyabb színvonala a pedagógiai munkával kompenzálható. A kutatók feladata, hogy a módszerek kidolgozását segítsék, az eredményeket értelmezzék és így elősegítsék a számítógéppel segített tanítás és tanulás módszereinek kimunkálását.

HIVATKOZÁSOK

A TANULMÁNY KÉSZÍTÉSÉHEZ FELHASZNÁLT DIGITÁLIS DOKUMENTUMOK JEGYZÉKE

1. The Global Classroom Project: <http://www.softweb.vic.edu.au/gc/icpmain.htm>
2. EDUDATION – TRAINING – YOUTH (Current situation and outlook): <http://www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c00003.htm>
3. EUROPE – AN INFORMATION SOCIETY FOR ALL. 1999: <http://www.cordis.lu/ceurope>
4. ENIS – European Network of Innovative Schools (ENIS): <http://www.en.eun.org/front/actual>
5. Europe and The Global Information Society: <http://www.echo.lu/eudocs/en/bangemann.html>
6. European Project: <http://www.nctdays.org>
7. European Schoolnet: <http://www.eunet.org>
8. European Schools Project: <http://www.esp.educ.uval.nl>
9. FIFTH FRAMEWORK PROGRAMME 1999: <http://www.cordis.lu/fp5/scr/overn.htm>
10. I*EARN (The International Education and Resource Network) Program: <http://www.iear.org>
11. INTERACT (1997) – European Commission – Vth Framework Programme/Information Society programme. Technologies for Knowledge and Skills Acquisition. Proposal for a Research Agenda. October 1997. <http://www2.echo.lu/telematics/education/eu/interact>
12. Internet Cyberlair 2000: <http://www.gsh.org/cf/competition.htm>
13. IST KA3 – Multimedia Content and Tools. 1999: <http://www.echo.lu/ist/ka3>
14. MINERVA. Open and Distance Learning and ICT in Education 1999: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/minerva/ind1a.html>
15. SOCRATES II 1999: <http://europa.int/comm/education/newprogr/nphome.html>

16. Strategic reflexions in Education, Training and Youth:
<http://europa.eu.int/comm/education/infos.html>
17. Think Quest: www.thinkquest.org
18. Towards – Europe of Knowledge – Communication from the Commission COM(97) 563 final: <http://europa.eu.int/comm/education/orient/orie-en.html>
19. TRENDS Europe (Training Educators through Networks and Distributed Systems):
<http://www.lrf.gr/english/trends/trendshome.html>
20. Virtual School Project: <http://www.en.eun.org/menu/vs/vs-set.html>
21. White Paper on Education and Training: <http://europa.eu.int/comm/education/lb-en.pdf>
22. Magyarul is olvasható az Írisz-sulinet honlapon:
<http://www.sulinet.hu/cgi-bin/db2www/lm/frame/cii?id=1001&kat=cac>
23. CEDE Nemzetközi Pedagógiai Kutatóintézet (Frascati) honlapja: www.cede.tf
24. Luxemburg, Oktatási Minisztérium (Ministère de l'Éducation Nationale): <http://www.men.lu>
25. SCRIPT: <http://www.script.men.lu>
26. DECOLAP: <http://www.script.men.lu/deco/decointr.htm>
27. DECOPRIM: <http://www.script.men.lu/dccomprim/dcprintr.htm>
28. ProUD-online: <http://www.restena.lu/proud-online>
29. CTE: <http://www.cte.lu>

B) NYOMTATOTT DOKUMENTUMOK

- Abbot, Christopher (1999a): *Web Publishing by Young People*. In: Sefton–Greene, J. Ed.: *Young People, Creativity and the New Technologies*. London, Routledge. 111–121.
- Abbot, Christopher (1999b): *Making communication Special*. London: King's College.
- Bazalgette – Carol, Buckingham – David (1995): *In Front of the Children: Screen Entertainment and Young Audiences*. London, The British Film Institute.
- Brown, J. S. – Duguid, P. (2000): *The social life of information*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Brown, J. S. – Collins, A. – Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Bruce, Bertram (1997): Critical Issues: Literacy Technologies: What Stance Should They Take? *Journal of Literacy Research*, Vol. 29, No. 2, pp. 289–309.
- Bruce, Bertram E. (1997): Literacy Technologies: What Stance Should They Take? *Journal of Literacy Research*, Vol. 29, No. 2, pp. 289–309.
- Bruce, Bertram E. (1995): Collaborative Writing and Technological Change: Implication for Writing Practice and System Design. *Computer-Supported Collaborative Work*, 1995. (3), 225–228.
- Bruce, Bertram E. – Levin, James A. (1997): Educational Technology: Media for Inquiry, Communication, Construction and Expression. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (1.), 79–102.
- Brummelhuis, A. C. A. (1998a): *ICT-monitor 1997–1998: primary education*. Univerity Twente, Research Center Educational Science and Technology.
- Brummelhuis, A. C. A. (1998b): *ICT-monitor 1997–1998: secondary education*. Univerity Twente, Research Center Educational Science and Technology.
- Brummelhuis, A. C. A. (2000a): *ICT-monitor 1998–1999: primary education*. Univerity Twente, Research Center Educational Science and Technology.
- Brummelhuis, A. C. A. (2000b): *ICT-monitor 1998–1999: secondary education*. Univerity Twente, Research Center Educational Science and Technology.

- Cavoukian, Ann – Tapscott, Don (1996): *Who Knows: Safeguarding Your Privacy in a Networked World*. New York, McGraw Hill.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1996). Multimedia environments for enhancing learning in mathematics. In: S. Vosniadou, E. De Corte – H. Mandl (eds.): *International perspectives on psychological foundations of technology-based learning environment* (285–305). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, A. – Brown, J. S. (1988): *Computer as a tool for learning through reflection*. In: H. Mandl – A. Lesgold (Eds.) *Learning issues for intelligent tutoring systems* (1–18) New York, Springer-Verlag.
- Crook, C. (1994): *Computers and the collaborative experience of learning*. London. Routledge.
- Csákó Mihály (1989): *Számítógép, oktatásügy, iskola*. Kézirat. Bp., Társadalomtudományi Intézet.
- De Jong, T. – Wouter R. van Joolingen (1998): Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research*, vol. 68., No. 2. 179–201.
- Dennis, Everette – E. Pease, Edward C. (1996): *Children and the Media*. New Brunswick, USA: Transaction Publisher.
- Department of Education, Culture and Science (1997): *Investment in going ahead: the action plan*.
- Department of Education, Culture and Science (1998): *A crystal of chances*.
- Department of Education, Culture and Science (1999): *Education Online: Connections to the future*.
- Certouzos, Michael (1997): *What Will Be: How the New World of Information Will Change Our Lives*. New York, Harper Edge.
- Dilder, George (1994): *Life After Television*. New York, W. I. W. Morton and Co.
- Dillenbourg, P. (1999): *Introduction, What do We Mean by Collaborative Learning?* In: Dillenbourg (Ed.) *Collaborative Learning: Cognitive and Computational approaches*. Amsterdam, Pergamon.
- EDUCATIO (1997): *Az Educatio folyóirat Internet különszáma*. Szerk. Czeizer Zoltán. 1997/évi. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Edwards, J. – Norton, S. – Talyor, S.: How effective is Cai? A review of the research. *Research in Review*, 1975. 33, 147–153.
- Elkind, David (1988): *The hurried child: growing up too fast too soon*. Reading, Mass. Addison – Wesley Publishing.
- Fischer – Fritz – Fehr (1996): *Handbuch medien: coputerspiele – Theorie, Forschung, Praxis*. Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung.
- From Barbie to Mortal Combat (1997). *A Conference on Gender and Computer Games*. Boston, MIT, 5 April 1997.
- Garner, Ruth – Gillingham, Mark (1996): *Internet Communication in Six Classrooms: Conversation Across Time, Space And Culture*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gräsel, C. – Mandl, H. – Manhart, p. – Kruppa, K. (2000): Das BLK-programm „Systematische einbeziehung von Medien, Informations – und Kommunikations-technologien in lehr – und lernprozesse“. *Unterrichtswissenschaft*, 28. 127–143.
- Greenfield, Patricia (1994): *Mind and Media: the Effects of Television, Video Games and Computers*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

- Hakkarainen, K. – Ilomäki, L. – Lipponen, L. (2000): Students' skills and practices of using ICT: results of a national assesment in Finland. *Computers and Education*, 34. (2) 103–117.
- Hakkarainen, K. – Järvelä, S. Lipponen, L. (1998): Culture of collaboration in computer-supported learning: Finnish perspectives. *Journal of Interactive Learning Research*, 9. 271–288.
- Hakkarainen, K. – Muukkonen, H. – Lipponen, L. (1999): *Teachers' ICT skills and pedagogical thinking*. Submitted for publication.
- Harel, Idit (1991): *Children Designers: Interdisciplinary Constructions for Learning and Knowing Mathematics in a Computer-Rich School*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Havisher, Gail. E. – Selfe, Cynthia L. (2000): Conclusions: Inventing Post-Modern Identities: Hybrid and Transgressive Literacy Practices on the Web. In: *Global literacies and the world wide web*. London – New York, Routledge and Kegan Paul, 277–289.
- Havisher, Gail. E. – Selfe, Cynthia L. (2000): *Global Literacies and the World Wide Web*. London – New York, Routledge and Kegan Paul, 277–289.
- Hesse, Friedrich W. – Schwan, Stephan (1996): *Learning a „Virtual Seminar” – Metaphor and Virtuality in Computer-Mediated Communicative Learning Settings*. Tübingen, DIFF/Univ. Tübingen.
- Hsi, S. – Hodley, C. (1997): Productive discussion in science. *Journal of Science Education and Technology*, 6. 23–36.
- Järvelä, S. – Bonk, C. J. – Lehtinen, E. (1998): A theoretical analysis of social interactions in computer-based learning environments: evidence for reciprocal understandings. *Journal of Educational Computing Research*, 21. (3.) 359–384.
- Jones, Glen (1996): *An education renaissance*. Englewood, Colorado. Jones Digital Century.
- Kárpáti Andrea (1997): Számítógép az oktatásban. *Iskolakultúra*. 1997/4, 97–106.
- Kárpáti Andrea (1998a): Számítógép az oktatásban külföldön – akciók, irányzatok, tanulságok. In: Sulinet Konferencia előadásai, Bp., Okker Könyvkiadó.
- Kárpáti Andrea (1998b): *A Net Nemzedék – stílus és életforma*. In: *Multimédia az oktatásban*. Konferencia a Soros Alapítvány szervezésében. Balatonlűred, 1998. május 28–30.
- Kárpáti Andrea (1999a): A számítógéppel segített tanítás módszerei. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. Május.
- Kárpáti Andrea (1999b): Oktatási szoftverek minőségének vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. Június.
- Kárpáti Andrea (2000): A kommunikációs és információs technológiák és az oktatás minősége. Az OECD nemzetközi kuttái programjának ország tanulmányai. In: *Multimédia az oktatásban konferencia előadásai* (Szerk. Kocsis Kristóf.) Computer Panoráma. Bp. 2000. CD-Rom.
- Kárpáti Andrea – Varga Kornél (1999): *Digitális taneszközök az iskolában – az első országos online felmérés eredményei*. Networkshop'99 Konferencia kötete, Bp., 1999.
- Kárpáti Andrea – Komenczi Bertalan – Fehér Péter (2000): Az Európai Unió informatikai oktatási stratégiája. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Khaili, A – Shashaani, L. (1994): The effectiveness of compter applications: a meta-analysis. *Journal of Research on Computing in Education*, 27. 48–61.
- Komenczi Bertalan (2000): Innovatív iskolák az Európai iskolai Hálózaton. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

- Kraut, Scherlis (1996): *HomeNet: A Study of Electronic Communication by Families and the Transformation of Home Computing*. Human computer interaction institute, Carnegie Mellon University.
- Kulik, J. A. – Kulik, C. L. C. (1987): Review of recent research literature on computer-based instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 12. (3) 222–230.
- Lajoie, A. P. – Lesgold, A. M. (1989): Apprenticeship training in the workplace: computer-coached practice environment as a new form of apprenticeship. *Machine-Mediated Learning*, 3. 7–28.
- Lehtinen, E. – Repo, S. (1996): *Activity, social interaction and reflective abstraction: learning advanced mathematics in a computer environment*. In: Vosniadou, S., De Corte, E., Glaser, R.: *International perspectives on the design of technology supported learning environments*, 105–128. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Lehtinen, E. – Rui, E. (1996): Computer supported complex learning: An environment for learning experimental methods and statistical inference. *Machine Mediated Learning*.
- Lehtinen, E. (2000): *Information and communication technology in educations: Desires, promises and obstacles*. In: Watson, D. M. – Downes, T.: *Communications and net. working in education: learning in a networked society*. 311–328. London. Kluwer.
- Lehtinen, E. – Hakkarainen, K. – Lipponen, L. (1999): Computer supported collaborative learning: a review. *The H. H. G. I. Giesbers Reports on Education. No. 10. Department of Educational Sciences. University of Nijmegen*.
- Littleton, K. – Light, P. (1999): *Learning together: Understanding the processes of computer-based collaborative learning*. In: Dillenbourg, P. *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Amsterdam, Pergamon.
- Littleton, K. – Light, P. (1999): *Learning with computers: Analysing productive interaction*. London, Routledge.
- Metz-Göckel, S. – Frohnert, S. (1991): Mädchen, jungen und computer. Geschlechtsspezifisches Sozial- und Lernverhalten beim Umgang mit Computern. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Möhlke, Gabriele: *Von Mädchen und mäuse* (1996): Computer und kreativität – Beispiele aus der feministischen Mädchenarbeit. Wiesbaden. Mädchentreff.
- Negroponte, N. (1995): *Being digital*. New York, Vintage Books.
- Nolle, Peter – Gerd, Paul (1991): *Jugendliche Computerfans. Selbstbilder und Lebensentwürfe – Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt – New York: Campus Verlag.
- Papert, Seymour (1996): *The Connected Family: Bridging the Generation Gap*. Atlanta, Georgia. Longstreet Press.
- Pelgrum, W. J. (1996): *The educational potential of new information technologies: Where are we now?* In: Collis, B. A.: *Children and computers in school*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum.
- Postman, Neil (1995): *The end of education: redefining the value of school*. New York, Vintage Books.
- Resnick, L. (1978): Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16. (9), 13–20.
- Reusser, K. (1993): *Tutoring systems and pedagogical theory*. In: Lajoie, S. – Derry, S. *Computers as cognitive tools*. (143–177). Hilldale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Roper Youth Report* (1996). Roper Starch Worldwide Inc.
- Rouet, Jean Francois – Levonen, Jarvo – Dillon, Andrew (1996): *Hypertext and cognition*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

- Salomon, G. (1994): Differences in patterns: studying computer enhanced learning environments. In: Vosniadou, S. – De Corte, E. – Mandl, H. Technology-based learning environments: psychological and educational foundations. (79c85). NATO ASI Series F: *Computer and System Science*, Vol. 137. Berlin, Springer
- Schwann, Stephan (1997): *Media Characteristics and Knowledge Acquisition in Computer Conferencing*. Tübingen, DIFF/Univ. Tübingen.
- Scardamalia, M. – Bereiter, C. (1994): Computer support for knowledge-building communities. *Journal of Learning Sciences*, 3, 265–283.
- Schneider, W. – Pressley, M.: *Memory development between 2 and 20*. New York, Schuster
- Sherry, Lorraine (2000): The nature and purpose of online discourse: a brief synthesis of current research as related to the WEB Project. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6. (1.) 19–52.
- Simons, P. – R. J. (1992): *Lernen, selbstständig zu lernen – ein Ramenmodell*. In: Mandl, H. – Friedrich, H. F. *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen, Hografe.
- Sinko, M. – Lehtinen, E. (1999): *The challenge of ICT in Finnish education*. Jyväskylä: Atena.
- Sugimoto, Taku – Ewin, James (2000): *Multiple Literacies and Multimedia: A Comparison of Japanese and American Uses of the Internet*. In: Havisher, Gael E. – Selfe, Cynthia L. *Global Literacies and the World Wide Web*. London – New York, Routledge. Keagan Paul, 133–153.
- Tapscott, Don (1996): *The Digital Economy: Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence*. New York, McGraw Hill.
- Tapscott, Don (1997): *Growing Up Digital. The rise of the Net Generation*, New York, McGraw Hill.
- Tinsley, David – van Weert, Tom (1995): *Leberating the Learner – Proceedings of the Sixth Ifip Conference on Computers in Education*. London, Chapman and Hall.
- Tót Éva (2000): *Az informatika megjelenése és hatása az iskolában*. Kutatási zárótanulmány. Bp., Oktatókutató Intézet.
- Török Balázs (2000): *Diákok számítógép-használati szokásai*. Kutatási zárótanulmány. Bp., Oktatókutató Intézet.
- TRU (1996): *Wave 29. Teenage Marketing and Lifestyle Update*. Teenage Research Unlimited.
- Valdinger Gábor (1999): *Az Internet szellemisége*. In: Czezer Zoltán – Csanádi Márton: *Az Internet mítosz*. Kodolányi Füzetek 3. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
- Van Someren, M. W. – Reimann, P. – Boshuizen, P. A. (1998): *Learning with multiple representation*. Amsterdam, Pergamon.
- Vinsonhaler, J. f. – Bass, R. K. (1972): A summary of the major studies on CAI drill and practice. *Educational Technology*, 12, 29–32.
- Watson, Deryn – Tinsley, David (1995): *Integrating Information Technology into Education*. London, Chapman and Hall.
- Whittaker, Steve – Sidner, Cassandra (1997): *E-Mail Overload: Exploring Personal Information Management of E-Mail*. In: Kiesler, Sara: *Culture of the Internet*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. 277–301.
- Willinsky, John (2000): Qualities of Student-Adult Electronic Communication: Immediate, Pedagogical, Aberrant. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (1), 3–18.
- Zollo, Peter: *Wise Up to Teens (1995): Insights into Marketing and Advertising to Teenagers*. New York: New Strategist Publications, Inc.

VIZUÁLIS NEVELÉS

A művészetoktatás helyzete és újabb törekvései Európában

Az Európában, Észak-Amerikában és a Távols-Keleten a nyolcvanas évekre kialakult ipari társadalmak fennmaradásuk és fejlődésük érdekében egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az oktatásnak, ezért komoly figyelmet és hatalmas összegeket fordítanak a közoktatás színvonalának emelésére, a középfokú oktatás általánossá tételére és a felsőoktatásban résztvevők arányának növelésére. Az érdeklődés azon a belátáson alapul, hogy a jövő társadalma, az információs társadalom középpontjában az emberi tudás és alkotóképesség áll. Az Európai Bizottság egy kiadványa szerint¹ három megrázó jelenséggel kell máris szembenéznünk: az információáradattal, a globalizációval és a tudományos-technikai változások okozta civilizációs sokkal. A túlélés eszközeit az általános műveltség megszerzésében és a munkaképesség kifejlesztésében látják, amiben fő szerepet játszik a megértés, a kreativitás, az ítélő- és döntésképesség, illetve a speciális szakmai képességek megfelelő színvonalának kialakítása.

A művészetoktatás közelmúltjának helyzetét több forrás is tárgyalja², számunkra azonban a legtanulságosabb a 19 európai ország gyakorlatát bemutató jelentés³, ami bevezetőjében áttekinti a művészetoktatás hozzájárulását az aktuális általános nevelési célokhoz: az intellektuális és az érzelmi fejlődéshez, az erkölcsi érzékhez és az esztétikai érzékenységhez, a kreativitáshoz, a érzékelés finomodásához, általában a személyes és társadalmi fejlődéshez. A jelentés a további részében az egyes országok művészetoktatási gyakorlatát ismerteti a kérdőívre adott válaszok alapján.

Az egyes európai államok oktatáspolitikai dokumentumai a környezetben lejátszódott változások miatt az iskolaügy megváltoztatását sürgetik. Több országban elfogadott nézet a nemzeti kereteken belüli egyéni szabadság elve, ami az oktatásban a nemzeti kerettanterven belül a körülményekhez igazodó iskolai program-

¹ Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé. Európai Bizottság. Magyar nyelvű fordítás: Munkügyi Minisztérium, Budapest, 1996.

² World Commission on Culture and Development. Our Cultural Diversity, UNESCO, Paris, 1996.

Az INSEA (International Society for Education through Arts) Newsletter és az évente megrendezett konferenciák előadásai és kötetei.

³ Robinson, Ken (ed.): Arts Education in Europe: a Survey. Council of Europe, Culture Committee. Strasbourg, 1996.

ban (sőt személyre szabott feladatokban) valósulhat meg, mint ahogy erre Hollandiában, Norvégiában, Svédországban törekednek.

A számos kultúrafelfogás közül egyre jobban terjed az a szélesebb értelmű változat, amit az UNESCO 1996-os kultúrpolitikai elvei is tükröznek. „*A kultúra... nemcsak a művészetet és irodalmat foglalja magába, hanem az életmódot, az alapvető emberi jogokat, az értékeket, a hagyományt és a hitet.*”⁴

A társadalmi változások újra felvetik az érték, az erkölcs, a szolidaritás, az egyéni szabadság kérdését, továbbá a technológiával összefüggésben a fenntartható fejlődés ökológiai szempontú gondolatát is. A többnemzetiségű országokban a türelem, a másság elfogadása, sőt befogadása válik nevelési kérdéssé. Az identitástudat megőrzése és a hagyomány ápolása érdekében például a norvég ismétető a humanista és keresztény értékek újrafogalmazására készlet. A görög szerző a kulturális hagyomány ápolásának fontosságát hangsúlyozza, azzal a céllal is, hogy az adott ország polgárának legyen „hozománya” az egységesülő Európában. A nehezen meghatározható alkotóképesség fejlesztése szinte minden ország szövegében szerepel, és többnyire az egyéni kifejezőképességre koncentrálnak, emellett az alkalmazkodóképességet hangsúlyozza, a fejlett országokra hivatkozva, amelyeknek legnagyobb tőkéje a szellemi kapacitás, a szakértelem. A kreativitás fejlesztését is a legtöbben a művészeti neveléstől várják.

Amíg a művészetoktatást a szerzők az értelmi, az érzelmi, a kulturális, az erkölcsi, az esztétikai, a kreatív, az érzékelési, a személyes és a társadalmi fejlődésben fontos szerepet játszó tényezőnek fogadják el, magát a művészetet a legtöbb ország beszámolója a magas művészetre leszűkítve használja. A művészetoktatás pedig több ország jelentése szerint a köztudatban valami felesleges dolog, ahogy a francia jelentés találóan fogalmazza meg: „*A családok és néhányszor a tanulók a szülőktől függetlenül, a munkaerőpiac felfordult értékrendjétől megzavarva, a művészetoktatást és magát a művészetet is luxusnak tartja.*”⁵ A művészetoktatás minden országban magába foglalja a zenét és a vizuális művészeteket (az irodalom a nyelvhez kapcsolódva külön jelenik meg), viszont a tánc, a dráma, a film, a fotó csak helyenként, többnyire választható tantárgyként jelenik meg. A módszerek tekintetében óvatosan fogalmaz a szerkesztő: bár kétségtelen, hogy bizonyos művészeti ágak tanításában vannak élenjáró országok, az átültetés kényes kérdés, a mintául szolgáló és a fogadó ország eltérő hagyományai miatt.

A vizuális nevelés megújulásának tudományos alapjai

A vizuális nevelés a művészi gyakorlat és a mindennapi vizualitás jelenségein kívül elsősorban a társadalomtudomány eredményeire épít. Az alábbiakban jelzésszerűen érintjük a legfontosabbnak tűnő fejleményeket, amelyek a húszadik század második

⁴ Robinson. i. m. p. 14.

⁵ Robinson. i. m. p. 25.

felében jelentkeztek és befolyást gyakoroltak a vizuális nevelés megújulására. A művészet megközelítésében a gyakorló művészek (pl. *Kepes György, Moholy-Nagy László, Joseph Kosuth*) írásai és a történeti aspektus, az esztétikai megközelítés mellett megjelenik a szociológiai, a pszichológiai és a szemiotikai kutatás, nemritkán interdiszciplináris formában.

A művészettörténet területén a még meglévő szubjektív, hangulati megállapításokat felváltja a tudományosság, jelentős részben *Erwin Panofsky* munkássága alapján⁶. A gyermekrajzok stíluskategóriáit, ami egyben alkotótípusokat is jelent Herbert Read fogalmazza meg.⁷ *E. H. Gombrich* a képalkotás művészi formájának alapvetően új koncepcióját alkotja meg,⁸ másrészt áttekinti a vizuális kifejezés és a kommunikáció kapcsolatát, és megállapítja, hogy úgy a műalkotásokban, mint a hétköznapi tárgyokban az információ és a művészi tartalom és forma bizonyos aránya van jelen és fejt ki hatását, tehát nincs értelme azon vitatkozni, hogy a művészet vagy a kommunikáció a nagyobb, átfogóbb rendszer.

A nyelvészet, a szociológia és az etnográfia fejlődése újabb kutatási területek megjelenéséhez vezetett, úgymint a szemiológia, a kommunikációelmélet és a kulturális antropológia. Az új területeken új eredmények születtek, amelyek megkérdőjelezték a művészettörténetre, esztétikára alapozott művészetoktatás kizárólagosságát, sőt a korábbi általános polgári értékeket közvetítő nevelési célokat is. Például a nálunk is jól ismert *Umberto Eco*⁹ kidolgozza a vizuális üzenetek szemiológiáját, amivel a vizuális jelenségeknek a műalkotásoknál sokkal szélesebb körű megközelítési módjának kereteit kínálja fel. *Roland Barthes* a strukturalista nyelvészet egyik úttörője a látványok, tárgyak, képek nyelvi rendszerét alkotja meg¹⁰, *Jean Baudrillard* pedig kísérletet tesz a tárgyi beszéd megragadására.¹¹ Ilyenformán kialakul a mindennapi környezet vizuális jelenségeinek tudományos igényű elemzésére alkalmas módszertár. *Pierre Bourdieu* szerint (aki egyébként az első francia nemzeti tanterv szerkesztője is) minél magasabb egy tárgy, művészeti műfaj (instancia) társadalmi elismertsége, legitimációja, annál kisebb a társadalmi befolyása és viszont: tehát magasra értékeljük a festészetet, de cselekedeteinkre nagyobb befolyást gyakorol például a lakberendezés vagy egy képes újság.¹² E gondolatnak különleges jelentősége van a társadalmi esélyegyenlőség megteremtése szempontjából. A pedagógiának új és rendkívül hatékony utat nyit, ugyanis ha szívesebben foglalkoznak az emberek a populáris műfajokkal, akkor

⁶ Panofsky, Erwin: *Az emberi arányok stílustörténete*. Magvető Kiadó, Budapest, 1976.

⁷ Read, Herbert: *Nevelés a művészet által*.

⁸ Gombrich, E. H.: *Mediation on a Hobby Horse*. Phaidon Press Ltd. London, 1963.

⁹ Eco, Umberto: A vizuális üzenetek szemiológiája In. S.Nagy i.m.

¹⁰ Barthes, Roland: A szemiológia elemei. In. Roland Barthes: *Válogatott írások*. Európa Kiadó. é. n. (1971?), A divat mint rendszer. (Paris, 1967.) Magyarul: Helikon Kiadó, Budapest, 1999.

¹¹ Baudrillard, Jean: *A tárgyak rendszere*. Gondolat, Budapest, 1987.

¹² Bourdieu, Pierre: A fénykép társadalmi definíciója (Paris, 1965.). Magyarul in Horányi Özséb (szerk.): *A sokarcú kép*. Tömegtájékoztatási Kutatóközpont, Budapest, 1982.

azokon keresztül könnyebben el lehet érni őket, és e felfogásra alapozva a vizuális nevelés demokratikusabb formája építhető fel.

A pszichológia területén számos kutató eredményeit felhasználva *Victor Loewenfeld* fogalmazza meg a gyerekek vizuális képességeinek fejlődését és az erre épülő pedagógiai alapelveket, mindmáig érvényes rendszerében¹³. A pszichológia és a művészeti nevelés élő klasszikusa *Rudolf Arnheim*, aki többek között megfogalmazza a vizuális látványok, műalkotások által kiváltott élménymechanizmusát, és kutatásainak összegzéseként megírta napjaink rajztanárainak egyik legforgatottabb alapművét¹⁴. Egyes pszichológusok a vizuális képességek fejlődésének vizsgálatában már odáig jutottak, hogy termékeny kérdéseket vetnek fel arra vonatkozóan, hogy a 12–14 tizenéves gyerekek nagy része miért veszíti el a kedvét az ábrázolástól¹⁵ és mi módon lehetne, esetleg a konstruálóképesség területén továbbfejleszteni őket.

A sort még hosszasan folytathatnánk, de hely híján csak annyit állapítunk meg, hogy a hetvenes-nyolcvanas évekre kellő elméleti alap állt rendelkezésre a hagyományos művészetoktatás kiszélesítéséhez.

Hagyomány és újdonság az európai vizuális nevelés tartalmában¹⁶

Bár megfigyelhető rokon vonás, például a skandináv országok gyakorlatában, a vizsgált tizenkilenc ország Görögországtól Finnorszáig, Moldvától Franciaorszáig eltérő tartalmú vizuális nevelést folytat a közsoktatás 8–12 éve alatt. Ugyanakkor az alkotóképesség fejlesztése szinte mindenütt központi téma, a természet megfigyelése, ábrázolása és a képzőművészet értékeinek átadása semelyik tantervből sem marad ki, legyen az alkotó jellegű, vagy befogadó, mint a művészettörténet vagy műelemzés oktatás és a néhány országban megjelenő múzeumpedagógia. Változó viszont a technológiai kihívásra adott válasz: a kézművességen át a tervezés oktatásig, fogyasztói nevelésig, vagy a társadalmi érzékenység fejlesztésében jelentős szerepet játszó vizuális kommunikáció tanítása, továbbá az információs társadalomra jellemző tulajdonságok megjelenése a médiapedagógiában, illetve a helyi hagyományok ápolása a kulturális örökség hagyományozásában. A következő fejezetben a nem minden országra jellemző és viszonylag új tartalmak közül kiválasztott három témát mutatunk be, a tudomásunk szerint legjellemzőbb formájában, lehetőleg a „születési helyén”.

¹³ Loewenfeld, Victor: *Creative and Mental Growth*. The Macmillan Company, 1947. Idézi Kárpáti Andrea: *Vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.

¹⁴ Arnheim, Rudolf: *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája*. Gondolat, Budapest, 1979.

¹⁵ Gardner, Howard: *Frames of Mind*. Heinemann, London, 1984.

¹⁶ Ken Robinson idézett tanulmánya alapján.

A vizuális kommunikáció tanítása¹⁷

A hatvanas évek diáklázadásai, a vietnami háború elleni tiltakozás, a polgárjogi küzdelmek megérintették az amerikai és minden nyugat-európai iskola életét, de legnagyobb befolyást talán a nyugatnémet művészetoktatásra tettek. A politikai és társadalmi töltésű kérdések természetes módon jelentek meg a faliújságokon, és a történelemórákon, de ahhoz, hogy a rajzórákba is beszivárognak, számos elméleti kérdésnek is előzetesen tisztázódnı kellett. E kérdések közül jelölésszerűen említünk meg néhányat.

Az Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation (Frankfurt) egy kiadványában¹⁸ a szerkesztő egy reklámalemez bevezetőjében megállapítja, hogy „*Nincs olyan általános érvényű műalkotás-elmélet, amelyből levezethetnénk azt, hogy bármely optikai kommunikációs eszközt jogunk lenne kizárni a kutatásainkból.*”¹⁹ Itt konkrétan arra gondol a szerző, hogy reklámot éppúgy joga van elemezni, mint képzőművészeti alkotást. Tehát a reklám látványa nemcsak az érzékelés szintjén azonos a műalkotásával, hanem az elemzési, értelmezési módszerek sem szükségképpen a képzőművészeti alkotások számára vannak fenntartva. A csoport a vizuális kommunikáció elnevezésű új tantárgy megalapozásához nyolc tételben foglalja össze követelményeit. Az erősen politikai színezetű szöveg megállapítja, hogy a kommunikáció folyamata nem szakítható el a tartalmától, így az mindig a kommunikációban résztvevők társadalmi helyzetét fejezi ki. Az uralkodó elit a kommunikáció eszközeit felhasználva saját hatalmát legitimálja, ezért:

„7. tétel. *A művészeti oktatást a mai formájában meg kell szüntetni. Helyébe nem valami technokrata szellemben megreformált szaktantárgy lép, hanem a »vizuális kommunikáció« mint társadalomkritikai szak, mely ama teljesítményével legitimálja önmagát, mellyel a társadalom egészére kiható változásokhoz járul hozzá.*”

A nagyléptékű vállalkozás műfaji keretét a frankfurti csoport egy másik tagja fogalmazza meg²⁰ rámutatva arra a tényre, hogy a hagyományos képzőművészet sem időben, sem társadalmi jelentőségben nem foglal el olyan helyet az emberek életében, mint a vizuális tömegtájékoztatás. Ezért a képzőművészet mellett (annak értékeit elismerve) új médiumokat kell bevonni a közoktatásba. Ezek: „*a fotográfia, a reklám, a képesújság, a film, a televízió, a képregény*”. Szerinte a vizuális kommunikáción belül helyet foglaló képzőművészetnek három területtel kell foglalkoznia:

- a) építészet, kispasztika, festészet, grafika, esztétikai objektumok
- b) fotográfia, film, televízió (mint esztétikai különlegességek)
- c) mesterségesen kialakított környezet és formatervezés.”

¹⁷ Prof. Jörg Funhof (Hochschule der Künste, Berlin) előadássorozata, Magyar Iparművészeti Főiskola, Budapest, 1993. adja a fejezet felépítésének vezérfonalát

¹⁸ Ehmer, E. K.: Megjegyzések a reklám metanyelvéhez. In. E. K. Ehmer: *Visuelle Kommunikation*. DuMont Verlag, Köln, 1983 in. S. Nagy Katalin: *Művészetszociológiai szöveggyűjtemény II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.

¹⁹ I. m. p. 209.

²⁰ Möller, H. R.: Művészeti oktatás és vizuális kommunikáció. In. H. K. Ehmer. In. S. Nagy Katalin. i. m. p. 346.

Tehát különválasztja a szándékoltan esztétikai tartalmú tárgyakat, képeket, az informatív tartalmúaktól. A nyolcvanas évek elején megfogalmazott elvek azóta sok helyütt valóra váltak, sőt bizonyos részük a még újabb médiapedagógiában talált helyet magának.

Hogy konkrét példát is lássunk, megemlítünk egy magyar részvétellel lebonyolított nyugat-berlini projektet, aminek a témája a „Háború és béke a művészetpedagógiában”²¹. A kutatás révén feltárták, hogy 12 országban mi módon készítették fel a tanulókat a háborúra a harmincas évek végén, negyvenes évek elején. Néhány éve már a hazai rajztanárképzésben is tananyag. A reklámelemzést, a plakát példáján mutatjuk be, hogy milyen tevékenységet végeznek a hallgatók, illetve a tanulók: (1) adott kép kiegészítése szöveggel, (2) adott szöveghez kép tervezés, választás, (3) adott szöveg tipográfiai tervezése, (4) adott témához kép- és szövegtervezés.

A nyolcvanas években elterjedt vizuáliskommunikáció-oktatás lassan elvesztette hajdani „tüzét”, de megőrizte a társadalmi kérdések iránti nyitottságát, és közben kialakult a mindennapi vizualitás oktatásának módszertana is.

A tárgy- és környezetkultúra tanítása, az angol design education példáján²²

A magyar közfelfogásban a design valami drága és külföldi úri huncutság. Az üzleti életet mindenben kiszolgáló tervezők felelősségére talán Victor Papanek²³ világított rá a leghatásosabban a hetvenes években bestsellerré vált könyvével, amiben azt állítja, hogy a valós világnak kell tervezni, a valós élet problémáira kell választ találni. Azóta szakmai körökben már hírhedtté vált, a harmadik világ számára szögekből, drótból, faggyúból tervezett, fillérekebe kerülő rádiókészüléke, ami inkább pamfletnek tekinthető, sohasem lesz termék.

A design (igen leegyszerűsítve) termékeket, tervezést és tervezői felkészültséget jelent. E termékek (tág értelemben) felölelik a gépek, épületek, használati és dísz tárgyak körét. A tervezés során az emberi igényekből kiindulva, a lehetőségeket figyelembe véve készül el a terv, amit szerszámokkal, gépekkel készítenek el. A tervezők (designerek) tudása a formai ismereteken túl kiterjed a funkcionális, technológiai, üzleti, jó esetben ökológiai összefüggésekre is. Hadd álljon itt Bruce Archernek, az angol tervezés és tervezésoktatás élő klasszikusának egy tömör meghatározása²⁴:

„A design az emberi tapasztalás, szakértelem és tudás ama területe, amely tükrözi az ember alkalmazkodását a környezetéhez, a környezet értékelését anyagi és

²¹ Scholz, Otfried – Schirmer, Eva (szerk.): *Krieg und Frieden in der Kunstpädagogik*. Hochschule der Künste. Berlin 1986

²² Magyarul bővebben: Jaeger Péter: *A technika oktatása néhány fejlett országban*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1993

²³ Papanek, Victor: *Design for the Real World*. Thames & Hudson, London 1985. 394 p.

²⁴ Idézi Baynes, Ken: *The Design Dimension of the Curriculum*. *Journal of Art & Design Education*. Vol. 4. 1985

szellemi szükségleteinek fényében. Az ember alkotta jelenségeken belül ez különösen a konfigurációval, a kompozícióval, a jelentéssel, az értékkel és a céllal függ össze.

Az oktatás design-ra vonatkozó része felöleli mindazon tevékenységeket és tudományokat, amelyek emberközpontúak, antropológiaiak, aspirációs és operacionális jellegűek; azaz emberhez kapcsolódóak, szemléletük értékkereső és megítélő, illetve tervező és teremtő jellegű."

A fogalom körbejárása után rátérhetünk tanulmányunk szorosabban vett témájára, hogy miből nőtt ki az angol iskolai design education?²⁵ Angliában, „a világ műhelyében” a kézművességnek és a gyári munkának nagy hagyománya és becsülete van. A School of Design, a mai Royal College of Arts, a művészetoktatás fellegvárának elődjét például 1837-ben alapították, éppen azzal a céllal, hogy a gyáriparosok szépművészeti érzéke fejlődjék...

A skandináv országokban kifejlődött szlőjd (kézimunka) már a 19. század utolsó éveiben elterjedt az angol elemi iskolákban. A 20. században a középiskolákat is műhelyekkel szerelték fel. A második világháború után már minden iskolában volt fa-, fémműhely és tankonyha. Ezekben a jól felszerelt műhelyekben azonban a mi magyarországi gyakorlati foglalkozásunkhoz hasonló, azaz rossz szellemű, szakképzés jellegű munka folyt, a felhasználható anyagok (fa, fém, papír, textil, műanyag) bősége ellenére. A hatvanas évek Angliájában azonban változás jelei mutatkoztak. A Dewey által a századfordulón kidolgozott projekt módszer és a reformpedagógiák (Kerschensteiner, Freinet) haladó gyakorlatának inspirációjára néhányan ugyanis rájöttek arra, hogy ha a feladatközpontú műhelymunka kiegészül, akkor teljesebb és élvezetesebb és főként tanulságosabb lesz. A tanulókat arra biztatták, hogy számukra érdekes témákat (problémákat) keressenek, akár az iskolán kívül, tervezzék meg (a tanár segítségével és útmutatása alapján), majd az így készült tervet készítsék el a műhelyben. Ha kész a munka, próbálják ki! Azt, hogy bevált-e, nem a tanár fogja eldönteni, hanem a gyakorlatban derül ki. A régi vágású oktatók ugyan ragaszkodtak ahhoz, hogy a gyerekek tanuljanak meg fűrészelni, mert azt tudni kell (amit az újítók is támogattak, csak nem mint célt, hanem eszközt). Az újító tanárok és a gyerekek lelkesedése, valamint a szülők nyomására lassan átalakult a hagyományos kézművesség (Craft) tantárgy. A CDT (Craft, Design and Technology) elnevezésű új tantárgy messze túlmutat a kézügyesség fejlesztésén és a munka megszerettetésén. Magában foglalja a tervezést és az értékelést, tehát intellektuálisan és emocionálisan egyaránt gazdagodik. A munka, amit a tanulók végeznek, így már a célszerű emberi tevékenység egyfajta modelljeként fogható fel. Ebben a minőségében tíz-húsz év alatt a lenézett barkácsolásból a központi tantárgyak (angol, matematika, természettudomány) utáni legmegbecsültebb, tizenkét éven át kötelező főtantárggyá válik. A nyolcvanas évektől záróvizsgát is (érettségi) lehet tenni belőle²⁶. A tantárgy tartalmának bővebb elemzésére a nemzeti magtanterv át-

²⁵ A történet utolsó szakasza megtalálható az alábbi könyvben: John Eggleston: *Developments in Design Education*. Sorozat: *The Changing Classroom*. Open Books, London, 1976.

²⁶ Kimbell, Richard (ed.): *GCSE Craft, Design & Technology*. Thames-Hutchinson, London, 1987.

dolgozott, második változata²⁷ kínál lehetőséget, de sajnos e fejezet terjedelme nem teszi lehetővé, hogy ismertessük.

A szemléletesség kedvéért azonban néhány gyakorlati, iskolai példát sorolunk fel. A tanárok közkedvelt feladata a környékbeli szociális otthon meglátogatása²⁸. A tanulók megfigyeléseik alapján sajátos szerkezeteket terveznek és készítenek. Így készült például a húszcentis bábokból álló sakk az ízületi bántalmak miatt nehezen fogó idősöknek. De a családtagoknak is készítenek ajándékokat, például egy középiskolás rollert készített az öccsének²⁹. Gyakori a bevezető, „célzott” feladatok között a szerkezetépítés megadott feltételekkel (pl. híd, torony)³⁰, vagy az expresszív feladat, például a nemzetek órái, ahol a számlapnak utalnia kell a választott nemzet karakterére (például zászlóval, jellegzetes épülettel). A munkaszervezés miatt sokszor hasonló feladatot készítenek a tanulók, többnyire azonos munkamenet alapján, aminek a lépései az alábbiak: helyzetfelismerés, kutatás – gyűjtés, tervezés, kivitelezés és kipróbálás.

A kulturális örökség ápolása³¹

A hagyomány ápolása ugyan minden európai ország rajz- művészettörténet-tanítás tananyagának része, de nem mindenütt olyan jól szervezett, mint Franciaországban és nem mindenütt szól olyan egyértelműen a mának. Az iskolák életébe beépülő mozgalom háttérében az Európai Építészeti Örökség védelméről szóló 1985-ös granadai³², és az Európai Régészeti Örökség védelméről szóló 1992-es máltai egyezmény³³ áll, továbbá az a tény, hogy az iskolai hagyományörzés támogatására az Európa Tanács létrehozta a Kulturális Örökség Osztályokat, főként a példás francia gyakorlat értékeinek terjesztése érdekében³⁴. A nyolcvanas években kialakult oktatási formában a francia tanulók 1996-ra mintegy 1500, a Kulturális Ügyek Regionális Igazgatóságai által támogatott központban kaphatnak szakszerű képzést.

A diákok előzetes bejelentés alapján egy hetet töltenek valamelyik központban, ahol az elméleti ismeretek mellett – és ez a lényeges – gyakorlati foglalkozásokon is részt vesznek, mintegy újra élők az adott kort, művelik az adott mesterséget, eszik a korabeli ételeket, énekelik az akkori dalokat.

²⁷ Design and Technology in the National Curriculum, Department for Education. HMSO, London, 1995.

²⁸ Design for Today. Schools Council. Edward Arnold, London, 1974.

²⁹ Baynes, Ken (ed.): *Attitudes in Design Education*. Lund Humphries, London, 1969. p.94.

³⁰ Green, Peter: *Design Education. Problem Solving and Visual Experience*. BT Batsford Ltd., London, 1974, 1978. p. 17–25.

³¹ Az ismertetés főként Bodor Katalin: *Beszámoló a francia–magyar kulturális örökség szemináriumról*. Kézirat. Magyar Iparművészeti Főiskola, Budapest, 1994. alapján készült.

³² Recueil de textes fondamentaux du Conseil de l'Europe dans le domaine du patrimoine culturel. Conseil de l'Europe. Strasbourg. 1998. p. 117.

³³ l. m. p. 129.

³⁴ Agnus, Jean-Michel: The French experience: heritage classes, workshops, and new forms of action. In.: *European Heritage Classes. Cultural Heritage*, No. 34. Council of Europe Publishing. Strasbourg, 1995. p. 97.

A központok nagy része az építészeti örökség megismertetésére specializálódott, számos régészeti központ működik, de van olyan, amelyiknek a természeti környezet, a másoknak a színhagyomány vagy a zene, a tánc a témája, és természetesen a művészeti ágak és a mesterségek, a szobrászat, a kőfaragás, a festészet, a kalligráfia, a szőnyegszövés is szerepel a kínálatban, de szerveződött központ egyes korok megismertetésére is, ahol stílushű viselettel találkozhatnak, és étkeket készíthetnek el és ízlelhetnek meg a gyerekek.

A talán legjobban kidolgozott építészeti programok gyakorlati példaként szemléltethetik a központok működésének szellemét. Az építészeti foglalkozások „interdiszciplinárisak” abban az értelemben, hogy a diákok a helyszín, az épület megtekintése, bejárása után megnézhetik, szétszedhetik a házmakettet. Szinte mindenütt vannak az építészeti szerkezeteket (például boltozatokat), azok erőjátékát bemutató modellek. A mesterség nehézségeivel a kőfaragóműhelyben ismerkedhetnek meg, ahol – például Fontevraudban³⁵ a tufa geológiai tulajdonságait is ismertetik. Az építészet nem áll meg a falaknál, a kőművességnél, Le Mansban³⁶ például üvegablakot lehet készíteni, de előtte egy rajzfilmfigura „felöltöztetésével” vezetik be a gyerekeket az ikonográfiába, megismertetik velük a római katolikus egyház kánonját, hogy értse: például a kék szín az éj királynőjét, a Szűzanyát jelenti. A falakat burkoló kárpitok megtekintése, Angersben³⁷ az „Apokalipszis” kárpitjának megfejtése után hatalmas szövőszékeken ki-ki megtapasztalhatja, hogy milyen lassú és fárdságos munka a szövés.

Innováció az USA művészetoktatásában³⁸

Az Egyesült Államok művészetoktatása az 1870-es kezdetekől napjainkig alapvetően tevékenységközpontú, főként művészi jellegű alkotásból áll. Az 50-es években azonban néhány tankönyv felveti például a mindennapi élet témáját, a 60-as évek a tudás gyarapításának bővületében teltek, míg a 70-es években több egyetem kezd foglalkozni a művészeti közoktatás megreformálásának gondolatával. E kutatások teremtik meg az alapját a 80-as évek közepére a „tudomány alapú művészetoktatásnak”³⁹ elnevezett irányzatnak (rövidítve DBAE), amit a Paul Getty Alapítvány támogatásával dolgoznak ki és terjesztenek el, olyan neves közreműködőkkel, mint Rudolf Arnheim vagy Howard Gardner. A DBAE fizikai valóságában néhány könyv, poszter, videofelvétel és módszertani segédlet. A napjainkra az Egyesült Államok művészeti közoktatásának legelterjedtebb módszerére tanárképzések és továbbképzések sora készíti fel a tanárokat.

³⁵ *Classes du patrimoine*. Academie de Nantes. Le Mans. 1992. p. 14.

³⁶ *Memento sur les classes européennes du patrimoine*. Comité du patrimoine culturel. Conseil de l'Europe. Strasbourg. 1993. p. 51–53.

³⁷ Joubert, Fabienne: *La tapisserie au Moyen Age*. Édition Ouest-France. Rennes. 1992.

³⁸ A fejezet alapvetően Stephan Mark Dobbs: *The DBAE Handbook, An overview of Discipline-Based Art Education*. The Getty Center for the Education in the Arts. Santa Monica, California, USA. 1992. című műve alapján készült.

³⁹ *Discipline-Based Art Education*, rövidítve DBAE.

A DBAE négy pillére a művészi alkotás, a művészettörténet, a műelemzés és az esztétika. A kidolgozók szerint a tanítási gyakorlatban mindegyik terület meg kell őrizze önállóságát, „ugyanakkor nem szabad teljesen különálló tantervi vezérfonalként tanítani”⁴⁰. Témakörei a szépművészetek mellett kiterjednek az iparművészetre, a kézművességre, a népművészetre, a populáris kultúrára, úgymint a fotográfiára és a divatra, több kultúra és korstílus alkotásaira, és nagy figyelmet szentelnek a helyi adottságok felhasználásának is. Az egyébként is több etnikumból összekovacsolódott amerikai társadalom a főként ázsiai és spanyol nyelvű friss bevándorlókra való tekintettel multikulturális, azaz a megvalósításhoz az adott etnikumhoz közelálló műalkotás felhasználását ajánlja, ami persze komoly erőfeszítést kíván a tanártól. A DBAE tantervi felépítése, értékelési rendszere nem különös (a tanároknak egyébként is az adott állam tantervéhez kell igazodnia), sokkal érdekesebb azonban a működése:

A DBAE nagy hangsúlyt helyez az iskolafenntartó, az iskola vezetősége és a szülők részvételére. A tanítást akár tanító, akár szaktanár végzi, rendszeresen meghívott művészek, művészettörténészek, kritikusok, esztéták segítik. A tanítás helyszíne többnyire az iskola, de igénybe veszik a helyi múzeumokat is, meglátogatják a művészeket műtermükben és felhasználják az adott környezet lehetőségeit: „a város épületei alapján is lehet a művészetet oktatni”⁴¹.

A mindennapi tanítási gyakorlat érzékeltetésére egy nyolc témakörben mintegy negyven feladatot tartalmazó tantervépítő kapesos könyv⁴² feladataiból idézünk néhányat. „A művészet megérinti életünket, az embereket” fejezet első, 6–7 éveseknek szóló feladata „Mindenki igényli a törődést”, a kedvenc babák, állatok iránt érzett szeretet képi, szóbeli kifejezésével, a témába vágó műalkotások megbeszélésével foglalkozik. A Terek és helyek Frank Lloyd Wright munkásságához kapcsolva dolgozza fel az építészet alapkérdéseit ötödikesekkel. Az „Ünnep”, „Az agyag művészi hagyomány”, „A művészet felfedezése” fejezetcímek jelölik a DBAE rendszerébe illeszkedő hatékony módszereket, a gyakorlatban bevált feladatok gazdag választékát.

Hogyan lett a rajzból vizuális kultúra tantárgy Magyarországon?

Több mint harminc év után az 1978-as tanterv⁴³ nem párthatározatok, hanem a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottság által megfogalmazott tudományos elvek alapján készül⁴⁴. A rajz tantárgy korszerű tanterve a világ

⁴⁰ Eisner, Elliot W.: *The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools*. The Getty Center for the Education in the Arts. Los Angeles, California, USA. 1988. p. 27.

⁴¹ Dobbs i. m. p. 43.

⁴² Alexander, Kay and Day, Michael (ed.): *Discipline-Based Art Education: A Curriculum Sampler*. The Getty Center for the Education in the Arts. Santa Monica, California, USA. 1991.

⁴³ Az oktatási miniszter 114/1977. (M.K. 11.) OM számú utasítása az általános iskolai oktatás és nevelés bevezetéséről.

⁴⁴ *Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai iávlati műveltségkonceptió alapján*. Kossuth Könyvkiadó. Budapest. 1980.

megismerésére, a képi kifejezésre, a gondolkodásra, az ítéletalkotásra, az emlékezetre, az alkotóképességre, az esztétikum iránti fogékonyságra, és a műszaki ábrázolás megalapozására épül. A tantárgy heti kétórás időkerete kellő teret nyújt a ábrázolásnak, a művészi kifejező munkának, a tér, a forma és a szín tanulmányozásának és a művészeti alkotások megismerésének. Megjelenik a tantárgy első (és sokáig egyetlen) tankönyve⁴⁵, ami a tanterv értékeit szakszerűen, egyben a tanárok számára könnyen kezelhetően jeleníti meg. Még a kortárs művészetnek a festészettől a formatervezésig terjedő skáláját és például a szintan legújabb eredményeit is tartalmazza a gazdagon illusztrált tankönyv. Az általános iskolák rajztanárigényét négy főiskola látja el, a tanítási gyakorlatot országos szakfelügyeleti rendszer segíti és ellenőrzi. A korszak visszatekintve idillinek tűnik, de...

A nyolcvanas éveket a központosított oktatásügy, az 1 tanterv – 1 tankönyv jellemzi, annak ellenére, hogy az újíító kísérleteknek is teret enged, a többi tantárgyhoz hasonlóan⁴⁶. A kísérletek a kor kihívásának és a fejlett országok művészeti nevelési gyakorlatának megfelelően főként a vizuális kommunikáció és a tárgy- és környezetkultúra tanítása terén jelentkeztek, emellett persze folyik kísérlet a tantárgyi integrációval, a műelemzéssel és a színalkalmazással kapcsolatban is. Tehát az erjedés révén több úton indulnak el a kísérletezők, ugyanakkor együtt munkálkodnak a vizualitás közös nyelvének kidolgozásán.

A táncházmozgalom környékén, a kultúrházakban a hetvenes években kivirágzott kézműves tevékenységek⁴⁷ természetes módon épültek be a népművészet iránt egyébként is vonzó tanítók, rajztanárok gyakorlatába. A környezetkultúra hazai oktatásának első közoktatási programja egy, az általános iskola első osztálya számára készített televíziós műsorral támogatott tankönyv⁴⁸, amit az egész általános iskolára kiterjedő iskolakísérlet követett⁴⁹. A téma népszerűsítésében kiemelkedő szerepet játszott az 1985-től kilenc éven át az iskolás korúaknak meghirdetett „Tervezzünk tárgyakat” című országos pályázat⁵⁰. Az Iparművészeti Főiskolán 1987-ben újraindult középiskolai tanárképzés immár tanári háttérrel és kutatóműhelyt is teremtett a környezetkultúra tanításának, ami a nemzeti alaptanterv vizuális kultúra műveltségterületén⁵¹ belül már önálló részként jelenik meg, így teljes mértékben legitimmé válik.

⁴⁵ Kömyné Gere Zsuzsa – Reégné Kuntler Teréz: *Tér – forma – szín*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

⁴⁶ Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1999.

⁴⁷ Kaptár sorozat. Népművelési Intézet, Budapest, 1982.

⁴⁸ Gaul Emil (szerk.): *Anyagok. Tankönyv az általános iskola 1. osztálya számára*. Magyar Kereskedelmi Kamara Ipari Formatervezési Tájékoztató Központ, Budapest, 1980.

Kopper Judit (szerk.): *Technika 1 – V. 5x20 perces televíziós program*. MTV Iskolatelevízió, 1980.
Gaul Emil – dr. Fekete János: Útmutató az „Anyagok” című tankönyv használatához. Országos Pedagógiai Intézet, 1980.

⁴⁹ Tatai Erzsébet – Tatai Mária: *Környezetkultúra*. Magyar Iparművészeti Főiskola, Budapest, 1993.

⁵⁰ Gaul Emil: Meglátni és megérintni. *Iskolakultúra*, 1995. 15.

⁵¹ *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995. p. 193–.

A vizuáliskommunikáció-tanítás hazai meghonosodásának képét is mozaikkockákból lehet kirakni. A fotó, a mozgókép témakörével több lelkes kutató és tanár foglalkozott, sajnos a tipográfia, a sajtó és a reklám területe mostohább maradt. A fotó jelentését, alkalmazásának módjait (és nem a költséges és bonyolult fényképezést) tanulták meg néhány budapesti iskola diákjai⁵², de hasonló kísérletek folytak Esztergomban, és a „Borsodi Műhelyben” is. A mozgóképkultúra oktatásának tanításáról e kötet egy másik tanulmányában bővebben tájékozódhatunk, itt csak megemlítjük a törökbálinti kísérleti iskolát, ahol a „Zsolnai program” keretében a mozgókép elméletét és gyakorlatát is elsajátíthatták az iskola tanulói⁵³. A Magyar Média-pedagógiai Műhely az iskolakísérletek mellett a nemzetközi eredmények (filmek és szakirodalom) rendelkezésre bocsátásával járult hozzá a szakterület fejlődéséhez⁵⁴. A Leonardo programban⁵⁵, a korszak vizuális nevelésének egyik legjelentősebb tantárgyfejlesztési kutatása keretében Hódmezővásárhely és Gedó iskoláiban folyik fotó- és videooktatási kísérlet. 1993-ban két tanárképző főiskola indít vizuális kommunikáció tanár szakot, végül 1995-ben e terület is helyet kap a nemzeti alaptanterv vizuális kultúra műveltségterületén belül.

Ahogy a magyar közoktatás századvégi történetében kiemelkedő jelentőségű a nemzeti alaptanterv, úgy a rajztanításában is. A korábbi mindenütt egyforma tantárgyat egymástól karakteresen különböző műhelyek tantervei, tankönyvei váltják fel⁵⁶, amelyek azonban tartalmazzák a nemzeti alaptantervben meghatározott közös tudást. A modernizációt azonban nemcsak a helyi adottságokhoz jobban alkalmazkodó programok megjelenése jelenti, hanem a tartalmi megújulás is, nevezetesen az, hogy a jó hagyományok, az ábrázolás, a kifejező alkotás, a műelemzés és művészettörténet tanítása mellett megjelenik a vizuális kommunikáció és a környezetkultúra tanítása mint a mindennapi vizualitás iskolai megfelelője. A tantárgy módszertára is bővül, például néhány gimnáziumban, alternatív és reformpedagógiai iskolában sikerrel alkalmazzák a projekt módszert, ami nemcsak hosszabb, tematikus munkát, hanem problémaközpontú, önálló alkotást is jelent. Az értékelés területén az alpműveltségi vizsga és az érettségi vizsga kidolgozása során megjelenik a projektrendszerű vizsga, és az úgynevezett munkanaplók vizsgálata, ami lehetőséget ad a tanároknak arra, hogy ne csak a kész mű alapján alkossanak ítéletet, ha-

⁵² *A rajz tanítása*. 1986–87. évfolyamának számaiban.

⁵³ Ragályi Elemértől Hartai László vette át a tanítást, akinek munkatársaival együtt döntő szerepe volt a mozgóképkultúra műveltségterület kidolgozásában, a nappali tanárképzés megszervezésében, és egy tankönyvesalád megszerkesztésében.

⁵⁴ A műhely vezetője Boda Edit *Médiakalauz* címmel kipróbált feladatokból álló tankönyvesaládot írt-szerkesztett 1997.

⁵⁵ Kárpáti Andrea: *A Leonardo Program*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.

⁵⁶ A vizuális kultúra 3. évfolyamának 4. számában (2000. június) Sándor Zsuzsa összehasonlító tantervelemzésében 13 az Országos Közoktatási Intézet által minősített, 9 iskolai átfogó és 3 egyéb tantervről számol be. Az országban működő legjelentősebb vizuális nevelési műhelyei közül hat többek között az 1999 évi Országos Művészeti Nevelési konferencián mutatkozott be. *Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Lap* 99/2. p. 79–80.

nem a tanulók alkotófolyamatának ismeretében³⁷, és megkezdődik a standardizált vizsgafeladatbank kidolgozása. Egyúttal a beszédmód megváltozására is lehetőség nyílik: az új, köznapi témák nyitva állnak mindenki számára, szemben a kevés vájt fülűnek fenntartott magas művészettel, aminek megértéséhez külön nyelvet kell megtanulni, ha egyáltalán sikerül áthágni az eltérő kulturális beállítódásból adódó gátakat. A rajztanításban tehát a tantervi szabályozás megváltozása mellett tartalmi és módszertani megújulás és szemléleti változás állt be, az új elnevezés, a vizuális kultúra pedig éppen ezt a változást fejezi ki.

A mindennapi tanítási gyakorlatban persze az újítások csak tíz-húsz év késéssel válnak általánossá és csak kedvező feltételek mellett. A tanulás körülményei az osztálylétszám tekintetében nemzetközileg is jónak mondhatók, míg más adottságok már sokkal rosszabbak, amint azt egy országos kutatás jelentéséből tudjuk³⁸. A rajztanároknak 85-90%-a rendelkezik megfelelő képesítéssel, a graduális tanárképzés mennyiségében megfelelő, de míg a tanítóképzésben jó a módszertani kultúra, addig a tanárképző főiskolákon és egyetemeken változó színvonalú. Diplomát adó továbbképzés csak egy van az országban, míg a tanfolyamok széles köréből választhatnak a szaktanárok, nem kismértékben az állami támogatás jóvoltából. A hazai szerzők szakkönyvei csak mostanában kezdenek megjelenni. Az iskoláknak csak hatoda rendelkezik rajzteremmel és jó felszereléssel, a többi közepes ellátottságú, és van, ahol egy száz krétával a kezében áll a tanár a diákok előtt. A közéletben a szakmai elit vesz részt, látogatja a konferenciákat, vesz részt a művésztelepeken és a tantárgyfejlesztési pályázatokon. A több mint százéves Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének a szakma huszada tagja.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a hazai vizuális nevelés a mostoha anyagi ellátottság ellenére jó színvonalú. A központosított oktatásirányítás megszűntével azonnal élt az önállóság lehetőségével, például a meglévő műhelyek saját tantervet, tankönyvet írtak, továbbképzéseket szerveztek. Az oktatás tartalma a nemzetközi trendnek megfelelően halad, az értékelés tudományos alapjainak kidolgozásával párhuzamosan a közoktatásban is a fejlődés jelei mutatkoznak, míg az alkotóképesség és művészi kifejezőerő fejlesztésében hagyományosan kiemelkedő rajztanítási módszerek a mindennapi vizualitás tartalmainak, a vizuális nyelv alapjainak még tudatosabb tanításával kell kiegészülnenek. Másképpen mondva a sajátos kelet-európai túlélési stratégiának megfelelő találékonyságnak és a megpróbáltatások élményét kifejező érzelemgazdagságnak a vizuális nevelés területén is párosulnia kell a nyugati tudatossággal és demokratikus nevelési stílussal.

³⁷ Kárpáti Andrea: Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer. In: *Közéiskolai tantárgyi feladatbank II.* Mútrai Zsuzsa (szerk.) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997.

³⁸ Kárpáti Andrea: *A vizuális nevelés helyzete Magyarországon.* Soros Alapítvány, Közoktatás-fejlesztési Kuratórium, Budapest. Kézirat. 1996.

MOZGÓKÉPKULTÚRA ÉS MÉDIAISMERET

Irányzatok a médiaoktatásban: hazai megközelítés, nemzetközi kitekintés

A mozgóképkultúra és médiaismeret a Nemzeti Alaptantervben a „Művészetek” egyik részterületként jelent meg. Ez a tantervi besorolás a kortárs nemzetközi gyakorlatban – ha nem is egyedülálló, de kétségtávol ritka. Sokkal gyakoribb megoldás, hogy a terület nem önálló tárgyként jelenik meg a curriculumokban, hanem számos különböző tantárgyban – anyanyelv, társadalmi ismeretek, képzőművészet – írnak elő bizonyos, a médiára vonatkozó követelményeket,¹ vagy az anyanyelvoktatás tantervében fogalmazzák meg a médiaoktatás feladatrendszerét. Bár a médiaoktatás szükségességére viszonylag hamar, már a húszas–harmincas években felhívták a figyelmet, a tárgy pedagógiai szerepét, tematikáját, gyakorlatát tekintve napjainkra igen jelentős különbségek alakultak ki. A legnagyobb fordulat talán a hetvenes évek végén következett be, amikor az addig főként a filmre épülő oktatási gyakorlatot, az esztétiai, műközpontú megközelítést néhány év alatt radikálisan felváltotta a média társadalmi szerepére, annak működésére és hatásaira vonatkozó médianevelési irányzat.² A film és médiaoktatás történetét tanulmányozva jól látszik a tömegkultúra és tömegkommunikációs kutatások hatása a közoktatás számára relevánsnak tekintett kulcskérdések tekintetében. Míg a hetvenes évekig az iskolát a mozgóképpel kapcsolatban egyértelműen a magaskultúra, a kulturális örökség generációs transzferje dominálta, és a naiv tömegkultúra-kritika³ esetlegesen, és mindig a „művészfilmmel” szembeállítva jelent meg, addig a nyolcvanas évektől világszerte a népszerű kultúra médiaszövegei – szappanoperák, reklámok, hírek, hírműsorok dominálják a médiaoktatást.

A képet tovább árnyalja, hogy az ezredfordulóra a médiaoktatás két, jellegzetesen eltérő irányba fordult. A *szociális-demokratikus* modell részben a nehéz helyzetben lévő társadalmi rétegek, nemzetiségek megszólalására, identitásuk erősítésére lát esélyt, részben olyan társadalmi és egészségügyi problémák bizonyos fokú

¹ Ld. pl. Adams, F. (1988) *Media Education, Curriculum Guidelines*. Glasgow, Scottish Film Council.

² Masterman, L. (1985) *Teaching the Media*. London, Comedia Publishing Group.

³ A kérdésről ld. Gans, H. J. (1974) *Popular Culture and High Culture* (magyarul a *Kultúra szociológiája*, szerk.: Wessely Anna, Osiris, 1998).

kezelésére, mint az erőszak kultusza, a rasszizmus, a drog vagy az AIDS. A diktatúrát leváltó, a piaci társadalmakba való átmenet korát élő olyan országok, mint Argentína, a társadalmi esélyegyenlőség megteremtése, a szólásszabadság és a részvételi demokrácia⁴ tanulási folyamatának eszközeként kezelik a médiaoktatást. Ez a modell nem kötődik szorosan az iskolai órákhoz – gyakran még az iskolához sem. Inkább mozgalmyszerű. Aktivistái vannak, önálló intézményei, alapítványok, egyesületek, egyesületek. A modell főként a harmadik világra, Indiára, Indonéziára, Szenegálra vagy Latin-Amerikára jellemző, de Olaszországot is idesorolhatjuk, ahol az egészségnevelés hatékony eszközt látják a médiaoktatásban, vagy alkalmanként akár az USA-t is (Kábítószermentes Iskoláért Mozgalom, preventív multimédia CD-ROM-ok, videoanyagok készítése). A médiaoktatás szociális-demokratikus változatában akcionista jellegéből adódóan, különösen nagy a jelentősége a különféle médiaszövegek (riportok, újságcikkek, videofilmek) *elkészítésének*, sőt azok *terjesztésének*. Ilyenkor a nevelés célja (pl. a drogprevenció) és a módszer (pl.: készíts portrét vagy riportot anyagozó fiatalokról) erősen fedi egymást (mert a cikk vagy műsor elkészítésének felelősségét megélve, a kényszerű és kényszerűen értelmező külső nézőpont segít téged abban, hogy szembesülj elsősorban magaddal).

A médiaoktatás másik, ún. *befogadáselvű-kritikai* (vagy *kritikai-recepciós*) modellje jóval iskolászerűbb. A kreatív médiahasználat nem feltétlen célja a képzsének, csupán az egyik lehetséges oktatási módszere. A médiaoktatás e formában a médiaszövegeket kritikusan, értve befogadó autonóm személyiségek nevelését célozza, amelynek feltétele, hogy a diákok megismerkedjenek *a kommunikáció ágenseivel*, akik az üzenetet létrehozzák és/vagy továbbadják; a tömegkommunikációs eszközök *technikájával-technológiájával*; *a média kategóriáival és műfajaival* (médiaumok, szövegfajták és stílusok); *a média nyelvével és közönségével*, illetve a *reprezentáció problematikájával*. Ez a modell – amely az angolszász országok mellett elsősorban a skandináv országokra jellemző (és amelyet a poszt szocialista országok egy része is követni készül) – a médiaoktatást a hagyományos iskolai tantárgyakhoz hasonló órakerettel és követelményrendszer szerint építi be a közoktatásba. A recepciós-kritikai modell szemlélete annyiban rokon a szociális-demokratikus modellel, amennyiben ez is, az is nagyjából a média által terjesztett üzenetek „társadalmi környezetszennyezése” *ellen* és az amerikai típusú tömegkultúrával *szemben*, a nemzeti kultúra és az általános emberi értékek elfogadása mellett érvel, az utóbbi el- és befogadását kívánja elősegíteni. A kétféle megközelítés számos régióban keveredik, elsősorban a spanyol nyelvű országokban, pl. Argentínában.

⁴ A *Doing Democracy* c. amerikai lap, amelynek szlogenje szerint: „A demokrácia nem olyasmiről, amivel rendelkezünk, hanem olyasmiről, amiért percről percre tennünk kell” olyan alapvető, de még nem kellően értékelt és elismertmozgalomként írja le a médiaoktatást, amelynek lényege, hogy segítsen eligazodni a gyakran üzleti érdekek vezérelte információözönből.

⁵ Afrikában, Ázsiában és Latin-Amerikában különösen a katolikus szervezetek, templomi közösségek kezdeményezték a rendszeres iskolán kívüli médiaoktatási formákat – különösen az Öböl-háború után. Az első olyan ázsiai ország, ahol a formális iskolai oktatás része lett a média, a Fülöp-szigetek (Kumar K. J., 1998, *The Changing Media Scenario in India*).

A médiaoktatás (főként a brit médiaoktatás) gyakorlatában az elmúlt évtizedekben három jellemző paradigmaváltás volt megfigyelhető.⁶ Az ún. *védőoltás-paradigma* a média manipulatív természete ellen a kultúra (főként az irodalom) értékes alkotásait csatasorba állítva kíván(t) küzdeni. A hatvanas években, amikor a popgeneráció fiatal tanárai – akik Fellinin, Buñuelen, Bergmanon és kiváltképp a francia új hullám filmjein nőttek fel – megjelentek az iskolákban, a népszerű kultúra személyiségformáló hatására nem annak merev elutasításával, hanem a tömegfilmek és a limonádé-tévéműsorok értelmezésével kívántak válaszolni. A médiaoktatásban ezt jelenti a *tömegkultúra paradigmája*. A nyolcvanas évektől a szigetországban a média oktatására szakosodó tanárok szemléletére már erősen hatott a szociológiai módszerekkel végzett közönségvizsgálatok sora és a szövegek szemiotikai megközelítése. Felismerték, hogy a média hatása részben a formával, a szövegek konstrukciójával van összefüggésben, részben a fogyasztás, a befogadás módjával – egyszóval a valóság médiareprezentációjával. Ez tehát a *reprezentáció paradigmája*.

A modellen és a paradigmán túl (ez utóbbit a médiaoktatás bázisszemléletének is nevezhetnénk) az oktatás gyakorlata szempontjából rendkívül lényeges, hogy mely életkor(ok)ban, kötelező vagy ajánlott jelleggel, önálló tantárgyként vagy a képzés közös követelményrendszerében jelenik meg a média, illetve a képzésben a mozgóképnek kiemelt szerepe van-e, vagy csupán az egyik a médiumok között, továbbá a mozgókép magaskultúrájának, a szerzői filmnek kiemelt szerepet tulajdonít-e az adott iskola, vagy éppen a tömegfilmre, a műfaji filmre fókuszál. A médiaoktatás eltérő formái az alábbi szempontok szerint a legváltozatosabb kombinációkban fordulnak elő:

mely modellben valósul meg?	→	kritikai-recepció s v. szociális-demokratikus
mely paradigmán nyugszik?	→	védőoltás vs. tömegkulturális v. reprezentációs
mely életkorban valósul meg?	→	6–12 év v. 12–18 év
mely követelmények szerint valósul meg?	→	közös követelmények v. tantárgyi követelmények
mely keretekben valósul meg?	→	kötelező v. ajánlott
mely időkeretekben valósul meg?	→	átlag heti egy tanóránál több v. kevesebb
mely kultúrának az oktatását célozza?	→	magaskultúra v. tömegkultúra
mely médiumokkal foglalkozik kiemelten?	→	film (mozgókép) v. az összes médium
mely módszerek szerint valósul meg?	→	kreatív, projekt módszerek v. frontális

⁶ Masterman nyomán Hart, A. (1998) *Teaching the media*. International Perspectives. London, Lawrence Erlbaum. Associates Publishers.

Valamely ország közoktatási rendszerére jellemző domináns médiaoktatási gyakorlat ezeknek a szempontoknak az alapján viszonylag pontosan leírható, de egy-egy konkrét stúdium jellemzésére további, finomabb tagolásra volna szükség, hiszen a legtöbb esetben sem a szemléleti, sem a módszertani alapformák nem valósulnak meg tisztán, sőt a médiaoktatás keretei (idő, életkor, követelmények) akár az egyes iskolákban is eltérhetnek egymástól. A magyar közoktatásba természetes lassúsággal – mintegy negyedszázad alatt – integrálódó mozgókép és médiaoktatás sajátosságai ebben a keretben a következők szerint értelmezhetőek.

A mozgókép/médiaoktatás hazai tantervi-módszertani „fővonala” a *befogadésvú-kritikai* modellhez közelítő, szemléletében a *tömegkultúra és a reprezentáció* paradigmáin nyugvó, *önálló órakeretben a 7–12. évfolyamok* valamely szakaszában *kötelező* stúdiumokkal megvalósuló, a *film, illetve a mozgókép prioritására* épülő, *kreatív*, projektmódszereket kezdeményező, élmény és értékközpontú modellben írható le. A magyar felfogás talán abban különbözik leginkább a brit, ausztrál vagy a kanadai gyakorlattól, hogy jobban koncentrálna a médiaszövegek szövegértési készségének a fejlesztésére – mondhatni, ez áll az mozgóképkoktatás fókuszában. Míg a médiaoktatás nemzetközi gyakorlatában domináns angolszász modell a nyolcvanas évek közepe óta az újságtól a televízióig át a zenei CD-kiadásig minden médiumot egységes tipológiával és súllyal kezelt, s így részint éppen a nyelvileg összetettebb, a történelmi és a művészi kifejezési mód tekintetében legnagyobb hatású médiumról, a filmről volt kevés mondanivalója, részint (az írásos, zenei, szöveges és mozgóképi médiumok inkohereenciája miatt) a nyelvi alapozás vált formálissá. A magyar modell tematikája döntően az audiovizuális médiumokra, a filmre, a televízióra szorítkozik, így a hangsúlyos és koherens formanyelvi alapozásra építve biztonságosabb a mozgóképi szövegértés képességének fejlesztése. Ebből következik, hogy a tananyag formanyelvi és művelődéstörténelmi gondolatmenete igényesebb, mint a nemzetközi összehasonlításra mindenütt alapul szolgáló angolszász mintákban látható, noha mind, a tételes filmtörténet, mind a szabatos filmelméleti tematika hiányzik a tantárgyi tantervekből.

Nos, azután, hogy a médiaoktatás kulcskérdéseit, paradigmaváltásait felvázoltuk, az olvasóban talán még az a kétely is megfogalmazódhat, hogy vajon mennyiben tekinthető a mozgókép- és médiaoktatás az esztétikai nevelés részének, s mennyiben egy – bár erősen szövegközpontú, mégis elsősorban – társadalomismereti stúdiumnak? A válasz egyértelmű: mivel felfogásunk szerint a művészeti nevelés a legkevésbé sem a szakági esztétikák iskolai fogyasztásra átgyúrt, lebutított változata, hanem tevékenységre és befogadásra épülő komplex kommunikációs munka esetünkben is *felfedezés*: izgalmas tettekre, pszichére, emberi viszonyokra, értékekre és érzelmekre vonatkozó kérdések megfogalmazása és a mozgóképekről leolvasható válaszok finom elegye, a mozgókép- és médiaoktatás egyértelműen a művészeti nevelés fontos eszköze. (Amely azonban a magas kultúra és a nemzeti kulturális örökség részét képező szerzői film mellett a tömegfilmet és egyéb, más pl. információs szövegeket is tanulmányozandónak tart.)

Műhelyek, eltérő koncepciók

A hazai médiapedagógiai gyakorlat esetében ma meglehetősen óvatosan beszélhetünk sajátos műhelyekről, irányzatokról, hiszen a terület a hatvanas évek irodalomóráinak keretében a gimnáziumokban évi négy órában előírt ún. „filmsztétikán” túl a NAT-tal került először nevesítve a tanügyi dokumentumokba, és a kerettanterv szerint több tízezer diák a tárgyat a 2003/2004-es tanévben fogja majd csak először tanulni. Vagyis a magyar mozgókép- és médiaoktatás szereplőit joggal tekinthetjük a médiaoktatók első generációjának. Ezt figyelembe véve a kerettantervben megjelenő „fővonaltól” eltérő, következő jellegzetesebb (tematikai) irányzatok nevesíthetők:

a) „*filmtörténeti-filmnyelvi*” irányzat (a tantervet a film stílustörténetének meghatározó irányzataira építő, bizonyos jellemző „nagy” művek „kánonjával” dolgozó, kronologikus elven szerveződő tanemenetek – ez a forma érettségire felkészítő, magas óraszámú fakultációs megoldást igényel⁷);

b) „*médiák*” irányzat (kreatív médiamunkára, videoanyagok, iskolatelevíziós műsorok, mozgóképi dokumentumok, dokumentációk elkészítésére szerveződő, elsősorban szakköri vagy fakultációs formában megvalósuló stúdióok⁸);

c) „*rajzos*” irányzat (olyan rajztanárok irányításával megvalósuló mozgóképek-tanítás, amelyben a mozgóképi képrögzítésnek, az animációnak, a kollázsnak, a rajzos forgatókönyvek, plakátok és fényképek elkészítésének – egyáltalán a rajzos-manuális gyakorlatoknak – kiemelt szerepet szánnak⁹);

d) „*komplex*” irányzat (egyedi programváltozatok, ahol az irodalom, a képzőművészet és a színház, olykor a zeneművészet bizonyos műveinek feldolgozását kombinálják egyes filmek értelmezésével, komplex – de nem rendszerező – esztétikai programként¹⁰).

Ezek az irányzatok – noha részben az időkeretek, részben a módszerek miatt a tömegoktatásban nem igazán alkalmazhatók – mégis termékenyítő hatással vannak a mozgókép- és médiaoktatás lassan stabilizálódó iskolai gyakorlatára – különösen a „médiák” és a „rajzos” irányzat eredményes.¹¹

⁷ Mint pl. a győri Révai Gimnáziumban Martin Ferenc tanár úrnál, vagy Szombathelyen a Művészeti Szakközépiskolában, Vágvölgyi András vezetésével.

⁸ Jellemzően ilyen a fővárosban a Brassó utcai általánosban az iskolatétvé körül szerveződő médiaoktatás Varga Ferenc irányításával, és a Szent László Gimnáziumban Pap László tanár úr nevével fémjelzett és számos középiskolai és amatőr szemlén díjak sokaságát elnyerő, már-már hivatásosokat képező fakultáció. A Közgazdasági Politechnikum videoszakkörében éppen ellenkezőleg, a személyes mozgóképi megszólalás, az adekvát filmes kifejezési forma megjelése a cél Pálos György rendező-operatőr segítségével. A módszerről lásd *Filmnyelvi gyakorlatok Herskó Jánossal* (1999, Inforg Stúdió) c. módszertani videofilm-sorozatát, amely a Politechnikumban készült.

⁹ Ilyen munka folyik például Debrecenben a csapókerteri általános iskolában Buzáné Tóth Judit vezetésével vagy a Körösi Csoma Sándor általános iskolában Kolláth Ferenc, illetve Kaposváron az iparművészeti szakközépiskolában Gyenes Zsolt tanár úr irányításával.

¹⁰ Lásd pl. Horváth Beáta a budapesti Radnóti Gimnáziumban.

¹¹ Lásd Gyenes Zsolt, *Kreatív gyakorlatok* (2000, Baranya Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Pécs).

Mozgóké- és médiaoktatás és a kortárs művészet

A mozgóké- és médiaoktatás esetében is izgalmas kérdés, hogy vajon megjelenik-e a tanteremben, az órákon a kortárs művészet? Ez elsősorban a feldolgozásra kerülő filmek megválasztása során fontos. Az iskolai mozgóképoktatás elsősorban a mozgóképi kifejezés alapelemeinek az elsajátítására koncentrálnak, nem kívánja néhány jelentős alkotás ismeretére leszűkíteni a mozgóképi műveltséget. „Természetesen a tanulóknak a lehető legtöbb értékes művet látniuk kellene. Törekedni kell arra, hogy megismerjék a magyar és a nemzetközi filmművészet reprezentáns darabjait. Ugyanakkor az iskolai filmoktatás nem eredményezheti néhány mű kanonizálását. Nincs mód és nincs szándék se a „legjelentősebb filmek” szűk körének megnevezésére. Az iskolai mozgóképoktatáshoz ajánlott filmlista ezért jóval gazdagabb – mintegy 150 alkotást nevez meg –, mint amennyi mű vetítésére ténylegesen sor kerülhet.”¹² A tanárok az iskolában többnyire nem szívesen nyúlnak olyan alkotásokhoz, melyek megítélése kérdéses, amelyekről kevés autentikus háttéranyaggal rendelkeznek, amelyek még (vagy éppen sohasem) lesznek részei a kánonnak. Mivel azonban – inkább, mint bármely más művészeti ág esetében – a film lelkéhez tartozik az az idő, az a kor, amikor a mű megszületett, a színvonalas mozgóképoktatás nem nélkülözheti a kortárs¹³ műveket, s ez nem csupán a hagyományos celluloidra készült alkotásokra vonatkozik, hanem pl. a videoművészetre is.¹⁴ Másfelől a tárgyat – amennyiben a kerettantervben írottakhoz némileg legalább alkalmazkodva tanítják majd – nem fenyegeti az akadémikusság, az avas példák veszélye, hiszen a médiaismeret minde ízében a napi médiakínálathoz kapcsolódik: a futó sorozatokhoz, reklámokhoz vagy hírműsorokhoz, sőt a hálózatban megjelenő szövegekhez és a multiplexek tömegfilmkínálatához. A mozgóké- és médiaoktatás lehet az a „trójai faló”, amelynek a „bendőjében” becsempészve a tömegfilmet, végre esély nyílik az oktatásban arra, hogy csökkentsük a szakadékot, amely a diákok döntő többségének mindennapi filmélménye – sőt általában bármely szöveghez fűződő élménye – és az iskola által közvetített elvárásrendszer között tátong.^{15, 16}

¹² Hartai László: *Mozgóképkultúra és médiaismeret tanári kézikönyv* (1998, Korona Kiadó).

¹³ A „kortárs” kifejezés a nagyközönséghez a forgalmazás domináns esatornáin eljutó filmek esetében nagyjából az utolsó másfél-két évtizedet jelenti, de a mainstreamtől, sőt a filmfesztiváloktól távol eső művek esetében – amelyek esetleg éppen a művészekre gyakoroltak komolyabb hatást, noha a nagyközönség alig ismeri azokat – sokkal tágabb, esetenként harminc-negyven évet is jelenthet.

¹⁴ Ízelítőül egy képzett médiatanár féléves programjában hivatkozott és bemutatott kortárs művészek és művek: Warhol, A.: *Sleep* (1963); Mekas, J.: *A New York-i Árnyszínház* (1974). Snow, M.: *Hullámhossz* (1967); Erdély Miklós: *Tavaszi kivégzés* (1985), Szirtes András: *Hajnal* (1980); Kotnyek István: *Napfogatkozás*; Paik, N. J.: *Video-Buddha* (1974); Viola, B.: *Slowly Turning Narrative* (1992); Rybczynsky, Z.: *Tango* (1982), *Orchestra* (1990); Forgács Péter: *Privát Magyarország* (1987–2000); Bódy Gábor: *Négy bagatell* (1975); Infermanta; Lishtenstein, R.; Lynch, R.

¹⁵ A tömegkultúra elméleteknek a filmre kidolgozott alformáit ld. Király Jenő: *Frivol műzsa*, illetve *Mágikus mozi* (1998, Korona Kiadó) c. munkáiban, továbbá a *Tömegfilm a nyolcvanas években* (szerk: Nagy Zsolt, 2000, Új Mandátum) c. szöveggyűjteményben.

¹⁶ A kérdéshez lásd Arató László: *Dialogus a szakadékbán* (*Beszélő*, 2000 7–8. sz.). A szerző meggyőzően érvel amellett, hogy az elektronikus tömegkultúra termékeivel foglalkoznia kell a magyarta-

A mozgókép- és médiatanítás szükségképpen nem csupán a kortárs filmet, video- és televíziós művészetet prezentálja a diákok számára, de a kortárs zene bizonyos rétegeit is (pl. a filmzene vagy a klip tárgyalása során), a grafika és a designművészet reprezentánsait (pl. az animáció kérdéseinek és a plakátok elemzésének a során) – és olykor a kortárs színház vagy az irodalom izgalmas alkotásait (mint oly gyakran az adaptációs problematika megvitatásánál) –, vagyis a társművészetek formanyelvi, stiláris kérdései igen gyakran a kortárs művek kapcsán kerülnek felszínre.

A mozgókép- és médiaoktatás szerepe a korszerű iskolában

Mindannyiunk életében egyre nagyobb szerepet töltenek be a különböző médiumok: életvezetési és gondolkodási mintákat, sajátos nyelvi kultúrát közvetítenek, öltözködési, étkezési, vásárlási divatokat indítanak, hősöket, eszményeket, életcélokat indukálnak. A mozgókép- és médiaismeret mint iskolai tárgy, elsősorban a *mozgóképi (film, televízió, videó, komputerjáték, web) szövegértés képességének fejlesztését és az audiovizuális média társadalmi szerepének, működési módjának tisztázását* szolgálja. Ehhez azonban alapszintű mozgóképnyelvi és művelődéstörténeti tájékozottságra, a naiv fogyasztói szemlélet bizonyos fokú átértékelésére van szükség. A sikeres médiaoktatás tudatosíthatja, hogy a mediatizálódó kommunikáció (pl. a szórakoztatóiparban) miért és miképpen veszélyezteti a magaskultúrát és egyúttal a személyiség autonómiáját (pl. információfüggőség, kényszerfogyasztás), de azt is, hogy a technikai képreprodukció és a hálózati kommunikáció egyidejűleg miféle esélyt hordoz a kulturális örökség védelmére, a választás képességének fejlesztésére (pl. digitális archívumok, társadalmi nyilvánosság). Az audiovizuális szövegek szövegértési képességének fejlesztése során el lehet érni, hogy a tanulók felismerjék a médiaszövegekben megjelenő kulturális mintákat. Az értelmezés egyik rétege az ábrázolásban megmutatkozó szerzői vagy műfaji dominancia (személyesség, stílus, konvenció) és a befogadásban megmutatkozó nézői szerep (elvárás, azonosulás) felismerése, míg a másik meghatározó réteg a médiaszövegek befolyásoló, gyakran rejtett érték- és érdekrendszerének felismerését jelentheti. A mozgókép- és médiaoktatásban perdöntő az önálló és kritikus attitűd kialakítása, a választás (műsorválasztás, értékválasztás) képességének fejlesztése. Mivel a korszerű iskolában – nem feledve a nagy kulturális példák, alkotások megvilágosító hatását – kívánatos az olyan stúdiumok és pedagógiai módszerek megjelenése, amelyeknek közvetlen kapcsolata van a mával, az iskolán kívüli környezettel, a holnap iskolájában a mozgókép- és médiaoktatásnak kulcsszerepe lehet.

nításnak. Példája a *Hamlet* és a *Columbo*-sorozat, illetve a *Gladiátor* c. Ridley Scott-film és Kosztolányi – tágabb értelemben pedig az a gondolat, hogy a kronologikus elrendezésű irodalomtanítási elrendezés mellett (részben a helyett) be kell illeszteni a tematika strukturálásába másféle – elsősorban az archetipusokra mint előzetes megértési sémákra alapuló tananyag-elrendezési elveket.

A mozgókép- és médiaoktatás osztálytermi visszajelzéseinek rendre meghatározó motívuma az *öröm*. Öröm, mert ezeken az órákon a tanulók végre úgy érzik, hogy az ő világukat szólítja meg az iskola, s nem valamiféle elvont, absztrakt vagy távoli világot kell befogadniuk. Öröm, mert ezeken az órákon tanár is nyitottabbnak mutatkozik, gyakrabban kiderül, hogy mit tart fontosnak az életben, mitől fél és minek örül. Öröm, mert gyakran megszületik valami, s az a valami többnyire közös munka eredménye. S az is öröm, hogy a tanár aki már lassan maga is elhitte, hogy a gyereket ma semmi sem érdekli, csak a komputerjáték, a diszkó vagy a buli, hirtelen azt látja, hogy diákjai délután is bejönnek, hétvégén is dolgozni akarnak, szenvedélyesen vitáznak képen, hangon, helyzeteken és sorsokon. Ezeken az órákon valódi jelentősége van az *őszinteségnek* és a *bizalomnak*.¹⁷

A ma iskolájával az egyik legnagyobb gond az, hogy többnyire unalmas,¹⁸ márpedig az unalom a legkevésbé tematikai probléma, annál inkább módszertan és kommunikáció kérdése. Noha értelemszerűen bármelyik tradicionális tantárgy élhet (és élnie is kell) izgalmas, a diákokat megszólító módszerekkel, az olyan új, s a legváltozatosabb módszertani megoldásokkal operáló stúdium¹⁹, mint a mozgókép- és médiaoktatás, katalizáló hatással lehet a hagyományos tárgyakra is.²⁰ Adott tehát egy tantárgy, amely minden elemében hordozni tudja a szabályos, „reguláris” oktatás elvárásrendszerét (ismeret-közvetítés, szaktudományos háttér, ellenőrizhető vizsgakövetelmények, továbbtanulási lehetőségek, taneszközök), másfelől amely eredendően fogékony a jelenre, a diákokat (és az ő környezetüket) erősen foglalkoztató kérdésekre, amely az esztétikai értelemben rendkívül igényes és összetett szövegek értelmezését éppen úgy megcélozza, mint a hétköznapi s csak látszólag egyszerű hirdetésekét vagy szappanszériáikét. Adott egy tárgy, amelyről nem kell félni, amely tág teret ad az önkifejezésnek és az együttműködésnek, amely ezer szállal kapcsolódik a más órákon (irodalom, történelem, rajz, társadalomismeret, informatika, etika) tanultakhoz, mégsem olvasható be egyetlen tantárgyba sem. Amelyet együtt fedezhet fel a tanár és a diák. Ezért nem kétségbeesztő, hogy oly kevés óraszámot kapott ez a stúdium. Ha a tanárok néhány év múlva felkészülten mehetnek majd be a mozgókép- és médiaórákra, nehéz lesz azokat az órákat abbahagyni.

¹⁷ Tanári munkanaplókból ismerünk olyan esetet, amikor első gimnazista lányok meg tudták (és meg merték) fogalmazni, hogy nekik a szappanoperák csókos jeleneti tetszenek a legjobban, majd vállakoztak egy olyan montázs elkészítésére, amelyben heteken át rögzítették ezeket a jeleneteket, míg a fiúk a *Casablanca*, a *Rómeó és Júlia*, a *Titanic*, *Az angol beteg* és a *Körhinta* jeleneteiből szerkesztettek hasonló montázst, és a két képsorozatot összevetették és megvitatták – a szappanoperák vesztlére...

¹⁸ Fenyő D. György írja az Irodalomtanítás állapota (*Beszélő*, 2000, 7–8. sz.) c. írásában, hogy az iskola a szürkesség, az unalom, a bezártság, az érdektelenség, a fásultság, az elavultság, az életidegenség szinonimája. A diákokhoz érkező információk zöme nem a tanárokon keresztül érkezik hozzájuk; az iskola által közvetített tudás, a pénzre, karrierre, sikerre átváltható tudás messze nem a leghasznosíthatóbb; a kortársi-közösségi-baráti együttlétek, ne pedig az iskola túlságosan formalizált közege.

¹⁹ Lásd a kerettantervben (2000, OM) jelzett tevékenységformákat.

²⁰ Az ún. projekt-vizsga, amelyet a vizuális kultúra és a mozgókép/média kíván az érettségien alkalmazni, egészen más felkészültséget kíván a vizsgázótól, nem csupán a „felturbózott” memoriter jellegű és sematikus alkalmazási képességek mozgósítását.

Laczó Zoltán

ZENEI NEVELÉS A KÖZOKTATÁSBAN

A művészeti nevelés egyik ágát képezi a zenei nevelés. Hogy milyen súllyal, s milyen arányban szerepel a zenei nevelés ebben a rendszerben, az nagymértékben függ attól, hogy a különböző oktatási rendszerek milyen szerepet szánnak a művészeti nevelés egészének. Ám az is befolyásoló, hogy a zene milyen szerepet játszik a társadalom életében. Tapasztalataink szerint a művészeti nevelés, azon belül vagy attól függetlenül a zenei nevelés nemcsak kontinensenként, de kontinenseken belül országokként, sőt mi több, nagyobb országokon belül országrészenként is eltérő arculatot mutat.

A magyar zenei nevelés helyének, értékeinek, működésének teljesebb meghatározásához járulhat hozzá, ha azt nemzetközi trendekkel, a nemzetközi zenei nevelés fő áramlataival vetjük egybe. Az általános vonások megragadása után a nemzeti specifikumok összehasonlító elemzése – földrajzi meghatározottságunk kínálja az európai környezetbe való beillesztést – teszi kontúrozottabbá erényeinket és tenni-valóinkat.

A legtágabb látókörrrel az ISME vezetősége nyújtott át ajánlásokat 1998-ban globuszunk egészen működő zenepedagógusok és zenepedagógiák(!) számára. Teljes nyitottságot javasol az ISME a világ minden részéről származó legkülönbözőbb zenekultúrák megismerése és megértése iránt. A zenei oktatás/nevelés minden szintjén és szervezeti keretei között szerepeljenek a hazai szakmai programokban „világzenék”. Külön említették a tanárképzés ez irányú nyitottságának fontosságát.

A „világzene” értelmezése tág: magába foglalja a népzene, a műzene, a populáris zenét; a történelmi zenét éppúgy, mint a kortársat. De természetes részét képezi a nyitottságnak a különböző kisebbségek, társadalmi rétegek, szubkultúrák zenéjének elismerése és megismerése. A „világzenék” megismerése, tanulmányozása és megértése nem öncélú. A zenei, esztétikai tartalmakon túl ismertté válhat, hogy milyen társadalmi kontextusba illeszkedik a zene, a zenélés. Így más népek élete, szokásai tárulhatnak fel nemcsak a puszta tudomásulvétel, ismeretrepertoár bővítése céljából, hanem a saját kultúrára való reflexió befolyásolhatja a saját élet megélésének értékelését.

A zenei nevelésben, bárhonnán is származik a zene, minden zenét azonos tisztelet illet. Elismeri azonban azt is a szóban forgó ajánlás, hogy nincs egyetemesen ér-

vényes szempontrendszer a különböző zenék, előadásmódok értékelésére. A zene erejét abban látja, hogy a zene gyakran jelentős szerepet játszik kultúrák integrációjában, az etnikai identitás fenntartásában. Továbbá, a zene különleges hasznosságúnak bizonyulhat nemzeti és politikai problémák megoldásában többetnikumú társadalmak esetében.¹

Alig régebbi keletű az Európa Tanács áttekintése az európai művészeti nevelésről, amely egyébként figyelembe veszi az UNESCO ezen témakörben megfogalmazott ajánlásait is.²

Evidenciaként kezelt, hogy Európa az átalakulások idejét éli. Éppen ezen átalakulások zökkenőmentesebbé tételét szolgálhatja a nevelés, azon belül is a művészeti nevelés. Két alapelv tartandó szem előtt a nevelés kultúrát illető dimenziójában:

– a szociális értékek (ezek között: a személyes függetlenség, a szabadság, egyidejűleg a társadalmi szolidaritás igénye; a keresztény és humanisztikus értékrend: jótekonyság, testvériség) átadása és

– a kulturális (nemzeti, nyelvi, irodalmi, művészeti stb.) identitás megőrzése, amely nem nélkülözheti az eltérő kultúrák közötti megértést és a különböző kulturális hagyományok kölcsönös toleranciáját.

A kreativitás fejlesztése a humán erőforrások jobb kihasználását, egyben a személyiség nyitottságát, az önkifejezés szabadságát szolgálja.

A művészeti nevelés a személyiség intellektuális, emocionális, kulturális, erkölcsi, esztétikai, kreativitásra irányuló, testi és szociális fejlesztésének szolgálatában áll. Minden gyermek számára legyen az hozzáférhető, azok számára is, akik valamilyen fogyatékoságban szenvednek.

Az iskolai zenei nevelésre vonatkozó megjegyzések nagyobbára csak arról adnak információt, hogy mely országok óratervében milyen óraszámban szerepel az ének, s hogy hány éves kortól meddig szerepel a tárgy kötelező jelleggel. Belgiumról, Dániáról, Luxemburgról nincs adat, van viszont Törökországról és Litvániáról. A volt szocialista országok közül Románia és Lengyelország adatai szerepelnek. Összesen 19 ország információi alapján tájékozódhatunk. Csupán Spanyolország és Olaszország az, ahol az évfolyamok száma 4-re korlátozódik, amelyekben éneket kötelezően tanítanak. Általában 8-10 évfolyamon keresztül szerepel az ének kötelezőként, heti egy órában.

Az angoloknál az iskolában *hangszert* is tanítanak. Hangszertudásukat bemutatóva tudják a növendékek abszolválni középiskolai zenei tanulmányaikat. A zenehallgatás külön megemlített tevékenység.

A finnek nagyobb hangsúlyt helyeznek az együttes muzsikálásra (kórus, triók, kvartettek), egyenrangúként kezelve felsőbb osztályokban a táncot is.

A hollandok a *multikulturális illeszkedés* médiumaként tekintik a zenetanítást.

¹ MUSICS of the WORLD's CULTURES. A Source Book for Music Educators. (1998) Ed. by Lundquist, Szego, Nettl, Santos & Solbu. –Perth, CIRCME, p. 17–19. –Megjelent az ISME XXIII. Pretoria-ban 1998. július 19–25-ig tartott világkonferenciájára.

² Robinson, Ken (1996): Arts Education in Europe: A Survey. –Culture, Creativity and the Young. Strasbourg, Culture Committee of Council of Europe, p.14.

A horvátok zenei nevelése jegyzi meg, céljuk, hogy a zenét *élethelyzetekben* tudják a növendékek használni. Kedvelik a játékos formák és az Orff-hangszerek alkalmazását.

A norvégok a zenetanítás révén a kreativitást fejlesztik.

A svájciak az *alsó tagozatos* gyerekeknél a *spontán zenélést* kultiválják, a felső tagozatosoknál a tudatosítás, az intellektuális mozzanatok dominálnak.

A svédek *korcsoportonként* differenciáltan adják meg a zenetanítás célját. A tánc szorosan kapcsolódik az énekléshez, zenéléshez.

A nagyobb európai országok, amelyek az európai kultúra, zenekultúra szempontjából meghatározók voltak, s most is azok, nem szerepelnek a felsorolásban. Nem azért, mert náluk, nevezetesen Franciaországban, Itáliában, Németországban quasi jellegtelen a zenei nevelés, vagy nincs, hanem azért, mert tartományonként változó a kép, alkalmasint városonként is, az individualitás érvényesülésének szabadsága szerint.

Az alkalmazott módszerek nem tűntek elő az egyébként részletességét tekintve kiegyenlítetlen európai áttekintésből. A riportokban különös súllyal szerepelt, hogy a gyakorló művészek mennyire vesznek részt iskolákat is látogatva, személyes megjelenéssel és produkcióikkal a művészeti nevelésben, beleértve a zenét, illetve a zeneművészeket is.

Lényegesen több szakmai részletinformációt nyújt *Hegyí István* könyve *Világunk zeneoktatási öröksége* címmel.³ Eleget téve a cím által előhívott elvárásoknak, a különböző kontinensekről nyerhető anyagok függvényében 76 Európán túli, valamint 26 európai ország zeneoktatásáról, zeneoktatási rendszeréről nyújt részletes tájékoztatást. A kézirat 1989-ben lezárult. Azóta azonban az egyes európai országok iskolai zenei nevelésében gyökeres változások nem történtek, nem úgy, mint a politikai rendszerekben, szövetségek szétesésében, államok újrászerveződésében. Kiváltképp az egyes országokban alkalmazott zeneoktatási módszerek tekintetében ad a könyv forrásértékű tájékoztatást. Ennek alapján az Orff- és a Jaques-Dalcroze-módszerek tűnnek elterjedtebbnek, különösen Európa nyugati részén. Helyenként Agnes Hundogger Tonika-Do rendszerét is alkalmazzák (akkori Csehszlovákia, NDK), valamint a Willems-módszert (Spanyolország). A Kodály-módszer egyedül Finnországban kapott teret az iskolai énektanításban. Továbbá az észt Kaljuste dolgozott ki Kodály-módszer követőként oktatási anyagokat országa számára.⁴

A Kodály-módszer elnevezés elterjedt kontinensek szerte, mindenütt, ahol a világra való kitekintéssel, a művelők hazai metodikai arzenáljuk megújításának igényével, ún. magyar módszer szerint tanították a zenét az iskolában. Mi szívesebben beszélünk *Kodály-koncepció*ról, felismerve azt, hogy sokkal szélesebb szellemi kisugárzású gondolatrendszerrel van szó, sem mint azt bele lehetne gyúrni a „módszer” fogalmába. A kodályi gondolatrendszer nem redukálható a szolmizációra, a

³ Hegyí I. (1997): *Világunk zeneoktatási öröksége*, Pécs, JPTE

⁴ Uo., p. 35–135, különösen p. 66. és p. 186.

kézjelezésre, a részünkről már megszokott ritmusnevek alkalmazására, a zenei írás-olvasás tanítására, az esztétikus tisztán intonált éneklésre, a javarészt magyar népdalokból összeállított tananyagra.

A koncepció alapja a zene demokratizálásának a szándéka, amelyet a „Legyen a zene mindenkié!” mozgósító gondolat fejez ki leginkább. Ebből számos további fontos feladat adódik: a demokratizálás csak az iskolában, sőt, a minél korábbi gyermeknevelésben (már a gyermek, sőt, az anya születése előtt kilenc hónappal) valósulhat meg. A gyermekeknek, a tanulóknak a birtokukban lévő legnemesebb hangszerét: *énekhangjukat* csak nemes és *értékes* zenei anyaggal lehet művelni. *Népzenei* fogantatású művek gazdag sorát, a remekmű *gyermekkórusokat* komponálta meg Kodály a nemzetnevelő és ízlésnevelő cél érdekében. Akkor már a népdalgyűjtés is ennek szolgálatában állott. A *nemzetnevelést* szolgálta továbbá a *zenei analfabétizmus* felszámolására és az értékes zenei anyag tolmácsolására irányuló törekvés, amelyhez a rokon népek népdalain kívül a zene klasszikus nagy mestereinek alkotásai is hozzáértődtek. Minden gondolat és abból fakadó kodályi cselekvés a zenei nevelést túlnyomóan *vokális* alapozottságúvá, vokális tevékenység központúvá tette. Tehetséggondozó programjának alapvetése („Nincsen botfülű gyermek”) is szoros logikával kapcsolódik a demokratizáláshoz. Ugyanehhez a logikához kapcsolódik a tanítás minőségének a biztosítása a jó tanárképzés révén, illetve jó tanár személyében (fontosabb, hogy ki tanítja az éneket Kisvárdán, mint hogy ki az Operaház igazgatója). A *nemzetnevelés gondolati rendszere a magyar nemzeti azonosságtudatnak a zenei nevelés eszközeivel történő támogatásával válik kiteljesedettté*

A koncepció már kész volt a háború előtt, azóta csak teljesebbé vált. A pályatárs *Ádám Jenő* volt, aki a koncepció zenepedagógiai helyzetekre történő alkalmazását megszervezte, s anyaggal is feltöltötte. Így született meg 1948-ban a Kodály-Ádám: *Énekes könyv*. Ez a gyermekdal és magyar népzenei dalanyag adta az alapját, modelljét minden további tankönyv-együttesnek a későbbi években, évtizedekben. A háború utáni tanítás új lendülettel kezdődött. Kodály pedig éberrel örködött az iskola énektanítás tekintélyének megőrzésén, amelyet a tárgy ki is vívott magának pedagógiai szervezettségénél, kidolgozott módszertanánál és heti két órában meghatározott óraszámánál fogva, amely az általános iskola valamennyi osztályában érvényes volt.

A koncepció azonban legteljesebben egy bizonyos intézmény-„típusban” testesült meg. Kodály szülővárosában, Kecskeméten a zenei nevelés megjobbítása iránt mélyen elkötelezett *Nemesszeghyné Szentkirályi Márta* kezdeményezésére, irányítása mellett és aktív oktató-nevelői részvételével (tanácsi és minisztériumi egyeztetések eredményeként) a kor egyik jelentős kultúr- és oktatáspolitikai fegyvertényeként jöhetett létre – a későbbiekben Kodály nevével szorosan összefonódó – ének-zenei *tagozatos* (szakirányú) általános iskola (1950⁵); miniszteri rendelet 1956-ban adott törvényi kereteket további tagozatos iskolák létesítésének és műkö-

⁵ Szögi Ágnes: „...van itt egy iskola...” a kecskeméti ének-zenei iskola története a kezdetektől 1973-ig (1983). Kecskemét, Kodály Zoltán zenepedagógiai Intézet

désének), amelyet máig is *zenei általánosnak* ismerünk. Kodály álma⁶ ebben az oktatási szervezeti formában, illetve intézménytípusban látszott megvalósulni a mindennapi énekórákkal, a zenei írás-olvasás elsajátításával, a kórusénekléssel, a koherens osztályközösségek kialakulásával, ahová felvételi válogatás nélkül kerültek be a gyerekek („Nincs botfűlű gyermek!”⁷).

Négy-öt év elteltével az intenzív ének-zenei nevelésnek a tanulók személyiségére gyakorolt hatása a mindennapi tapasztalat számára is nyilvánvalóvá vált: az ezekben az osztályokba járó gyerekek a különböző akadémiai tárgyak területén is jobban teljesítettek, viselkedésük is differenciáltabb lett az ún. normál osztályokba járó társaikénál.⁸

A Kokas Klára⁹ kezdeményezte *transzferhatás*-vizsgálatoknak köszönhetően az 1960-as években a nemzetközi érdeklődés középpontjába került a magyar ének-zenei nevelés. Ország-világ csodájára járt a jelenségnek, s a különböző kontinensekről ide látogató szakemberek a Kodály-*módszer* titkát vélték felfedezni a maguk számára a tagozatos osztályokban virtuózan szolmizáló és a zenei írás-olvasásban excelláló gyerekek láttán hospitálásaik során. Megkezdődött a „módszer” exportja. Ebben jelentős segítséget jelentett a különböző nemzetközi helyszíneken való megjelenés (ISME konferenciák¹⁰, nemzetközi szinten zenepedagógiai bemutatók, nemzetközi kórusversenyeken elért kiváló gyermekkórus-eredmények). A további transzfervizsgálatok¹¹ is egybehangzóan igazolták az intenzív zenei nevelésben rejlő erőt.

Az 1963-as tantervi reform alapjaiban nem módosította a megkezdett és megerősödött gondolati vonalat az általános iskolában. Kodály 1967-ben bekövetkezett haláláig a tárgy biztonsága sértetlen volt. Hiába voltak azonban a gyászszertartáson búcsúzó kultuszminiszter, Ilku Pálnak az örökség őrzését ígérő szavai... Fokozatosan bár, de apró repedések keletkeztek a rendszer egészén.

Az 1978-ban bevezetett következő tantervben a korábbi általános iskolai óraszámokat nem sikerült megőrizni, már az 1. és a 8. osztályban csökkentek (heti kétszer fél, illetve heti egy óra) a többi osztályban még megmaradt heti két óra mellett.¹²

⁶ Kodály Zoltán (1947): Százéves terv. In: Kodály: Visszatekintés –I.(1974), szerk.: Bónis Ferenc, Budapest, Zeneműkiadó, p. 207–209.

⁷ Kodály Zoltán (1947–57): Zene az óvodában. In: Kodály: Visszatekintés –I.(1974), szerk.: Bónis Ferenc, Budapest, Zeneműkiadó, p. 115.

⁸ *Ibid.*, p. 95.

⁹ Kokas Klára (1972): Képességfejlesztés zenei neveléssel, Budapest, Zeneműkiadó.

¹⁰ Budapesten 1964-ben, ahol és amikor is Kodályt díszelnökké választják.

¹¹ Bácskai–Manchin–Sági–Vitányi (1972): Ének-zenei iskolába jártak..., Budapest, Zeneműkiadó
Barkóczy Ilona–Pléh Csaba (1977): Kodály zenei nevelési módszerének hatásvizsgálata, Keeske-mét, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet

Wolff, K. (1978): The non-musical outcomes of music education. in: Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 55., p. 1–27.

Laczó Zoltán (1985): The Non-Musical Outcomes of Music Education: Influence on Intelligence? In: Council for Research in Music Education, Bulletin No. 85., p. 109–118.

¹² Az általános iskolai nevelés és oktatás terve (1978). Az Oktatási Miniszter 114/1977. (M.K.) OM számú utasítása az ált. isk. nevelés és oktatás tervének bevezetéséről. In: Művelődéstügyi Közlöny (1977. 06. 03.)
Óraterv az osztott általános iskolák számára (1978). In: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, p. 7.

Az akkori új tanterv különösebb tartalmi változtatást nem hozott, bár figyelmet érdemel a *zenehallgatásnak* mint zenei tevékenységformának a beépülése az iskolai énekórába. A zenehallgatás programja a zenei horizont tágításán igyekezett, megőrizve a kodályi alapelveket: *vokális és népzenei kiindulású* volt a program. Súlyt helyezett azonban a hangszeres zene, a különböző zenei műfajok, a zeneirodalom klasszikusainak, értékeinek megismertetésére, a XX. századi kortárs zeneművészet bizonyos alkotásainak bemutatására (Britten, Penderecki, Honegger; Szokolay, Petrovics, Durkó, Kurtág),¹³ azon nem titkolt céllal, hogy a különböző zenei tevékenységformák közötti arányok kiegyensúlyozottabbak legyenek.

Közben a tanítóképzésben folyó általános ének-zenei képzésnek el kellett szentvednie a tárgyat érhető legjelentősebb vereségeit az énekes alkalmassági vizsgának a felvételi kritériumok közül történő teljes kiszorításával, s az általános tanítók számára már-már a minimum alá redukált óraszámokkal (1 óra két féléven keresztül éneklés, 1 óra két féléven keresztül az énektanítás módszertana) 1980-tól. A szak kollégiumként ének-zenét választó főiskolai hallgatók aránya tanítóképzőnként átlagosan 25–30% volt, ahol méltó óraszámok biztosították az alapos felkészítést az osztálytanítói munkára. Ez viszont azt jelentette, hogy a képzősök kb. 70%-a ének-zenéből kevesebb zenei tudással kapott diplomát, mint amilyen tudása lehetett egy jól tanított 7–8. osztályos általános iskolásnak.¹⁴

Az iskolaigazgatók rugalmasságán és bölcsességén múltott, hogyan alakítják ki ún. „kis-tagozatos” rendszerüket. Nevezetesen: megszervezni, hogy a képzetlenebb tanítók a képzetlenebbek osztályaiba áttanítsanak – „készség”-tárgyakat. A tanítóképzés eme áldatlan állapotának megszüntetéséért felemelte szavát a Magyar Kodály Társaság is.¹⁵

¹³ Laczó Zoltán (1978): Az ének-zene tanítás célja és feladatai. *Zenehallgatás*. In: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi Útmutató. Ének-Zene 1–4. osztály. Budapest, Tankönyvkiadó, p. 3–10 és 38–51.

Laczó (1982): Az ének-zene tanítás célja és feladatai. *Zenehallgatás*. In: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi Útmutató. Ének-Zene 5–8. osztály. Budapest, Tankönyvkiadó, p. 3–10 és 40–54.

Laczó (1983): Listening to Music With Primary Classes: Curriculum reform and Experiment, In: *The Canadian Music Educator*, Vol. 24. No. 3., p. 7–17.

Laczó (1984): Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatában, Budapest, Tankönyvkiadó

Laczó (1987): Zenehallgatás a 7–8. osztályban. In: Lukin László –Lukin Eszter –Laczó Zoltán: *Ének-Zene Tanári Kézikönyv*, Általános Iskola 7–8. osztály, Budapest, Tankönyvkiadó, p. 104–340.

Laczó (1979–85): a zenehallgatás anyagát tartalmazó hanglemezek a Hungaroton kiadásában: SLPX 19001, SLPX 19074, SLPX 19130, SLPX 19245–6–7, SLPX 19276–7–8

¹⁴ Hasonló összefüggéseket igazoltak L. Nagy Katalinnak a nyíregyházi főiskola végzős tanítói szakos hallgatóival erre vonatkozó több évfolyamon végzett felméréseinek adatai is, sőt, az adatok szerint a diplomázók kevesebbet tudtak, mint a tanított korosztály. A zenein túli, szociológiai befolyásoló tényezőket is kimutató elemzést a Magyar Zenei Tanács és az OM Ének-Zenei Szakbizottsága is felhasználta érvei alátámasztására. (A könyv *Pedagógiai kutatás és zenetanítási gyakorlat* címmel kéziratban olvasható a kecskeméti Kodály Intézet könyvtárában).

¹⁵ Póczy Mária (1984): A zeneoktatás és nevelés helyzete a tanítóképzésben, In: *Az ének-zene tanítása*, 3. sz., p. 97–102.

Tarcai Zoltán (1984): Pedagógusképzés a tanárképző főiskolákon, In: *Az ének-zene tanítása*, 3. sz., p. 103–105.

A nyolcvanas években kritikai hangok is megjelentek a szaksajtóban¹⁶, amelyek aztán a 90-es években igencsak felerősödtek.¹⁷

A legkülönbözőbb érvek és ellenérvek hangzottak el a polémiák során. A fontosabb gondolati csomópontok az értékörzés körülsűrűsödtek. Voltak, akik a nemzeti, a magyar vonalat kezdték féltetni. Voltak, akik a „Százéves terv” nem teljesülésének okán vetették fel kétségeiket, nevezetesen, hogy a zenei írás-olvasás ideája nincs megvalósulóban. Itt jegyezzük meg, hogy ezzel nem voltak elégedettek a szakemberek már 1980-ban sem.¹⁸ A legnagyobb indulatokat azonban Tóth Anna írása¹⁹ váltotta ki, amelyben szubjektív, elfogult hangon észrevételezi, hogy a kö-

A Magyar Kodály Társaság nyílt levele (zenei szakképzésről, a tanítóképzőben lévő óraszámokról) (1985), In: Parlando, 8–9. sz., p. 8–9.

A Magyar Kodály Társaság Elnökségének állásfoglalása a tanítóképző főiskolák felvételi vizsgáin bevezetendő alkalmassági vizsgáról és a tanárképzésben folyó képzésről (1986), In: Parlando, 6–7. sz., p. 14.

¹⁶ L. Nagy Katalin (1997): Hogyan tovább Kodály-módszer? –kérdések és lehetséges válaszok zene-pedagógiai irodalmunkban, In: Parlando, 6. sz. p. 46–47. Közzéteszi az alábbi forrásjegyzéket!

Szabó Helga (1980): Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában, in: Muzsika. 2. sz. p. 1–6.

Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről (vita), in: Muzsika (1980),

3. sz. Eöszé, Lukin, Trencsényi, Vargyas

4. sz. Balázs, Bartalus, Dobszay

5. sz. Borsai, Forrai, Szesztay

6. sz. Demény, Kovács, Pécsi

7. sz. Czine, Ittész, Kokas

8. sz. Körtvélyes, Pogány, Németh

9. sz. Papp, Tusa

10. sz. Bakonyi, Rajeczky

11. sz. Feuer, Ujfalussy

Ujfalussy József: (1980): Kérdőjelek zenei művelődésünkben, in: Magyar Tudomány, 7. sz., p. 537–544

¹⁷ Friss Gábor (1991): Miért csak rombolunk? in: Parlando, 1996/5–6. sz., p. 8–11.

Apagyai Mária (1992): Hol a művészetpedagógiai érték mostanában? in: Muzsika, 11. sz. p. 14–17.

Ittész Mihály (1992): Kodály országa? in: Ittész: 22 zenei írás (2000), Kecskemét, Kodály Intézet, p. 9–15.

Sinor, Jean (1995): Who is a Good Music Teacher? In: Bulletin of the International Kodály Society, a továbbiakban rövidítve: BIKS. No. 2., p. 5–11.

L. Nagy Katalin (1996): Recenzió Sinor, J. írásáról, in: Új Pedagógiai Szemle, 12. sz., p. 141–142.

¹⁸ A zenei nevelés helyzete Magyarországon. Összefoglalás az MTA–OM Zenei Nevelési Munkabizottságának tevékenységéről (1981) Szerk.: Ittész Mihály, Budapest, MTA Zenetudományi Intézet (sokszorosított anyag), p. 26–28.

¹⁹ *A Kodály-módszer csődje a közoktatásban* (Tóth Anna: Saját ballagásukon sem énekelnek a diákok), in: Népszabadság, 1996. július 18.

Támadják Kodályt (a modernizálás ürügyén...), in: Új Magyarország, 1996. július 22.

Botfűlűek pedig schol sincsenek (Ittész Mihály –Wojciech Jankowsky), in: Új Magyarország, 1996. július 22.

A szabad választás lehetősége (Túrmezeyné Heller Erika), in: Népszabadság, 1996. július 26.

Kodály, az erőszakos (Breuer János), in: Népszabadság, 1996. július 26.

Csődben a Kodály-módszer? (dr. Szabó Helga), in: Népszabadság, 1996. júl. 26.

Nemzeti kincsünk védelmében (dr. Szabó Helga), Új Magyarország, 1996. július 27.

Szónyi Erzsébet (1996): A kodályi nevelési elvek időszerűsége, in: Az Ének-Zene Tanítása, 3. évf. 2. sz., p. 1–7.

Kovács Sándor (1996): Hívjunk össze konzíliumot! in: Parlando, 5–6. sz. p. 6–8.

zépiskolát befejező diákok még ballagásukon sem tudnak énekelni, s ezért a Kodály-módszert teszi felelőssé. A vitában nagyobbára érzelmileg (túl)hevített válasszok voltak olvashatók, így a problémák kimondásán túl sokat nemigen javíthattak a helyzeten.

Ezen közben a sajtó hasábjain zajló vitáktól magukat függetleníve voltak olyan személyiségek, akik az alternatív pedagógiák útjait fürkészték – meglepetésre – nem az iskolai ének-zene tanítás területén. A legelsőik között *Dimény Judit* rádióműsoraiban adott mintát ahhoz, hogy a struktúra, mint szervezőelv összekötheti a nyelvet, zenét, matematikát. Egyáltalán az összefüggések megláttatására, gondolkodásra inspiráltak műsorai, amelyeket aztán könyvekké szerkesztett.²⁰ *Friss Gábor* pedig módszertani ötletek sokaságával haladta meg a szokványos tantervi gondolkodásmódot.²¹

A művészeti nevelés másik jelentős terrénuma az *alapfokú művészetoktatás*. Iskolateremtő személyiségek tűntek fel már a nyolcvanas években az alsó- és középfokú zeneoktatásban. Ezeket a szakembereket toborozta szövetségbe a ZETA, a *Zenetanárok Társasága*, mely már elődszervezeti formájában is, aztán 1990-es átalakulásától mai napig folyamatosan igen progresszív szerepet játszott a zenepedagógiai látótér tágításában.²² A zongoraművész pedagógus *Tusa Erzsébet* járt élen gondolkodásának rendkívüli nyitottságával, aki a *poliesztétikai nevelés* gondolatát ültette el elsőként.²³ Ennek az útnak a folytatásaként, vagy egyidejűleg alakuló rokon szellemiségű műhelyeként tekintjük a zenei és vizuális improvizáció összekapcsolása révén kreativitást fejlesztő komlói, majd később pécsi iskolát, amely szorosan kapcsolódott össze *Apagyai Mária*²⁴ és *Lantos Ferenc* nevével.²⁵ *Gonda János*, a magyarországi jazz egyik legkiválóbb előadóművésze, a művészetoktatásban ismertségre mint intézményteremtő s -vezető személyiség tett szert. Kevesebben tudják, hogy *alternatív zenepedagógiák*²⁶ számára otthont adó nemzetközi

²⁰ Dimény Judit: *Hang –Játék*, 1981. Zeneműkiadó, Budapest

Vargha –Dimény –Loparits: *Nyelv –zene –matematika*, 1977. RTV–Minerva

²¹ Friss Gábor „Játéksarok” címmel indított évekig tartó sorozatot a Parlando hasábjain 1975-től
Friss –Szabó –Varga: *Játsszunk zenét*, 1969. Zeneműkiadó, Budapest

²² Laczó Zoltán (1991): Merre tart a magyar zenepedagógia? In: Parlando, 6. sz., p. 1–11.

Gonda János (1991): Az ifjúsági zene és az iskola, In: Parlando, 6. sz., p. 11–12.

²³ Tusa Erzsébet: Lesz-e szupernova robbanás a zenepedagógiában? 1988. Nr. 6. p. 2–10.

²⁴ Apagyai Mária (1980–81): Szerkesztés és rögtönzés, In: Parlando, a két évfolyamban elosztva 12 részben.

²⁵ Lantos Ferenc –Apagyai Mária (1992): A zenei és vizuális adottságok összefüggése és fejleszthetőségük, in: *A zenei tehetség gyökerei* (Szerk.: Czeizel Endre és Batta András), Budapest, Mahler Marcell Alapítvány. Arktisz Kiadó. p. 249–286.

²⁶ Ittész Mihály –Somorjai Paula (1994): Kodály és Orff, Orff és Kodály, In: Parlando, 1. sz., p. 30–35.

Chapuis, Jacques (1994): Zenei nevelés *Willems* módszerrel, In: Parlando, 4. sz., p. 3–7.

Bachmann, Marie-Laure (1994): Jaques-Dalcroze módszer, In: Parlando, 4. sz., p. 8–12.

Widmer, Manuela (1994): *Orff-Schulwerk* – az elemi zenei- és mozgásnevelés koncepciója, In: Parlando, 4. sz., p. 19–25.

Scheily Mária (1994): *Euritmia* –látható beszéd és ének, In: Parlando, 4. sz., p. 31–37.

Hegy István (1997): Shinichi *Suzuki* és zenetanítási filozófiája, In: Parlando, 3–4. sz., p. 1–6.

*intézet*²⁷ megteremtője, s a Populáris zene antológiájának²⁸ a szerzője, amelyet a hagyományos, tradicionális kodályi vonal szigorúságának oldására ajánlott a közismereti iskolák ének-zene tanítása számára, az énektanárok továbbképzését is célzandó.

Tulajdonképpen ezen a ponton találkozunk az iskolán kívüli és az iskolai zenei nevelés, s nem kétséges, hogy ez a találkozás megtermékenyítőleg hat az iskolai zenei nevelésre. Mily érdekes, hogy korunk egyik legnagyobb előadóművésze, a nemrég elhunyt Lord *Yehudi Menuhin* is elindított egy olyan iskolai nevelési programot, a *MUS-E* (Music Europe), amely tágítja a művészeti nevelés tárgyának körét, s nem áll meg a mesterségbeli készségek elsajátításánál. Ugyanolyan fontosnak tartja a szociális készségek fejlesztését is, hogy toleranciát tanuljanak a gyerekek. Az Európai Zenei Tanács helyett a Magyar Zenei Tanács fogadta be a programot 1994-ben, *Csébfalvi Éva* szervezési segítségével.

A szakmán belüli kiütkereséssel szinte egyidejűleg kellett átgondolni a teendőket, az ének-zene tárgy helyét, célját, funkcióját a NAT megjelenése²⁹ miatt. Történelmi pillanat lett volna a realitásokkal szembenézni, ám a szakma irányt adó képviselői nem merték ezt megtenni. Kényelmesebb megoldásnak, s *látszólag* tradícióörzőnek tűnt a kodályi utat választani – ragaszkodva tovább is mindenhez változatlanul, ami a korábbiakból beváltak tűnt. Pedig a társadalmi változásokat követő iskolarendszeri változások miatt is szükségszerű „megőrizve újításhoz” kapott a szakma – L. Nagy Katalin egyik jó időben megjelent írásában³⁰ – helyzetelemzésen alapuló gondolati modellt.

A NAT-ban foglalt irányelvek jó lehetőséget kínáltak volna pedig a művészeti műveltségterületen belül más művészeti ággal vagy más egyéb műveltségterülettel szövetkező integrációra. Erre azonban elenyészőnek mondható kísérleteket lehet csupán találni, az ének-zene műveltségterületen belüli szakágazatot továbbra is tantárgyként kezelte a szakma. A „tárgy” a NAT formai-szerkezeti követelményeit teljesítette, de a belső tartalmakat meg nem újította. Olyan hagyományos, korábbi tantárgyi logikát követett, amely az évfolyamok emelkedő voltára tekintettel s kiváltképp 11 éves kortól fölfelé történeti sorrendet figyelembe véve építette fel a zenei anyagot. Így történhetett, hogy a populáris műfajok tárgyalására nem is kerülhet sor a 9–10. évfolyam előtt. Az énekes anyag meghatározásában, az elsajátítandó zenei készségek mélységében, a zenei ismeretek előírásában a követelmények alig teljesíthetők. Annak ellenére, hogy a NAT a készségfejlesztésre irányítja a figyelmet a korábbi ismeret elsajátítató pedagógiával szemben, a tradícióörzés belesodorta megint az ének-zene tanítását épp azon tevékenységek műveltetésébe és épp

²⁷ Gonda János (1993): Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézet –Tatabányán. In: *Parlando*, 2. sz., p. 5–7.

²⁸ Gonda János (1992): *A populáris zene antológiája*, Budapest, Fővárosi Pedagógiai Intézet

²⁹ Nemzeti Alaptanterv (1995). Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium. 1995. évi LXXXV. Törvény 2. §-ában kapott felhatalmazás alapján a 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet alapján kiadva. 1999. évi LXVIII. törvény 5. §. Hatályos 1999. IX. 1-jétől.

³⁰ L. Nagy Katalin (1996): *Zenei nevelés –2000.* in: *Iskolakultúra*, 12. sz., p. 37–49.

azon zenei ismeretek elsajátíttatásába, ami miatt a tanulók az iskolai ének-zenét érzelmileg nem tudják elfogadni. Ennek a tapasztalati felismerésnek az igazolására szociológiai felmérések szolgálnának igazolásul, ám az utóbbi másfél évtizedben ilyenre Strém³¹ és Malecz³² reprezentatív mintavétellel dolgozó munkái óta nem került sor. Ám már akkor is a populáris zene különböző műfajai álltak a preferenciák élén. Azóta pedig a preferenciák még jobban a populáris zene irányába mozdultak el.

A Kodály Intézet negyed százada őrzi a kodályi örökséget. Új irányzatok kísértésének nem enged. Ebben a szellemben képezi az ide beiratkozó külföldi s magyar kollégákat egyaránt.

A Magyar Kodály Társaság is a tradícióőrzés mellett foglal állást. Azzal bátorítja tagjait, s a szellemi vonzasköréhez vonzódo kollégákat, hogy a relatív szolmizáció, a zenei írás-olvasás terén külföldön is szép eredményeket hoznak.

Alig tud az énektanár a társadalom valamit azokról a megújító törekvésekről nyelvtudás híján, amelyeknek viszont a Nemzetközi Kodály Társaság teret ad. Szó kerül itt a különböző kontinensek bennszülöttjeinek a zenéjéről³³, a Kodály-módszer hangszeres tanításban történő alkalmazásáról³⁴, milyen szerepet játszik az emigránsok életében a zene, s mit tanuink azok egymástól³⁵, a multikulturalitásnak milyen zenei vetületei vannak³⁶, az agyi folyamatokat, idegrendszeri struktúrákat hogyan befolyásolja a zenei nevelés az iskoláskor előtt³⁷, a pszichológiai értelemben vett tanulási és problémamegoldási folyamatok felfedezését hogyan segítik elő a zenei nevelés kezdetei³⁸, továbbá gazdag azoknak az írásoknak a száma, amelyek tájékoztatnak a különböző országokban folyó a Kodály-módszer adaptációról (Fülöp-szigetek, Thaiföld, Korea, Japán, közelebb hozzánk: Lengyelország, Dánia stb.).

³¹ Bácskai–Makara–Manchin–Váradi–Vitányi (1969): BEAT, Budapest, Zeneműkiadó

Losonczi Ágnes (1974): Zene –Ifjúság –Mozgalom, Budapest, Zeneműkiadó

Strém Kálmán (1985): Vitairat a zenei művelődésről, Budapest, Zeneműkiadó

³² Malecz Attila (1987): Zenei ízlés Magyarországon, Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont

³³ Cortez, Carlos Miró (1988): Experiences of Teaching South American Indigenous Music on the Basis on Kodály's Pedagogical Principles, in: BIKS, No. 1, p. 36–40.

Choksy, Lois (1990): On Using Native Music in Teaching, in: BIKS, No. 1, p. 3–5.

Floyd, Malcolm J.G. (1990): The Essential Elements of African Music, in: BIKS, No. 1, p. 6–9.

Miller, Annetta: Applications of the Kodály Philosophy to African Music (1990), in: BIKS, No. 1, p. 10–13.

³⁴ Domby, Paul: All Strings Attached (1988): The Utilisation of Theoretical and Practical Aspects of the Kodály Concept in the Teaching of String Instrument, in: BIKS, No. 2, p. 19–23.

Greeve, Gilbert De (1988): Instrumental Adaptation of the Kodály Method Based on Flemish Folksongs, in: BIKS, No. 2, p. 24–26.

³⁵ Sorensen, Kathy, B. (1991): Music of Recent Emmigrants and Refugees to North America, in: BIKS, No. 2, p. 23–29.

³⁶ Ittész, Mihály (1998): East Meets West in Kodály's Oeuvre: Multicultural Ideas in His Writings and Musical Works, in: BIKS, No. 1, p. 27–33.

³⁷ Woods, David G. (1991): Brain Development and Creativity in Early Childhood Music Education, in: BIKS, No. 2, p. 48–59.

³⁸ Womack, Virginia (1994): Discovery Learning and Problem Solving Skills in the „Preparation” Phase, in: BIKS, No. 2, p. 41–49.

A történések, események eközben egyre sűrűsödnek, jelentős gondolatok, írások látnak napvilágot. Figyelmet érdemelnek az ISME szakbizottságaiban elhangzott – kutatásokon nyugvó – előadások zenepedagógiai, zenepszichológiai, zenei nevelés hatáselemezése, tanárképzés tárgykörben.³⁹

A zene és pedagógia kapcsolatának, a két diszciplína találkozásából eredendő kutatások fontosságának bemutatására is sor kerül.⁴⁰

A nemzetközi curriculum-kutatásokat bemutató Ausztráliában kiadott exkluzív kötetben méltó színvonalon és terjedelemben jelenik meg a NAT-ban megtestesülő magyar tantervi reform és a közoktatási és tanárképzési gyakorlat szükséges modernizációs irányainak elemző ismertetése az OKI Program és Tantervfejlesztési Központjának tudományos munkatársától, angol nyelven.⁴¹ E központ sokat tett a megújító tartalmak kifejtésének és megjelentetésének ösztönzéséért. A megbízás alapján elkészült minősített tantervek summázatát adják azok az összefoglalók, amelyeket az ének-zenei terület tantervi kutató-fejlesztője a *Parlando* című zenepedagógiai folyóiratban adott közre.⁴²

Hogy nem lírai eufemikus eszme-futtatások sora volt mindaz, amiket a transzferhatásról olvashattunk (ld. ¹), bár a kutatások eredményei alapján erre azért már akkor is lehetett gyanakodni, a „Zene és Egészség” témában 1998 őszén tartott 6. nemzetközi konferencia előadásai végképp meggyőztek, amikor is a hannoveri kutatóműhely munkatársai digitalizált EEG vizsgálatokkal igazolták a zenei nevelés féltekei funkciókat megváltoztató hatását.⁴³ Előzménye már korábban is volt.⁴⁴ En-

³⁹ ld. a Council for Research in Music Education két évente megjelenő számaint már az 1970-es évektől

⁴⁰ L. Nagy Katalin (1996): Zene és pedagógia. In: Új Pedagógiai Szemle, 12. sz., p. 37–50.

⁴¹ L. Nagy Katalin (1997): New National Curriculum in Hungary (new trends and contents in Public Music Education and Teacher Training in Hungary). In: Music in School and Teacher Education – a Global Perspective. Ed. by Sam Leong. Perth, Publ. by CIRCM, p. 202–225.

⁴² Vendrei Éva –Platthy Sarolta (1997): Kodály koncepciója szerint a ma iskolájában (Ének-zene 1–10) [Országos Adatbankban: OKI 96 KODÉZ 1–10.]. In: *Parlando* 6. sz., p. 31–32.

Seres Attiláné –Csurgó Erzsébet (1997): Helyi néphagyományra építő emelt szintű ének-zene (1–6) [Országos Adatbankban: OKI 96 MTEÉZ 1–6.], In: *Parlando* 6. sz., p. 33–34.

Csiderné Csízi Magdolna –Seres Attiláné –Csurgó Erzsébet (1997): Helyi néphagyományra építő ének-zene (1–6) [Országos Adatbankban: OKI 96 TÚRÉZ 1–6.], In: *Parlando* 6. sz., p. 34–35.

Monoki Lajosné (1997): Ének-zene (5–10) [Országos Adatbankban: OKI 96 MONÉZ 5–10.], In: *Parlando* 6. sz., p. 36–37.

Laczó Zoltán (1997): Egy zenehallgatás központú tantervi koncepcióról (Ének-zene 1–10) [Országos Adatbankban: OKI 96 ZAKÉZ 1–10.], In: *Parlando* 6. sz., p. 38–40.

Joób Árpád (1997): A zenei érzékenység fejlesztése (Ének-zene 1–10) [Országos Adatbankban: OKI 96 HNZÉZ 1–10.], In: *Parlando* 6. sz., p. 40–42.

L. Nagy Katalin (1997): AlterNATíva –örömmel zenére és zenével öröme nevelés heti egy órában is (Ének-zene 1–10) [Országos Adatbankban: OKI 97 LNKÉZI–10.], In: *Parlando* 6. sz., p. 43–45.

⁴³ Parltz, D. –Schürmann, K. –Gruhn, W. –Altenmüller, E. (1998): Verarbeitung und Wirkung von Musiksignalen im Großhirn: Ergebnisse experimenteller EEG-Studien mit 12–14 Jährigen Schülern, In: 6. Europäischer Kongreß für Musikmedizin und Musikphysiologie, Berlin, Hochschule der Künste, p. 97–99. Ugyanezen vagy hasonló tárgykörben és metodikával további kutatási eredmények Altenmüller prof. vezetésével a 16., 21., 100., 133. és 145. oldalakon.

⁴⁴ Gruhn, Wilfried (1996): The Influence of Learning on Cortical Activation Patterns, In: ISME Research Commission XVI. International Seminar, Frascati, p. 59–70.

nek a kutatásnak jelentős ösztönzést jelentett E. E. Gordon professzornak a kísérletben felhasznált koncepciója⁴⁵, amelyet a Nemzetközi Kodály Társaság köreiben is összevetésre alkalmasnak látnak a Kodály-koncepcióval.⁴⁶

S a zenei általános, amelynek eredményét már a hatvanas években láttuk, 1990–92-ben érte el országos elterjedtségének maximumát, amikor is 200–240 iskola adott ott-hont a személyiségformálásban igen eredményesnek mutakozó iskola-„típus”-nak. 1998-ban 150 iskolának volt zenei tagozata, ennek egyharmada Budapesten volt. Ma már 100 alatt van ez a szám, s a kerettanterv⁴⁷ törvényi szabályozása alapján aztán még kevésbé remélhetjük, hogy a jövőben több iskola látja be a transzferhatás effektivitását és jelentőségét. A németek és svájciak azonban tanulnak, talán tőlünk (is)?⁴⁸

Anélkül, hogy itt volna módunk elemezni a kerettanterv előkészítésének, bevezetésének körülményeit, a NAT-tal megegyező és attól eltérő pedagógiai vonásait, az ének-zene tárgy létét, működését érintő hatásait itt kell megemlítenünk.

A nyomtatásban *munkaanyagként* megjelent *kerettanterv* erőnyeit taglalhatnánk részletesebben (koncepciózus, zárt, koherens *rendszer*, NAT-konform, illeszkedik a NAT kereszt-tantervi területeihez, Európára és a nagyvilágra kitekintő, a nemzeti értékeket ápoló), mégis az ének-zenei nevelésnek az iskolakötelezetteknél játszott szerepéről is kell szólnunk. Ennek

- a) szervezeti, intézményi, törvényszabályozási oldalát és
- b) a tartalmi vonatkozásokat kell érintenünk.

Ad a) A gimnáziumban, a szakközépiskolában és a szakiskolában a 11–12. évfolyamon már nem szerepel az ének-zene.⁴⁹ Így a zeneoktatás-politikának épp a legér-

⁴⁵ Gordon, Elias, E. (1988): *Learning Sequences in Music*. Chicago, G.I.A Publications, Inc.

⁴⁶ Feierabend, John M. (1992): Kodály and Gordon: Same and Different, In: BIKS, No. 1, p. 41–49.

⁴⁷ Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei. A középfokú oktatás kerettantervei I. (Gimnázium) II. (Szakközépiskola, szakiskola). Budapest. Oktatási Minisztérium, 2000. (augusztus)

⁴⁸ Laczó Zoltán (1991): Möglichkeiten zur Findung und Förderung musikalischer (Hoch-)Begabungen in Ungarn, In: *Musikalische Hochbegabung: Findung und Förderung* (Hrsg. von Hans Günther Bastian). Mainz, London; Schott & Söhne, p. 40–48.

Bastian, Hans Günther (1997): Beeinflusst intensive Musikerziehung die Entwicklung von Kindern. In: *Europäischer Kongress für Musikpädagogie in Luzern*, Aarau, Musikedition Nepomuk, p. 123–150.

Mackensen, Johannes (1997): Politische und Schulorganisatorische „Machbarkeit“ verstärkten Musikunterrichts an Grundschulen Berlins, In: *Europäischer Kongress für Musikpädagogie in Luzern*, Aarau, Musikedition Nepomuk, p. 209–217.

Psychiger, Maria–Weber, Ernst Waldemar (1997): Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht EMU in der Schweiz, In: *Europäischer Kongress für Musikpädagogie in Luzern*, Aarau, Musikedition Nepomuk, p. 23–234. Bastian, Hans Günther (1997): Beeinflusst intensive Musikerziehung die Entwicklung von Kindern. In: *Europäischer Kongress für Musikpädagogie in Luzern*, Aarau, Musikedition Nepomuk, p. 123–150.

Mackensen, Johannes (1997): Politische und Schulorganisatorische „Machbarkeit“ verstärkten Musikunterrichts an Grundschulen Berlins, In: *Europäischer Kongress für Musikpädagogie in Luzern*, Aarau, Musikedition Nepomuk, p. 209–217.

Psychiger, Maria – Weber, Ernst Waldemar (1997): Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht EMU in der Schweiz, In: *Europäischer Kongress für Musikpädagogie in Luzern*, Aarau, Musikedition Nepomuk, p. 23–234.

⁴⁹ A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei –I. (Gimnázium, p. 202–210); –II. (Szakközépiskola, Szakiskola, p. 109–117 és 262–269.) (2000), Az Oktatási Minisztérium Kiadványa, Budapest

zékenyebb pontja sérül – mely szerint az iskolázás idején mindenki egyformán részesül a zene kínálta szellemi javakban, – nem hagyható szó nélkül, hogy 2000-ig befutott fél évszázados karrierjeként az ének-zene tárgy óraszám a legalacsonyabb az összes tárgy, de még a művészeti tárgyak közül is. Ennél alacsonyabb óraszám már csak az osztályfőnöki órának van. Anélkül, hogy óraszám-fetisiszták lennénk, ez a tény – tény. S ez nincs koincidenzában Pokorni Zoltán miniszter úr 1999. február 26-án a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány által rendezett művészeti nevelési konferencián megnyitóbeszédében elhangzott mondataival, melyek szerint: „A zeneoktatás terén megőriztük azt a nemzetközi szerepet, súlyt, amit a magyar zeneoktatás mindig is magáénak mondhatott.” Vagy a hangszeres oktatásra gondolt volna? Más helyen viszont az ének-zene tagozatos iskolákra hivatkozva a következőt mondta: „Ide adják gyerekeiket azok, akik adnak magukra.”⁵⁰ (Fentebbi adataink is másról szólnak.)

Ad b) A szakma alig kezelhető kudarcnak éli meg, hogy a zenei nevelés intézményesen biztosított működési lehetőségei lecsökkentek. Annak az énektanításnak a presztízse, amit eddig műveltünk, megroggyant. De ennek nemcsak óraszám-okai vannak. Fontos tudni, hogy heti egy óraszám mellett teljesíthetetlen a NAT és a kerettanterv együttes elvárása, nevezetesen, hogy készségeket fejlesztő és cselekedtető legyen a tárgy közvetítése.

Önkritikusan meg kell állapítani, hogy a jelenségek pusztán zenepedagógiai elemzése, pusztán zenepedagógiai kiutkeresés nem visz előbbre. Nem az a vita tárgya, hogy melyik népdalt melyikre lenne érdemes felcserélni, hogy a „fi” szolmizációs hang tanítása megelőzze-e a „ti”-t, s hogy hány előjegyzésig tanítsuk a hangsorokat, s hogy milyen fontos és fontos-e az abszolút hangnevek tudása, alkalmazása vagy akár ismerete, s hogy milyen mélységig tudjanak zenét lejegyezni diktálás után, azaz, írni-olvasni. Félreértené az énektanár-társadalom a helyzetét, ha azt gondolná, hogy az új helyzetben fele óraszámban fele mennyiségű anyagot, fele mennyiségű készséget kell vagy lehet majd megtanítani.

A zenei nevelés szempontjából egyszerű, de annál lényegesebb, sorsfordító kérdéseket kell megválaszolni:

Mi zenei nevelésünk célja?

A cél elérése érdekében milyen változtatások megtételére van szükség?

Mi a zenei nevelés tárgya? A zene – a maga logikájával vagy a gyermek – a maga logikájával? (Az eddigiekben a zene logikája volt az irányt adó.)

Elegendő s megfelelő minőségű-e az énektanítás motivációs arzenálja? Intellektuális vagy emóciókra ható zenepedagógiát művelünk?

Abszolút értékekhez, vagy társadalmi funkciókban kialakuló, változó értékekhez kell-e igazodnunk?

Sem a reális helyzetfelmérés, helyzetelemzés, sem a nagyon sürgető közeli jövőbeli stratégiák kialakítása nem nélkülözheti társtudományok bevonását, közremű-

⁵⁰ Pokorni Zoltán (1999): A konferencia nyitó előadása, In: KOMA Lap, 2. sz. –Melléklet: Művészeti Nevelési Konferencia 1999 febr. 26–27. p. 5–9.

ködését (általános és alkalmazott pedagógia, [zene]pszichológia, fejlődéslektan, szociálpszichológia, szociológia, zenetudomány, [zene]esztétika, informatika). Ha a kérdésekre sok szempontú közelítés után adjuk meg a választ, bizonyos, hogy változtatni kell tantárgystruktúráján, anyagán, pedagógiai és zenei tevékenységeken, a hatásgyakorlás módján.

Újra kell értelmeznünk a zenét, annak esztétikai és szociológiai aspektusát. Számba kell venni, hogy a zenének milyen funkciói vannak. Nem biztos, hogy feltétlenül csak megismerést biztosít. Szórakoztató is!⁵¹ Relaxáló is. Preventív is. Terápiás is. Kommunikatív, intermediáló is! Erre mind rámutathatna netán a zenei nevelés?

Tudjuk-e, hogy az ének-zene tárgy a hallgatók megítélésében az utolsó helyen áll?⁵² Tudjuk-e, hogy tizenéveseink iskolán kívül milyen zenét fogyasztanak (rock, house, rap, metal stb.)?⁵³ Tudjuk-e, hogy a magas művészet (és tudomány?) képviselői szerint ez a 'szellemi környezetszennyezés' talán veszélyesebb a biológiainál, mert egy ideig tünetmentesebb...?⁵⁴ Tudjuk-e, hogy a populáris zene népszerűsítőjének felfogása szerint a művészetoktatás – konzervatív kövület?⁵⁵ Tudjuk-e, hogy az iskolai énektanárok konzervatívizmusa, a nyitástól való tartózkodása (ha nem irtózása) milyen mérvű?⁵⁶

Miközben felsorakoznak érvek, tekintélyek a tradícióörzés mellett⁵⁷, ugyanúgy érvelnek a megújításért gondolkodók⁵⁸. Egyik csoportot sem az egyoldalú kizárólagosság jellemzi.⁵⁹

⁵¹ Hauser Arnold (1982): A művészet szociológiája, Budapest, Gondolat, p. 16 és 512. Lukácsot mindenki ismeri. A zenészek Ujjalussyt.

⁵² Rudas Péter: Vizsgálunk a tantárgyak (2000), Népszabadság, március 28.

⁵³ Török Tünde: Az úrkorszak gyermekei. Doktori disszertáció ismertetése diszkós fiatalokról (2000): Magyar Nemzet, jan. 17.

⁵⁴ Szokolay Sándor (1999): A művészetek felelőssége: erkölcsi felelősség! In: KOMA Lap, 2. sz. –Melléklet, p. 44–50., azon belül p. 46.

Gonda János (1999): A fókuszban a magas művészetnek kell maradnia, In: uott, p. 37–39.

⁵⁵ Retkes Attila (1999): A művészetoktatás –konzervatív kövület. Beszélgetés Gonda Jánossal a KOMA konferencia után, Magyar Hírlap, március 6.

⁵⁶ Csillag Ferenc (2000): A változatlanság veszélyei, avagy Kékszakkállú kerítést emel. In: Iskola-kultúra, 8. sz. p. 119–121. Egyidejűleg, azonos számban –Ittész Mihály: Nyílt levél Trencsényi Lászlóhoz, uo. p. 115–119. Mindkettő válasz Trencsényi L (2000): Lengyel László esete Lengyel Lászlóval c. írására, In: Iskolakultúra, 3. sz. p. 110–112.

⁵⁷ Ittész Mihály (1992): Kodály országa? In: Ittész: 22 zenei írás (2000), Kecskemét, Kodály Intézet, p. 9–15.

Szabó Helga Dr. (1996): Az énektanárképzés helyzetéről, In: Parlando, 1. sz., p. 22–26.

Szőnyi Erzsébet (1996): A kodályi nevelési elvek időszerszerűsége, In: Az Ének-Zene Tanítása, 3. évf. 2. sz., p. 1–7.

Ittész Mihály (1999): Nincs új a nap alatt –avagy Kodály Zoltán nevelési eszméi az ezredforduló előtt, In: KOMA Lap, 2. sz. – Melléklet, p. 65–66.

Bartalus Ilona (1999): Európai hagyományok vagy Amerika-utánzás a magyar zenepedagógiában? In: Parlando, 5. sz., p. 1–6.

⁵⁸ Laczó Zoltán (1995): How to go on in Schoolmusic Education? In: Ako alej v hudobnej vchove? (1996): Red.: Dr. Eva Michalová, Banská Bystrica, Universita Mateja Bela, p. 19–31.

Hegy István (1997): Mellőzött közkinsünk, az egyetemes népzene, In: Parlando, 2. sz., p. 2–6.

Gonda János (2000): Improvizáció és pedagógia, In: Parlando, 1. sz., p. 37–44.

⁵⁹ Dobszay László (1991). Kodály után, Kodály Intézet, Kecskemét

Az ének-zene pedagógia helyzete most nem könnyű. Még kevésbé az ének-zene tanároké. Eddigi felkészültségük meglehetősen szűk szakmai ismeretek birtoklására, megingathatatlan meggyőződésekre, hitekre korlátozódott. Egyre inkább be kell látni, hogy ma – még inkább holnap – ez már nem elegendő. S ami megkerülhetetlen: nem lehet nem tudomásul venni, hogy a világ megváltozott körülöttünk. Demokráciánk újabb és újabb kihívásokat generál. Pluralizálódik a társadalom, pluralizálódnak az értékek.⁶⁰ Nem teheti meg még az ének-zene tanár, de a zenetudós sem, hogy zárójelbe teszi a valóságot.

A globalizáció a zene világában is hat, működik, jelen van, átrendezi eddigi világgépünket, nem biztos, hogy előnyünkre.⁶¹ Nemzeti identitásunk, önmagunk megőrzése a népi hagyományok, népzene ébrentartásával lehetséges⁶²

Vannak még témák, amelyeket nem érintettünk. Így az óvodai zenei nevelés, a tanárképzés témája maradt el. Itt kell azonban azt megjegyeznünk, hogy a tanárképzésre nehezedik a legnagyobb erkölcsi súly a megújítás tárgyában. Ha a tanárképzésben részt vevő tanárok nem képesek a lépésváltásra, további évtizedeket késik az a szemléleti megújulás, aminek már kellene hatnia.

Nem esett szó mozgalmakról: a kórus szerepéről, a táncházról, az iskolán kívüli zenei nevelés esélyeiről. De Hamupipőke-sorsra jutottak tárgyalásunkban a tanárkönyvek is. És a kutatás rendszerezettebb áttekintése. Ám az eddigi idézetek azt tanúsítják, hogy vannak olyan szellemi erők a zeneművészet területén munkálkodók között, akik ha összedolgoznak, – mint ahogy a *Biciniumok* előszavában is írja Kodály: „Szebb, ha ketten összedolgoznak” – megszülethetnek azok a jó kompromisszumok, amelyekre tanít Európa és a világ jobbik része, toleráns, elfogadó gondolkodása, s amelynek nyomán elfogadó, toleráns személyiségeket nevelhetünk megengedőbb zenepedagógiánkkal.

L. Nagy, Katalin (1999): Kodály's Music Educational Concept in the Hungarian Public School Music Education in the Changing School System, In: BIKS, No. 1, p. 26–41.

⁶⁰ Tomka Miklós (1999): Az elitkultúra és a tömegkultúra szerepe a művészeti nevelésben, különös tekintettel az értékközvetítésre. In: KOMA Lap, 2. sz. – Melléklet, p. 25–31.

⁶¹ Saner, Hans (1997): Globalisierung und Multikulturalität. Die Musikpädagogie in der Spannung von moderner Einheit und postmoderner Pluralität am Ende des 20. Jahrhunderts, In: Europäischer Kongress für Musikpädagogie in Luzern, Aarau, Musikedition Nepomuk, p. 264–284.

⁶² Kobzos Kiss Tamás (1999): A népzene szerepe a kommunikációs készség és a kulturális identitás kialakításában, In: KOMA Lap, 2. sz. – Melléklet, p. 67.

Gabnai Katalin

A DRÁMAPEDAGÓGIA HAZAI LEGITIMÁCIÓJA

DRÁMAJÁTÉK – SZÍNJÁTÉK – SZÍNHÁZI NEVELÉS

A régmúlt

A színjáték mint oktatást és tanulást segítő pedagógiai módszer sok évszázados múltra tekinthet vissza. Az előre megírt és *betanult* dialógusokat gyakorta alkalmazták a régmúlt idők iskoláiban, többnyire azzal a céllal, hogy az adott tananyagot szórakoztató formában sajátíthassa el a tanulóifjúság. Járulékos haszonnak számított, hogy a felkészülés és az előadások során kimutatható mértékben megnőtt a játékokban részt vevő ifjak kifejezőkészsége és játékbátorsága.

Comenius, akit számunkra az európai dramatikusan nevelés első jelentős személyisége, *Schola Ludus* című munkájában így fogalmazott: „Minden, ami a nyilvánosság előtt játszódik, olyan, mint a színház. Éppen ezért, akiket rövid időn belül a közéletbe küldenek, úgy neveljük, hogy ott megfelelően állják meg a helyüket, s a rájuk bízott feladatokat kellően végezzék el (Comenius, 1656).

A gyermeki játéknak minden korban és korszakban az egyik legfontosabb s elidegeníthetetlen része a szerepbe lépés, a „mintha” birodalmába való kirándulás. A „papás-mamás” játékbeli szerepeinek viselése előiskola későbbi szociális szerepeink jó szintű teljesítéséhez. Mindehhez nem szükséges közönség. Volt azonban mindig olyan üzenet szimatoló vagy csak a sűrűn jelentkező „bájjigényt” kiszolgáló felnőtt elgondolás, amely közönség elé hajtotta a kicsiket. „Ott van uram egy kotlóalja gyermek, kik túlsikoltják a szavalást...” – panaszolják Hamletnek. Innét is tudjuk, hogy Shakespeare korában az igazi színészek számára sokszor üzleti versenytárs volt az új divat szerint visongó, közönség elé kergetett gyerekcsapat. S míg biztosak lehetünk abban, hogy Csokonai, kit az első magyar drámatanárként is tisztelhetünk, remek előadásokat hozott létre kamaszfiával a hajdani Somogyban, száz évre rá, ugyanott, alighanem szörnyűt láthatott a csurgói nevelés-oktatásügyi közlöny tudósítója. Főlháborodásához a *Paedagogiai Encyclopedia* ugyancsak keserves tapasztalatokon alapuló szócikkét hívta segítségül: „Csalatkoznak, akik a gyermekszínházat a széptan előcsarnokának tartják. Inkább a hiuság, a tetszvágy iskolája az. Azért el a gyermek színházakkal!” S ha e fenyegető citátum nem lenne elég ahhoz, hogy a „veszedelmes gyermekprodukciókkal felhagyjanak”, mint mondja: „Korbáccsal kell e ferdeség terjesztőt a szentélyből kiűzni!” (*Iskolai Szemle*, 1888. február 25.).

S bár híres idézetek szólnak a parasztyerekek kifejező erején és megjelenítő képességén álmélkodó Tolsztojról, a színházat játszó Goethérol s a gyerekkori magát

tehénkének képzelő Obracsvórról, külön a gyermekközönség számára készített, felnőttek által bemutatott színházi előadásról – egészen a legutóbbi időkig – nemigen van tudomásunk. Paprika Jancsi, Punch vagy Petruska bábfigurája is a felnőttek számára illegette magát. A pénz az ő zsebükből volt előcsalogatható.

A közelmúlt – a drámapedagógia megjelenése

A tanév jeles napjainak fényét ma is a tanulók által bemutatott színjáték emeli – hol jól, hol rosszabbul. A magyar iskola hosszú időn át csak a színjáték végeredményét, a megszületett produkciót volt hajlandó tudomásul venni. Azt azonban – ha érdekei úgy kívánják – el is várta, s elvárja ma is. S bármi történjék: a felnőtt vezető felelős érte. Ilyen előzmények után sok magyar pedagógusnak jelentett meglepetést, sőt megrázkódtatást a hetvenes évek közepén megismert drámapedagógia nem egy alapelve. A drámapedagógiában például az előadás csak az egyik lehetséges elérhető eredmény. Az előkészítő folyamat ennél is fontosabb, s ez legtöbbször improvizáción alapuló, kollektív valóságfeltáró tevékenység.

A XX. század elején Harriet Finlay-Johnson sussexi tanítónő tárja a világ elé Rousseau hatását mutató dramatizáló tanítási módszertanát. Az ő munkásságát mutatja be Edmond Holmes (*What is and What Might Be*, 1911). A húszas, harmincas évekből Mary Kellyt, a Falusi Drámatársaság alapítóját és a munkanélküliekkel dolgozó Robert G. Newtont (*Acting Improvised*, 1937) emlegeti később elismeréssel Peter Slade, akivel aztán a drámapedagógia igazi nagy korszaka megkezdődik (*Peter Slade: Child Drama*, 1954, *Child Play*, 1995). Ő az, aki az első professzionális gyermekszínházat létrehozta (1932), és aki viselkedési és olvasási zavarokkal küzdő gyerekeken először segít drámajátékokkal (1938).

S míg a Sztanyiszlavszkij módszerén alapuló amerikai színészképző iskolák nagyszerű eredményeket értek el, a harmincas években a köznép között is hatalmas divatja volt a különböző drámajátékoknak az Egyesült Államokban. Winifred Ward, akit a „kreatív dráma anyja”-ként emlegetnek, alapvető könyveket adott ki e témában (*Creative Dramatics*, 1930, *Playmaking with children*, 1947). A romantikus Slade-del összehasonlítva Ward asszonynak nagyobb affinitása van a teoretikus problémákhoz. Híres szekvencia-sora (mozgás, érzékenyítés, figurateremtés, dialógusépítés, a drámai forma [történet] megtalálása) máig érvényes a munka kisebb (pl. egyetlen próba vagy óra) és nagyobb (pl. egy hónap vagy egy félév) szakaszaira egyaránt.

Az ő munkásságát építi tovább, majd összegzi az addigi eredményeket Geraldine Brain Siks (*Creative Drama: An Art for Children*, 1958, *Children's Theatre and Creative Drama*, 1961). Viola Spolin a színház területéről jön, s a színészképzésben kipróbáltakat adja át a nevelésnek (*Spolin*, 1963, 1975).

A negyvenes-ötvenes évek után a nevelési célú színjáték (angolul „educational drama”) német nyelvterületen is megerősödött, Közép-Európába és Skandinávia területére is eljutott. 1970-re legkiterjedtebb hálózattal, legképzettebb tanári karral és

legmagasabb szintű oktatási intézményekkel Nagy-Britannia, az Egyesült Államok és Dánia rendelkezett, a szocialista országok közül pedig Csehszlovákia állt az élen.

Angliában a színészként induló Brian Way viszi tovább Slade *gondolatait* (*Development Through Drama*, 1967), a drámai építkezés folyamatát hangsúlyozva. A kor meghatározó személyisége Dorothy Heathcote, az ő gyakorlatának elemzésével indul Gavin Bolton (Durham University) és David Davis (Birmingham) nagyívű szakmai pályafutása, akik az írni nem szerető Dorothy fényes gyakorlati tehetsége nyomán indulva, majd a tanítási dráma elméletét dolgozzák ki, és terjesztik világszerte. Európában aztán a könnyed és varázsos Jonothan Neelands veszi át tőlük annak népszerűsítését, Ausztráliába pedig John O'Toole, Gavin Bolton szeretett tanítványa viszi a lángot a brisbane-i egyetem falai közé, hogy a világ egyik legerősebb drámapedagógiai intézményhálózata épüljön ki a kenguruk földjén.

Magyarországra az 1970-es évek elején érkeztek az első információk, s elsősorban cseh (Eva Machkova), szlovák (Jan Rybarik) és angol szakanyagok (Cecily O'Neill) és szakmai látogatások révén, kísérleti tanfolyamok és szemináriumok segítségével alakult ki a magyar dramatikusan nevelési program ütemterve. Joseph Hollos Ausztriából átlátogató hajdani magyarként nyújtott nemzetközi méretekben is jelentős segítséget. A berlini Wolfgang Nickel szülőket és gyerekeket együtt foglalkoztató módszere is elérkezett hozzánk. A világgolgárrá lett brazil Augusto Boal politikai színházi módszerei és színésznevelési technikái ma már vizsgatételek, a nagyszerű francia Jean Lecoqnak a színész testével foglalkozó tanításai vagy a belga Roger Deldime teoretikus összefoglalásai nálunk is közkinccsé lettek. Kanada pedig most készül meghódítani a szakmai világhálót, mióta az IDEA (International Drama and Education Association) elnökévé a kutatásokban jeleskedő Laury O'Farrellt választották.

1985 – váltópont vagy mélypont?

Az ezredfordulón a drámapedagógia – vagy ahogy világszerte rövidebben emlegetik, a „dráma” – mint pedagógiai módszer sok magyar nevelő munkáját gazdagítja. Jellemző, hogy nem elsősorban a produkciókészítés során alkalmazzák. De szinte nincs olyan tantárgy, amelynek az óráit ne színesíthetné drámajáték. A színjáték-pedagógia helyett azért is volt szerencsésebb a hetvenes évek közepén a „dráma” szó használata a drámapedagógia elnevezésében, mivel a színjátékhoz – a „színház” fogalmához – túlságosan is kapcsolódó gondolattársítás mifelénk a hagyományosan értelmezett közönség képze. A görög eredetű dráma szó eredetileg *akciót*, *cselekvést* jelent. A színházat a magyar nyelv használói elsősorban *nézik*. A drámajátékokban pedig együttjátszásról van szó. Nézőt csak az esetben hívnak, ha kedvük és közlési szándékuk úgy kívánja.

A hazai színi nevelés drámapedagógiai ágát a hetvenes évek elejétől, amikor Mezei Éva (1975) és Debreczeni Tibor (1980) első írásai megjelentek, körülbelül 1985-ig dinamikus fejlődés jellemezte. A dráma és a színház eszközeit szakszerűen

használó, korszerű nevelői munkáról szóló első információk megjelenését követően – az akkor még biztos költségvetési háttérrel rendelkező gyermekszínházsz fesztiválokon (Trencsényi László 1978–86) – egymásra találtak azok a megújulni kívánó nevelők, akik aztán a Népművelési Intézet tanfolyamain erős gyakorlati és elméleti képzést tudtak kapni.

Aztán elfogytak az akadémia pedagógiai kísérletekre és kutatásokra szánt pénzei, megszűntek a drámapedagógiai kurzusok, s az úttörőmozgalom adminisztratív szétesésével egy időben megszűnt a gyerekszínházsz fesztiválok támogatása is. S bár a dramatikusan nevelés első nagyobb szakkönyvei (*Mezei, 1979, Gabnai, 1987*) ekkorra már megjelennek, 1988-ban a színi nevelés mindkét ügye, a drámapedagógia és a gyerekeknek szóló színház is mélyponton van. A színháziakat összefogó szakmai háló az ASSITEJ (Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et pour la Jeunesse; Gyermek- és Ifjúsági Színházak Nemzetközi Szövetsége) hazai központjának gyengülésével szétfoszlik s hamarosan megszűnik az egyetlen gyerekszínház is.

A bábjátékot addig népszerűsítő televízióból kikopnak a bábos műsorok. Pedig ezek az adások nem azért voltak fontosak, mert sokan nézték, hanem azért, mert sokan csinálták őket. Az egész ország gyerekeit lázba hozta, s boldog munkára sarkallta a vetélkedősorozat. De ki fizesse most már a vonatjegyet?

S mégis: mire kiderül, hogy se pénz, se posztó, a drámatanárok rájönnek, hogy frissen rendszerezett gyakorlati tudományuk nem csak a korrekciós nevelésben és a tehetségek gondozásában, s nem csupán a közösség- és személyiségfejlesztésben hasznosítható. Az új módszer páratlan segítséget jelent a tanításra való fölkészülésben is (1988). Saját magukon veszik észre, hogy a játékok és gyakorlatok vezetésének tanulásával a pályára alkalmas (!) közvetítőket a drámapedagógia – viszonylag átlátható idő alatt – megtanítja a *térrel*, az *idővel* és a *személyes hatóerővel* való gazdálkodásra.

A felsőoktatás kapuja előtt

Az első tanárok szakmai felkészülése a közművelődés berkeiben jobbára a közoktatáson kívül történt. A legelszántabbak 1988-ban kezdtek el dörömbölni a pedagógusképző intézmények és a rokon szakmai közösségek ajtaján, ajánlva és kérve, hogy engedjék hivatalosan is használni a drámajátékokat a nevelőképzés szegényes gyakorlati oldalának gazdagítására.

Így történt, hogy a módszert elsőként a tanártovábbképzés és a felsőoktatás fogadta be, bár nem igazán tárt karokkal. A képzés során tudniillik az is rögtön kiderül, ha valaki nem a nevelői pályára alkalmas kommunikációs képességekkel rendelkezik. Ennek fölismerése bizony kényelmetlen és sokak számára kezelhetetlen helyzeteket eredményezett, és eredményez még ma is. Pedig a jelenlét képességén, s a nevelői figyelem természetén múlik, hogy képesek vagyunk-e másokat az „iskolázott figyelem” (Pilinszky) gyönyörűségéhez közel vinni.

Az 1985-os mélypontról való kimozdulást a következő években már szerveződő Magyar Drámapedagógiai Társaság megalakulása és a közoktatási rendszer – bár görcsös és átláthatatlan, rengeteg emberi erőt pazarló, de mégiscsak fejlődésre fölsküldött – folyamatos változása hozza el.

Debreczeni Tibor, aki maga is tanárként kezdett valaha Debrecenben, mint vezető, a közművelődés oldaláról jöve alapítja meg a Magyar Drámapedagógiai Társaságot (1988).

Szakall Judit, a későbbi elnök, helyet és alkalmat teremt a budapesti közművelődésben a további fejlődés előkészítésére, s hamarosan létrehozza az első igazi gyermekszínházi centrumot a Marczibányi téren. (2000-re ezer tagot számlál a Társaság.)

Ahhoz azonban, hogy az oktatás hivatalosan is beengedje a drámajátékot az iskola falai közé, talán az kellett, hogy Sipos Lajos, az ELTE későbbi dékánhelyettese megérezzen valamit ennek hasznosságából. Ő volt az, aki következetes és szigorú módon, formát adott az addig rendszerré nem szerveződött iskolai törekvéseknek. Nem szűnő elvárása és biztatása rákényszerítette a zabolátlanabb művészpédagógusokat is, hogy tapasztalataikat rögzítsék és mások számára is átadhatóvá tegyék. A *Neveléstudomány és Iskolakutatás* című szakfolyóiratban megjelenik az első átfogó tervezet *Drámapedagógia az általános iskolától a szaktanárképzésig* (Gabnai, 1988) címmel.

1993. január elsején Bencze Lóránt főigazgató – elsőként Közép-Európában – drámapedagógiai tanszéket alapít a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán. A zsámbéki tanszékhez már az is kellett, hogy a Színház- és Filmművészeti Főiskola első színházelmélet-drámapedagógia szakos osztályának végzős felnőtt hallgatói szorítóba álljanak. Az itt dolgozni kezdő szakembercsapat teremt meg a szakdiplomás drámatanári képzés országos hálózatát.

Angol minta nyomán Kaposi László tanítja meg a nyolcvanas évek végén jelentkező új technikára, a *tanítási drámára* az új szakembereket. Ezzel egy időben, Gödöllő környékén neveli ki a Kerekasztal Színházi Nevelési Társaság és Játzószínház első hazai műhelyének tagjait. Ez a színész-drámatanárokból álló alkotócsoport a TIE-modell magyarországi adaptálását vállalta fel (Theatre in Education – színház a nevelésben). A játzószínházi alkotóközösségek meghatározott korcsoporthoz tartozó iskolai közösségeknek készítenek tanrendbe illeszthető, kb. három óra időtartamú, komplex programokat. A korlátozott résztvevői létszám mellett tartott foglalkozások színházi előadással vagy jelenetekkel indulnak. A színház eszköztárával felvezetett témákat és problémákat a gyerekek és felnőttek ezután közös játékokban, rendszerint a tanítási dráma technikájának segítségével tanulmányozzák. A foglalkozások látogatása ingyenes. A Kerekasztal és a belőle kiváló Káva együttes pályázatokon nyert összegekből tartja fenn magát.

1990 körül a minisztériumból induló Csokonai Program gyűjti össze a tanári kommunikáció fejlesztése érdekében dolgozni akaró és tenni tudó oktatókat, közművelődési és közoktatási szakembereket. Így találkoznak egymással hamarosan kiváló gyakorló pedagógusok (pl. a legjobb gyermekszínházi csoportok vezetői)

elméleti szakemberekkel. S bár a nappali képzésben kezdetben az ELTE folyosóin tartják a drámaprogram első óráit, 1999-re már egy-egy tárgyra negyvenen, sőt hatvanan jelentkeznek a bölcsészkaron, s az egész (280 órás, 12 tantárgyas) drámajáték-vezetői programot általában évente 25-28-an végzik el.

Az ELTE a népszerű programnak sem tárgyi, sem anyagi feltételeit nem képes folyamatosan biztosítani. A fedezet nélküli képzés körülményei józan ész számára elképzelhetetlenek, de a kialakult hallgatói hálózat emberi és szakmai minősége akkora vonzerő, olyan csalétek, hogy szinte lehetetlenné teszi a program tanárai számára a reális gondolkodás alapján javasolható azonnali munkabeszüntetést.

A közoktatás kapujában

A területi munkában látható, bizonyítható eredményeknek köszönhetően „megadja magát” a közoktatás is. Kovács Andrásné Jászfényszarun, a néphagyomány kincseit használva dolgozik, s falusi iskolai körülmények szorításában is képes a fél országot ellátni tapasztalattal és országhatárokon átívelő energiával. Ugyanezt teszi Pest megyében Rudolfné Galamb Éva, akinek már akkor megjelent az irodalomtanításban használt játékaik ismertető könyve, amikor még senki nem beszélt drámapedagógiáról.

Tolnai Mária Kaposvárott, Szűcsné Pintér Rozália Veszprémben produkcióra és készségfejlesztésre egyaránt figyelve koordinálja a környékbeli munkát – mindkettőjük nevéhez kiadványozási tevékenység is kötődik. Előd Nóra Budapesten és külföldön szerzett tapasztalatait a nyelvtanításban, a korrekciós nevelésben, s később a multikultúra-programhoz is illeszkedő módon hasznosítja.

Tornyai Magda színészként indult, s később állandó hírhozóként járja a világot. Neki köszönhető, hogy Dorothy Heathcot és Gavin Bolton iskolájából David Davis és Eilien Pennington – már tudva a magyar törekvésekről – elfogadják a vendégtanári meghívásokat. A jelentős teoretikus tehetséggel rendelkező Szauder Erik lesz az első magyar, aki a gyógypedagógiai diplomájával a zsebében, Angliában szerez PhD-fokozatot a „drama in education” területén.

A produkciós vonalon időközben legendává lesz Várhidi Attila debreceni Alföld Színpada, ahonnét tucatjával kerülnek ki a színészpálánták. Megerősödik Kecskemét és Pécs, hanyatlik a valaha jobb napokat látott Nyírség, pulzál Vas megye szakmai élete, Békésben külön birodalomnak számít a Körösvidéki Drámapedagógiai Társaság.

A valaha Várkonyi Zoltán kezdeményezésére alakult drámatagozatos gimnáziumok Szentesen, Debrecenben, Szolnokon és a budapesti Vörösmarty Gimnáziumban keresik a boldogulás lehetőségét. Az indító Madách Gimnáziumban földadják ezt a formát. A nem tagozatos középiskolai drámaórák Budapesten elsősorban Eck Júlia és Sándor Zsuzsa nevéhez kötődnek. Népszerűek az idegen nyelvi találkozók és az újra magukra találó középiskolai fesztiválok.

A NAT-on belül

Mikor a Nemzeti Alaptanterv előkészületei elkezdődnek, már népszerű és sokak által használt, de a többség szemében még mindig gyanús valami a drámapedagógia. 1994-ben elkészültek az első kerettantervek, aztán 1995-ben megjelent a NAT. Fontos tény, hogy ebben a *Tánc és dráma* fejezet nem az irodalomtanításhoz kapcsolódik, hanem a művészetek tantárgyain belül mint jelen idejű, társas, térbeli megnyilvánulási lehetőség jelentkezik.

Nagy dolog az, hogy nem partizán módra, nem édes és titkos bünt követhetve dolgozhatnak a nevelők, hanem hivatkozhatnak az elfogadott oktatási alapidokumentumra, melyben most már ott áll: „A tánc és dráma kreatív folyamata az együttes élmény révén segíti elő az ember aktivitásának serkentését; ön- és emberismeretének gazdagodását; alkotó- és kapcsolatteremtő képességének kibontakozását; összepontosított, megtervezett munkára szoktatását; testi, térbeli biztonságának javulását, idő- és ritmusérzékének fejlődését, mozgásának harmóniáját és beszédének tisztaságát.”

Győzelem! – sóhajtanak föl sokan. Borzalom! – sziszegnek mégis a háttérben. Időbe telik, amíg sikerül megnyugtatni a szorongókat: személy szerint senkinek sem kötelező az, amit a *Tánc és dráma* fejezet javasol, s főként nem áll ilyen elvárás a képzetlenekre! De az egész iskolától elvárható, s így a vezetés gondja lesz, hogy – képzett tanárok biztosításával – teljesítse a NAT követelményeit.

A különböző korosztályok esetében meghatározott módon alkalmazható módszerek s a különböző nevelési és oktatási célok logikus rendbe szervezik a drámapedagógia gyakorlatait és játékait. Hogy mindezt a be nem avatottak is pártolva követhessék, szükséges a területen alkalmazott gyakorlatok, játékok, drámajátékok és színjátékok szakszerű definiálása. Mindez megtörténik. Így kerülnek a hagyományos játékok és táncai, a bábjáték és a drámajáték, az ünnepi szertartások, a mozgásművészet, valamint a színházi nevelés örömei és elvárásai – hivatalosan is – a közoktatás falain belülre. Szabott óra nincs mindezekre, de adott a lehetőség minden tehetséges nevelőnek és igényes tantestületnek. A statisztikák azt mutatják, nagyon sokan, változatos formákat használva élnek ezzel a lehetőséggel.

Módszer és tantárgy

A művészeti nevelés arisztokratikus tárgyai – a nemesi ranggal méltán rendelkező zenei és vizuális nevelés – mellé felsorakozott tehát a komplexitásában semmi más területhez nem mérhető, kétarcú drámajáték. A kétarcúság lényege a dráma *módszerként és tantárgyként* egyaránt való alkalmazhatósága.

S mivel a pedagógus-továbbképzésben 2000 szeptemberéig már több száz drámapedagógus szakdiplomát adtak ki, remélhető, hogy a szóhasználati bizonytalanság is megszűnik. Mindenki tudni fogja, hogy a közoktatásban a gyerek számára drámajáték és színjáték létezik, mely mint körülhatárolható időegység (óra, nap, szakkör, foglalkozás stb.) vagy mint használt technika – vagyis módszer! – jelenik

meg. A drámapedagógia pedig mindig csak a drámatechnikák tudatos alkalmazója esetében kerülhet szóba, tehát a nevelőképzésben és a művészeti szakképzés bizonyos területein beszélhetünk csak drámapedagógia óráról.

1998-ban a Kaposi László által összefogott művészetpedagógusi munkacsoport elkészíti az alapfokú művészeti iskolák számára, s a Művelődési és Közoktatási Minisztérium az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja keretében adja ki a színművészet-bábművészet kötetét. Ez is mérföldkőnek számít. Most már csak szakemberek kellene, és őket helyzetbe hozó, dolgozni engedő rendelkezések szükségesek.

A gyakorlat kikényszeríti a szaktanárképzést. 2000-ben a Színház- és Filmművészeti Egyetem végre benyújtja akkreditációra az előzőleg – már 1995-ben – elkészült *drámatanári alapszak* dokumentumát. A hivatalos visszajelzések után 2001-ben, módosítva, *drámaszak* elnevezéssel nyújtja be újra az alapképzés tervét.

Az összegyűjtött gyakorlati és elméleti ismeretanyagának kiemelt fontossága lett a kommunikációs nevelésben. A felsőoktatási intézmények némelyike – a közoktatásban gyakorlatot szerzett drámatanárok segítségével – a pedagógusok tanításra-nevelésre való gyakorlati felkészítésében és a pedagógus-továbbképzésben ért el forradalminak számító eredményeket, olykor egészen klasszikusnak tűnő módszerekkel. Mágis tartó folyamat ez: a közoktatás termékenyítő módon visszahat a felsőoktatásra.

Tartalmak és technikák

A drámajátékokkal és a színjátékkal gazdagított pedagógiában három fő területen érvényesül a gyermekközpontú nevelés:

– a *készségfejlesztő és személyiségfejlesztő alapgyakorlatok és játékok* esetében, melyek ahhoz segítik hozzá a bennük részt vevőt, hogy megtalálja saját „arcát” és személyre szabott lehetőségeit;

– az *alkalmazott drámajátékok* során, melyek segítségével a tantárgyak több mint fele mélyebben és intenzívebben sajátítható el;

– a *színjátékok* s egyéb közönség előtti megnyilvánulások pedig – bármilyen egyszerű formában is gyakorolják azokat – hozzásegítenek a nyilvánosság tűréséhez, a kommunikációs biztonság kialakulásához.

Irányzatok és táborok?

Minden hazai tanáregyenységnek és minden munkacsoportnak található nemzetközi megfelelője. A világban békén megférnek egymással a produkciót hangsúlyozók, s a kommunikációs készséget vagy az egész személyiséget fejlesztők. Az önismereti drámacsoportok vezetői jól megvannak a deviánsokat megszelídítőkkal, s a visszahúzódot is szóra készítőikkel – egyetlen szakma, a drámatanárság keretein belül.

A két főbb irány itthon is kimutatható:

- vannak a *készségfejlesztést és az intenzív ismeretszerzést hangsúlyozó „iskolák”*, melyek azért nem vetik meg az időnként a nyilvános fellépést sem,
- s vannak a *produkció öröme által vezérelt alkotócsoportok*, melyek munkájának természetes részét képezi a készségfejlesztés és az állandó, intenzív ismeretszerzés.

Hogy munkájukhoz pantomimet, táncot, bábot, zenét, néphagyományt, verseket, improvizációkat vagy színdarabokat használnak-e fel a tanárok, sohasem minőségi, hanem csupán formai megkülönböztető jegynek számít, s minden a vezető felkészültségén, valamint a csoport összetételén, irányultságán s a vállalt feladaton múlik.

Van irányzat, mely a „dráma”-t mint önálló pedagógiát tekinti, s nem csupán tanítási módszernek vagy tantárgynak értelmezi. Ez a csapat a dráma (vagyis az improvizációt, az írott művek feldolgozását és/vagy bemutatását kutatási-tanulási feladatokkal ötvöző komplex játék) önálló metodikája mellett érvel, elsősorban a birminghami iskolát követve. Ez jobbára a hamarabb tollat fogó szakmai elit és a tanítási órákkal kevésbé foglalkozók körében elfogadott nézet.

Legtöbben tanítanak és nevelnek, ahogy az élet meg a feladat hozza. S ahogy aztán fölkészültségük és tehetségük engedi, boldog vagy aggodalmas használói lesznek a drámatechnikáknak. Megpróbálnak megbirkózni a „dráma” szó nehezen honosítható angol jelentésével, megpróbálják megérteni a magyar nyelvben foglalt „konvenció” szó tökéletesen indokolatlan használatát (pl. a Kerettanterv – 2001 szövegén belül is), ahelyett hogy magyarul hangzó, mindenki számára érthető szaknyelvet beszélhetnének. Sokan szeretnék egyszerűbben és pontosabban kifejezni magukat.

A csaták még folynak egy ideig, mert vannak vadhajtások. A drámapedagógia idegen szavakat szajkózó, külföldet majmoló területei és a szemiotikai szempontokat túlhajtó, illegő-billegő posztmodern színházi elméletei a magyar oktatást sem kerülték el.

A kortárs színház és az iskola kapcsolata sem mondható zavartalannak. A kortárs színházművészetnek sajnos legtöbbször a legkevésbé értékes vonulata éri el az ifjúságot. Saját területünkön maradva meg kell említeni a play back technikára épülő „tátika” produkciókat, melyek az elmúlt években végigsöpörtek az országon, közönség előtt vonagló, éretlen gyerektesteket és -lelkeket mutogatva. A kortárs színházművészet nemesebb vonulata az iskola számára szinte elérhetetlen. A jegyek drágák, a véleményegyeztetés pedig még annyira sem kivitelezhető, mint a filmek esetében, hiszen a – természeténél fogva – folyton változó előadást mindig kevesen fogják látni.

Van olyan gyerek, aki úgy nő fel, hogy sosem jut el színházba. (1998-ben még akadt tanítóképző főiskolás, aki másodévesként először került színházi esemény közelébe, de 2001-ben is bevallotta egy pesti egyetemi hallgató, hogy sikerült „megúsznia” a színházlátogatást.)

A gyerekek saját színháza, az évente kb. 40 000 gyereket mozgósító gyermekszínházi ügylete nincs sem a tanulmányi versenyek sorában, sem a közművelődési

események között. Tíz éve már, hogy a Magyar Drámapedagógiai Társaság gondozza a Weöres Sándorról elnevezett fesztiválsorozatot, de rendszeres, kiszámítható anyagi háttér nincs a rendezvény mögött.

A középiskolások színházi nevelése sokat veszített a hajdan országos módszertani központnak számító, Keleti István által vezetett budapesti Pinceszínház szétesésével, szelídebben szólva profilváltásával. Megsemmisült az Egyetemi Színpad is, először a használhatatlan Szerb utcába, majd profilváltás és ellehetetlenülés után az utcára került. Ezek a helyszínek, hová az egyetemisták mellett elsősorban középiskolások jártak, ezek a találkozási alkalmak képeztek átjárót a kortárs művészet és az iskola között. Hiába keressük őket.

A középiskolai drámatanárok munkacsoportja azonban (Kaposi József és Keresztúri József 2001) kidolgozta és elfogadtatta a közép- és emelt szintű *dráma érettségi* vizsga általános követelményeit. Ez a tény az ezredforduló színinevelésének egyik legjelentősebb szakmai teljesítménye.

Jelenkori gondok és felismerések, hazai jellegzetességek

A találkozás megélése, az együttes élmény ereje a színház, a dráma segítségével ismerhető meg leginkább. Annyi haszonnal átvett külföldi módszer után nálunk most jött el az ideje annak, hogy saját örökségünket is tanulmányozni kezdjük, s megvizsgáljuk, milyen átjárások vannak a népi kultúra átadásának módszere és a drámapedagógia között; miben és mikor fedí egymást a klasszikus hagyományátadó magatartás és napjaink nevelőjének legkorszerűbb közvetítői felkészültsége.

A közeljövő feladata, hogy tanulmányozzuk az *idő*, a *helyzet* biztonságos megélésének módjait, a tájékozódás, az eligazodás tapogatózó hadműveletei után a harmónia elérésének lehetőségeivel. *Kodály Zoltán* mondta: „Olyan kultúrára kell gondolnunk, melyet írás és olvasás nélkül is meg lehet érteni, de amelyben megvan a kultúra fő tulajdonsága: az, hogy részesét felvértezi minden eshetőségre, és boldog emberré teszi mindaddig, míg a neki megfelelő életkörülből ki nem lép.”

Ez a védelem, mely biztonságot ad a benne élőnek, nem is olyan misztikus, nem is olyan ködös eredetű, mint azt az óvatoskodók gondolják. *A világ pontos megéléséről van szó*, az érzékelés és a kommunikáció magasiskolájáról, a *találkozás*, a *rögzítés*, a *sűrítés* munkaszakaszairól, melyek stációin át, a közvetítés összetett aktusa során az *élmény* megérkezik a *másik emberhez*. A *belső képek* ereje döntően mutatkozik meg a népi kultúrában, a napi szóhasználatban, a költészetben, a klasszikus drámai művészetekben s a drámapedagógiában is.

A biztonságos *térhasználat* sokak számára jelent gondot a mindennapi életben is. Ezen a drámajáték mellett csak a tánc tud segíteni. Van azonban valami, amivel mi egészen más kapcsolatban vagyunk, mint a környező országok, s talán csak a finnek értik a gondjainkat igazán. Nemcsak közös gyökerű nyelvünkéből, hanem közös eredetű alapkultúránkból ered furcsa viszonyunk a *dramatikus improvizációhoz*. A magyar dramatikus hagyomány rituális rendjében elenyésző mértékben van jelen a

rögtönzés. Ezért is olyan termékenyítő a drámajátékban megkívánt verbális *improvizáció* számunkra, még ha olykor nehezünkre esik is. Míg a szláv vagy az olasz hagyományban központi helyen áll a rögtönzés, ennek öröme nekünk, kik századokon át a kántáló szertartás rítusaira támaszkodtunk, s csak a táncbeli és nem pedig a verbális rögtönzésben jeleskedtünk, jobbra most kellett ráéreznünk. Sikerült. A dramatikus rögtönzés kérdése rendszerint a tanárnak gond, a még érintetlen gyerekek mindegyike szereti.

De vajon ez az út-e az egyedül boldogító? Volt néhány bizonytalankodó év, mikor az újhitű buzgalom ki akarta söprüzni a rituális színjátszás – pl. a betlehemes játék – formáit. Ma már tudjuk, igazi ellentmondás nem létezik a hagyományörző és az újra törekvő magatartás között. Megél és megélhet egymás mellett a kettő. S bár mindenki hosszan *híreli*, ha egy távoli világkonferencián az afrikai *story-tellerekről* esik szó, mégis akad, akinek az itthoni mesemondás olyan „vidékinek” tűnik.

Remélni lehet, hogy a felsőoktatás – s ezen belül elsősorban a nevelőképzés – értelmiségi képzésnek számít majd egyszer. Eljő az idő, amikor – a nevelői fölkészülés részeként! – mindenki megtapasztalja majd, milyen is részt venni egy alkotói célcsoportban, egy színjátszó kör, egy táncscsoport vagy más közösség tevékenységében. A tanítók számára tantárgy lesz a bábozás, hiszen az alsós tanterv előírja ezt a tevékenységet, s nem kell külön módszertani óra a *kifejező közlés* tanításához sem, legfeljebb a gyakorlásához, mert felsőfokon már úgy tanítunk minden tárgyat, hogy menet közben elleshető lesz tőlünk még ez is. A drámapedagógia hazai térhódításának egyik fontos hozzájáró az inspiratív jelenléttel és iskolázott figyelemmel rendelkező, határokat igen, de tabukat nem ismerő, hiteles tanáregyéniség mind szélesebb körben való megbecsülése.

Ma már azt sem kell bizonygatni, hogy ennek a módszernek nem a folytonos produkciókészítés a lényege, hanem a valóság közös felfedezése, a másik ember élményére való fölkészítés, s a megfigyeléstől a kifejezésig megteendő út megkívánása, a jelenlét és az odafigyelés, vagyis – a *találkozás* tanítása.

Irodalom

- Add tovább!* (1996): (drámajátékok 6–7 éveseknek). Szerk. Előd Nóra Candy Kiadó, Veszprém, 1994. *A dráma tanítása I–IV.* (segédlet-sorozat). Szerk. Kaposi László Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, 1997, 1999. *A színház csak ürügy* – Keleti István utolsó ajándéka – visszaemlékezések. Irodalom Kft., Journal Art Alapítvány.
- Bentley, Eric (1998): *A dráma élete*, Jelenkor, Pécs.
- Beginning Drama 4–11.* (1998): Joe Winston and Miles Tandy. David Fulton Publishers, London.
- Boal, Augusto (1995): *The Rainbow of Desire – The Boal Method of Theatre and Therapy*. Routledge London and New York.
- Boal, Augusto (1992): *Games for Actors and Non-actors*. Routledge, London and New York.
- Bolton, Gavin (1994): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest. Bolton, Gavin: A tanítási dráma újragondolása. *Drámapedagógiai Magazin* 1996-os különszáma, 1–6.

- Bolton, Gavin (1998): *Acting in Classroom Drama – a critical analysis*. University of Central England, Faculty of Education.
- Cohen, Robert (1998): *A színészmesterség alapjai*. Jelenkor, Pécs.
- Csehov, Mihail (1997): *A színészhez*, Polgár Kiadó.
- Davis, David (1980): Drámajáték, tanulás, értelmi fejlődés. *Drámapedagógiai Magazin*, 4. szám, 1992. Debreczeni Tibor: *Drámapedagógiai órák*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp. 1994. Debreczeni Tibor: *Szín-kör-játék (kreatív játékok)*. Múzsák Kiadó, Budapest.
- Drama, Culture and Empowerment – The IDEA Dialogues*. – Edited by John O' Toole and Kate Donelan, IDEA Publications, Brisbane, 1996.
- Dramatikus nevelési program*. Népművelési Intézet, Budapest, 1984.
- Dráma – Játék – Tanulás* (alkalmazott drámajátékok, 1–10. osztály), Szerk. Szücsné Pintér Rozália VEGYED-E? füzetek, Veszprém, Candy Kiadó.
- Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak*. Szerk. Kaposi László. Magyar Művelődési Intézet, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1999.
- Dráma, oktatás, nevelés*. Szerk. Szauder Erik. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, 1994. *Drámapedagógiai Magazin* (alapító szerkesztő Debreczeni Tibor) szerkesztő: Kaposi László. A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája 1991-től.
- Drámapedagógiai olvasókönyv*. Szerk. Kaposi László. Színházi füzetek VII. Marczibányi téri Művelődési Központ, 1995.
- Eck Júlia (2000): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti Intézet.
- Előd Nóra (1997): *Multikultúra – drámajátékok*. Másképp Alapítvány.
- Esslin, Martin (1998): *A dráma vetületei*. JATE-Press.
- Fischer-Lichte, Erika (2001): *A dráma története*. Jelenkor, Pécs.
- Gabnai Katalin (1987): *Drámajátékok*. Tankönyvkiadó. (Helikon, 1999. 4. kiadás)
- Gabnai Katalin (1988): *Drámapedagógia az általános iskolától a szaktanárképzésig*. Szerk. Sipos Lajos ELTE – FPI. – (Neveléstudomány és Iskolakutatás 1989–90. I.)
- Gyermekdramaturgia I–II*. Szerk. Debreczeni Tibor, Gabnai Katalin. Népművelési Intézet, 1978. Heathcote, Dorothy: *Drama as a Learning Medium*. Szerk: Betty Jane Wagner. National Education Association, Washington, D.C. 1978.
- Humphrey, Doris (2000): *A koreografálás művészete*. Planétás Kiadó.
- Irodalomtanítás I–II*. Szerk. Sipos Lajos. Universitas – Pauz – Universitas Alapítvány, 1994.
- Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Főszerk. Sipos Lajos Pauz – Westermann Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.
- Improvisation – Learning through Drama*. – David W. Booth – Charles J. Lundy – Harcourt Brace. Canada – 1996. *Interpretation – working with scripts* – Charles J. Lundy – David W. Booth – Harcourt Brace, Canada, 1996.
- Játék, színjáték, személyiség*. Szerk. Gabnai Katalin (1980). Népművelési Propaganda Iroda.
- Jennings, Sue (1998): *Introduction to Dramatherapy: Theatre and Healing*. Jessica Kingsley, London.
- Johnstone, Keith (1993): *Impro*. Tatabánya KH., 1993.
- Jones, Phil (1996): *Drama as Therapy: Theatre as Living*. Routledge. London and New York.
- Kaposi László (1993): *Játékkönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Kerekasztal.

- Karácsony Molnár Erika – Tátrai Zsuzsanna (2000): *Jeles napok, ünnepi szokások*. Planétás K., 1997. Kende B. Hanna: *Gyermek-pszichodráma*. Osiris Tankönyvek, Osiris Kiadó, Budapest.
- Kiss Gabriella (1999): *Bevezetés a színházi előadások világába*. Korona Kiadó.
- Körtvélyes Géza (1999): *Művészet, tánc, táncművészet*. Planétás Kiadó.
- Learning Through Theatre – New Perspectives on Theatre in education*. Edited by Tony Jackson. Routledge, London and New York, 1993.
- Learning Through Drama – Report of the Schools Council Drama Teaching Project* (10–16). Lynn McGreger – Maggie Tate – Ken Robinson (1977), Heinemann Educational Books.
- McCaslin, Nellie (1968): *Creative Dramatics in the classroom*. Davic MacKay company, Inc. New York.
- McCaslin, Nellie (1971): *Theatre for Children in the United States: A History*. Norman, University Oklahoma Press.
- Mezei Éva (1975): Történelmi játékok. *Valóság*. 2. szám.
- Mezei Éva (1979): *Játsszunk színházat!* Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Mérci Ferenc – Binét Ágnes (1995): *Gyermeklélektan*. Gondolat, 1975.
- Mész Lászlóné (): *Színterek – Drámaértelmezések*. Korona Kiadó.
- Montágh Imre (1998): *Tiszta beszéd. Beszédtechnikai gyakorlatok*. Calibra.
- Morgan, Norah – Saxton, Juliana (1994): *Asking Better Questions*. Models, techniques and class-room activities for engaging students in learning. Pembroke Publishers Ontario.
- Muir, Alistair: Bertolt Brecht és Dorothy Heathcote. *Drámapedagógiai Magazin*, 13. szám.
- Művészetpedagógia – módszertani tanulmányok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
- Newton, Robert G. (1937): *Acting Improvised*. Nelson, London.
- Nánay István (1984): *A színésznevelés breviáriuma*. Múzsák.
- Nánay István (1999): *A színpadi rendezésről*. Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Neelands, Jonathan (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Színházi füzetek VI. MTMK.
- Neelands, Jonathan (1992): *Learning through Imagined Experience* Hodder & Stoughton, London.
- O'Toole, John (1992): *The Process of Drama – Negotiating art and meaning*. – Routledge, London and New York.
- O'Neill, Cecily and A. Lambert (1982): *Drama Structures*. London, Hutchinson.
- O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds – a framework for process drama*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Pavis, Patrice (1992): *Theatre at the Crossroads of Culture*. Routledge. London and New York.
- Reformpedagógiai olvasókönyv*. Szerk. Trencsényi László. Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1993.
- Rybárik, Jan (1973): *Deti hraju divadlo*. Osvetový Ustav, Bratislava.
- Simhandl, Peter (1998): *Színháztörténet*. Helikon Kiadó.
- Slade, Peter (1954): *Child Drama*. London University of London Press.
- Slade, Peter (1995): *Child Play: its importance for human development*. Jessica Kingsley – London.
- Spolin, Viola (1963): *Improvisation for the Theatre*. Northwestern University Press.
- Székely György (1986): *A színjáték világa*. Gondolat Kiadó.
- Szentirmai László (1998): *Nevelés kézzel-bábbal*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

- Szauder Erik (1998): *Egy lehetséges dráma-modell*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Színház és dráma a tanításban*. Szerk. Kaposi László. A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Marczibányi Téri Művelődési Központ közös kiadása, 1995.
- Színházi antológia XX. század*. Szerk. Jákfalvi Magdolna. Balassi Kiadó, 2000.
- Színművészet – bábművészet. Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1998.
- Tanulmányok a gyermekszínházról*. Szerk. Földényi F. László. Magyar Színházi Intézet, 1987.
- Theatre for Children – Made in Germany – Nine contemporary plays*. Frankfurt am Main, Verlag der Autoren, 1996.
- Trencsényi Katalin (2001): „*Megfinomítom halandó göröngyöd*”. Színház Down-kórral élőkkel. Down Egyesület.
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia – elmélet, tanterv, módszer*. OKKER Kiadó, Bp.
- Ujváry Zoltán (1997): *Népi színjátékok és maszkos alakoskodások*. DUP, Debrecen.
- Vatai Éva (1998): *A dráma eszköztárának használata az idegen nyelv tanításában*. *Drámapedagógiai Magazin* különszáma.
- Way, Brian (1969): *Development Through Drama*. Longman, London.

THE JOURNAL OF THE AMERICAN MEDICAL ASSOCIATION

THE JOURNAL OF THE AMERICAN MEDICAL ASSOCIATION CONTENTS

SUMMARIES

The following summaries are prepared by the editorial staff of the Journal of the American Medical Association. They are intended to provide a concise and accurate summary of the original articles. The summaries are prepared by the editorial staff of the Journal of the American Medical Association. They are intended to provide a concise and accurate summary of the original articles. The summaries are prepared by the editorial staff of the Journal of the American Medical Association. They are intended to provide a concise and accurate summary of the original articles.

THE JOURNAL OF THE AMERICAN MEDICAL ASSOCIATION CONTENTS

The following summaries are prepared by the editorial staff of the Journal of the American Medical Association. They are intended to provide a concise and accurate summary of the original articles. The summaries are prepared by the editorial staff of the Journal of the American Medical Association. They are intended to provide a concise and accurate summary of the original articles.

SUMMARY

Zoltán Bátori – István Perjés

THE SCIENCE OF EDUCATION IN THE FAMILY OF SCIENCES

This paper focuses on cultural, political, social and innate scientific trends that influenced in the last century the development of the science of education in global dimensions and in Hungary as well. In the first phase – about the early twentieth century – two paradigms evolved: a mainly empirical and a mainly philosophical-theoretical (*Geisteswissenschaft*) one. In the Anglo-Saxon tradition the empirical while in the German tradition the latter aspect got more emphasis. These two traditions – due to demanding social needs and intensive research – became more and more diversified in the second half of the century. This second, contemporary phase gave impetus to interrelations between the two basic lines and absorbed wisdom and methodology from the related social and behavioral sciences. Emerged the possibility to construct a science of education that may be defined as a science for comprehension (*Verstehen*). This third phase of scientific development may lead to a new synthesis from the new millennium on with the promise, or better with the prospect to establish the theoretical and technical conditions for lifelong learning in the Knowledge Society. The science of education in Hungary – perceived as the common interest of all members of society, and especially the world of education – faces the challenge to meet the current and new social demands.

László Zrinszki

EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN THE LAST DECADE OF THE 20TH CENTURY

The article lays particular stress on those flows of educational philosophy of the 20th century that reacted on the educational implications of overall world problems and called forth broader effects. While the traditional philosophies of education survived (usually in a modernised version) and the philosophies of the New School and Child Study Movement had an effect on education, new topics emerged in the philosophy of education. Postmodernism in education and its sharp critical reception revolved round the acceptance of the values and boundaries of cultural pluralism, as well as round the preservation of personal identity. The theory of multicultural and global learning was a positive reaction to globalization. On the level of philosophy of education the following topics of the informatical revolution are discussed: the relationship between the employment of modern communication technology and

the chances of education, the change of the school in conveying relevant knowledge, the duality of scientific and everyday knowledge. The article touches the epistemological prerequisites of the constructivist paradigm in education. It deals with the struggle between exact, scientifically based, empirical, strongly quantifying and rather intuitive, deductive, even speculative methodologies. It discusses the preservation of humanity as a basic philosophical problem within the overtechnologized world. The essay compares the postmodern educational hopelessness with the vision and program of knowledge society.

András Németh – Éva Szabolcs

RECENT TRENDS, RESEARCH METHODS AND RESULTS OF RESEARCH INTO HISTORY OF EDUCATION

The study is aimed at reviewing the latest historiographic trends of history of education. The point of departure is the emergence of modern historical research in the 19th century represented by Ranke, Dilthey, in the 20th century by Bloch, Braudel, Duby. Special attention is paid to the new social history and to the postmodern trends of historiography.

History of education as a research field is placed and reviewed in this mentioned context. Internationally cultivated branches of history of education are discussed in order to follow the recent *thematic* and *methodological* developments.

From the 60s several *new interest areas* have emerged. Researchers' interest was attracted by the social factors in the history of schooling, by the history of family, childhood as well as by the theoretical developments of education as a science in a historical context. This thematic enrichment also touches the postmodern debate on the history of education: the emergence of the new cultural history of education emphasizing the hidden processes behind the historical actions, facts and employing discourse-analysis in educational historiography.

The *new methodological developments* comprise new attitudes towards the traditional historical sources. The epistemological debate on how historical sources represent the past (do they represent it at all?) is also present in the research of history of education. Content analysis as a method of interrogating historical sources has also been used in history of education. Besides relying on traditional written sources research based on iconographic sources (paintings, photos) is now widely acceptable in history of education. The reception of quantitative methods of sociology can be detected in analyzing vast amount of statistical data of schooling in several historical periods.

Béla Pukánszky

NEW TRENDS IN THE HISTORY OF EDUCATION – THE HISTORY OF CHILDHOOD

The history of childhood is a relatively young branch of science, the beginning of which is originated in the 60s of the 20th century, and the aim can be defined as exploring the concepts regarding children, as well as the history of attitudes and behaviour in the context of childhood. Its origin is to be attached to a recent tendency which focuses on the research of the history of everyday conducts.

The history of childhood is a subject of controversy. Since serious historical investigation began into this area in the late 1960s, historians have increasingly divided into two contrasting camps of opinion, one group focusing on the “continuity” in child rearing practices, and the other one emphasising “change”. The first major works into the history of childhood were those of *Philippe Ariès* (*L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 1960) and *Lloyd deMause*, (*The History of Childhood*, 1974) respectfully. Both historians took a “progressive” approach to history, and concluded that the treatment of children by their parents and society have improved considerably throughout the centuries. Both authors paint childhood and family life in the past in rather dark colours. In his groundbreaking study Ariès concluded that there was no concept of childhood as a state different to adulthood in these centuries, and therefore, even if parents did feel affection for their offspring, they did not fully understand how to respond to the emotional needs of their children.

Linda Pollock in her influential work (*Forgotten Children: Parent – Child Relations 1500–1900*, 1983), severely criticised all the arguments made by Ariès and deMause. From her intensive study of over four hundred diaries and journals, she argued that childhood experiences were not as grim as they suggest they were. She strongly denies that there were any fundamental changes in the way parents viewed or reared their children in this period.

“Schwarze Pädagogik” by the German historian *Katharina Rutschky* was published in 1977. In her collection the author edited some original texts by the representatives of “enlightened” pedagogy, thus describing the cruel characteristics and negative features of childhood concepts in the 18–19th centuries.

In the past few years, in addition to the research into the history of childhood, exploring the history of family have played a rather important role. A great diversity of such subjects have emerged, a good number of works have come to life, many conferences have been organized on this subject.

In recent years, several workshops also in Hungary are being established, in which such investigation into the area is being carried out. The aim of this study is, after analyzing the international tendencies in the investigation into the history of childhood and family, to get the readers acquainted with Hungarian situation.

Tamás Kozma

ACCOUNTABILITY IN EDUCATION

On the basis of Leithwood (2000, 2001), Linn (1998, 2000) and Macpherson (1995, 1996, 1998) the author describes the story of the *accountability movement* in the educational policies of the (mostly) English speaking world and he follows a rather unknown part of it in the former East-European countries. According to the dominant notion accountability is "an information-generating system with special emphasis on the measurement of outputs of schooling". There is, however an alternative understanding of accountability as "a process of school improvement" (Neave 1985). It fitted to the *community control of education*, one of the ambitious goals of the alternative political forces of the 1960-70s. Those forces have been marginalized in the politics of education and their proposition of the community control of education turned to be an assessment policy. Their ideas (including the accountability of education) as a possible *third way* between existing capitalism and communism were echoed in the democratic opposition rather than the official structures of Eastern Europe in the 1980s. Those systems after the political transition of 1989/90 switched from the 'second way' (planned economy, totalitarian system, national systems of education) to the 'first way' (market economy, parliamentary democracy, market incentives in education) and this decision is reflected today in their educational policies also. The 'third way' (local control on economy, participatory democracies, community-based education) proved to be a historical reminiscence. The accountability movement today turned to be an element of the emerging quality assurance policies of education as a *technique of local involvement*.

Katalin R. Forray – Erzsébet Cs. Czachesz – Márta Lesznyák

MULTICULTURAL SOCIETY AND INTERCULTURAL EDUCATION

Most societies today are characterised by cultural and linguistic diversity. State educational policies react to this situation in different ways.

The present study gives an overview of the European and North-American paradigms of multicultural educational policy, including a discussion on their foundations in international law and introduces some characteristic issues and major results of research on such educational forms.

Two major paradigms are distinguished, ethnic and multicultural/intercultural education. The basic principle of ethnic education is giving a right to indigenous peoples living within the borders of a nation-state to transmit their culture and language in the framework of formal education. This paradigm endows the given people with collective rights in education. The multicultural/intercultural paradigm is based on a different principle in that it treats the right to education and to one's own culture as an individual right due to each citizen. The relationship of the two paradigms and their emergence in national educational policy is rather diverse. In Hungary, the paradigm of ethnic education prevails, although influences from the other one also surface. The difficulties of harmonising the two educational policies are best shown by the differences in ethnic and Gypsy education in Hungary. As regards the latter, it has recently been given a planning and financing status equivalent to the former, however, the frameworks of theory and educational policy, opening up the possibility of, and support for, different forms of schooling on the basis of both collective and individual rights, are still missing.

The crucial legal foundation for educational policies concerning minorities in Europe and North America is The UN Declaration of Human Rights (1948), which has been followed by several international treaties and recommendations. Different organisations of the EU also gave recommendations for the education of minorities. Highlighting the possibilities and effectiveness of an intercultural educational policy, the present study summarises major indices and organisational modes as identified by research. Finally, a few recommendations are made concerning Hungarian minority education. The most important of these is that it is effective and necessary as well to rely on the merits of both paradigms, even if it is not an easy task because of necessarily emerging contradictions and requires the agreement of all parties involved.

István Polónyi

EDUCATION AND ECONOMY

In all probability, one of the most remarkable phenomena of the economic history in the 20th century is the continuous expansion of the state's role in economy and society. The beneficiaries of this significant redistribution – besides the classic tasks of the state, the public administration and the national defence – are the different welfare sub-systems, amongst those, the very important education.

After the dynamic increase of the fifties and sixties, the educational expenses reached their maximum in the eighties – in most of the developed countries -, and then in the nineties they decreased or increased at a slowing rate. There are several reasons for the decrease. One of them is that most of the world's national economy is

transferred from the shortage to a surplus of qualified workforce, furthermore the international flow of workforce slowed down. Basic reasons are the world sized recession that followed the rise in oil prices, the fast inflation, the increasing unemployment amongst the qualified workforce, and the change in the structure of economy which had the effect of increasing segmentation on the labour market. Therefore besides the limited number of well paid high-tech industrial jobs, the bigger increase was with the jobs that only require low expertise and offer low payment. And together with these, another reason is that there seems to emerge a fundamental change of paradigm in the economic approach to education. The blossoming of the economics of education from the middle of the 1950's until the beginning of the 1970's is more and more being succeeded by a doubt in the economic role of education. The development of the theory of education's economic role was started by the classical economists, and was followed by the theory of human capital and planning of human workforce as well as the theories concerning the efficiency of education – clearly the big theories of the main one in question. Following this, however the screen theory forecasts the period of decline, and the considering of educational expenses as mere consumption, and later the theory of public choice, the theory of the reproduction of social position and the status-conflict theory give a significant criticism of the economic role of education.

There seems to appear a gradually wider contradiction between education's social, political and educational-economic judgement. Whilst the politics and governments of the civilised world continue to firmly believe in the magical power of education and consider it as the universal cure to social diseases, and as the basis of economic advance, there are more and more doubts in the judgement and valuation of the economic role of education.

The economical development theory – based on the human capital theory – reached and left its zenith behind by the middle of the eighties as the theory and practice of welfare states cracked. The theories emphasising the direct relationship between education and economy are driven more and more out of the mainstream of economic theories. With the withdrawal of welfare state – partly because of the limitation of budget and partly because of the change in paradigm of the state duties –, the growth of educational expenditures stopped and questions like accountability, quality and efficiency gain ground.

Therefore we do not have to fear that the economics of education will be pushed out of Economics – it is probable however that from focusing on the growth theory, its subject will turn more and more towards the analysis of financing education and its sub-systems, methods of financing, cost efficiency, accountability, quality, etc.

Gábor Halász

DECENTRALISATION AND INSTITUTIONAL AUTONOMY IN PUBLIC EDUCATION

The study aims at exploring the recent tendencies of decentralisation and institutional autonomy in education as presented in the current literature. Four major themes are treated by the author: (1) the causes of educational decentralisation and decentralising policies, (2) the problems of the conceptual framework and interpretation, (3) decentralisation as the transformation of system regulation and (4) the impacts and the perspectives of decentralisation policies.

Educational decentralisation is led back by the author to a number of interrelated factors, most of them emerging since the late seventies in the broader social, economic and political sphere, outside the education sector. These factors are presented as exercising a major impact in all developed countries on the regulation of the entire public sector, including education. It is argued that the phenomenon called decentralisation is, in fact, a highly complex set of changes affecting the whole of the regulatory system of the education sector. The notion of decentralisation is presented as a proxy that covers a number of different forms of responsibility transfer in both vertical and horizontal directions, between various actors both inside and outside the education system.

Several forms of changes coming under the term of decentralisation are distinguished: ranging from the well known top-down power devolution from the central state to local and institutional actors, through power sharing with external partners (e.g. parents or employers) to the release of market forces. A multidimensional analytic framework comprising all the relevant levels, actors, functions is proposed. The impact of the growing role of the supra-national level (e.g. the EU) on the relative weight of the different regulating levels is also drawn into the analysis.

The author stresses that the transformation of the regulation mechanisms of education systems described commonly as decentralisation do not necessarily lead to the weakening of the centre (the state) and to a shift in the power balance in favour of the local (community) or institutional (school) level. The typical outcome of decentralising educational reforms is a new form of system regulation characterised by (1) an increased capacity of the state for strategic steering, (2) an enrichment of the steering instruments used by the state, (3) stronger linkages between education and the other sectors of public policy, and (4) the transformation – not the decrease – of public control at local or institutional level. It is argued that decentralisation has different impacts on the achievement of various public goals related to education, like equity, quality or effectiveness. The author assumes that the complex phenomenon of decentralisation will remain a lasting tendency of educational development and may be further strengthened by the new global paradigm of lifelong learning.

Erzsébet Golnhofer

THE EDUCATIONAL MANAGEMENT

The paper shows the formation of the discipline of educational management from the sixties, and enhances its practical character as well. Since the theoretical and practical knowledge of education management is very complex and wide, dealing with its development the author has chosen one aspect, namely the organisation theory to sketch out the different issues and paradigms. There is a great variety of organisation theories, some general, some related to particular of organisations. This paper cannot describe them all, so it has selected four main groups of views with a few others loosely related to them: the "classical" organisation theory or theory of bureaucracy (Fayol, H.; Taylor, F.W.; Weber, M.); the human relations theories (Mayo, E.; Argys, C.; Herzberg, Fr.; McGregor, D.; Likert, R.); the organic and system theories (Burns, T.; Stalker, G. M.; Lorsch, J.; Lawrence, P.; Simon, H.; March, J.); the relativists (Silverman, D., Greenfield, Th.). Increasing school autonomy and decentralization of decision-making are requiring more complex organizational structures and new culture within schools in order to meet these challenges. This is why the author has discussed the problems of the self-management, regarding the questions of learning organization and the school improvement. Finally the author brings to the readers's attention the complexity of educational change, and the importance of the collaborative structures and practices lifting out the reflective behaviors.

Ballér Endre

THE CHANGING ROLE OF CURRICULUM DOCUMENTS IN CONTENT REGULATION AND DEVELOPMENT IN EDUCATION

Content regulation of public education has become a complicated system, where (core-frame) curriculum documents no longer play the decisive role they used to do. The systems, and subsystems of factors influencing changes in the content of education intend to meet the challenges of recent economic, cultural, scientific, technical, human development. In the first part of the study crisis-awareness, globalization, expansion of schooling, foundation of competences, promotion of multicultural education and equality in education and their effects on content regulation and development are discussed. The next chapter deals with the relationship between content regulation and curriculum development. It analyses the new

functions of central, local, and school curricula; the ecology of school; the integration of curriculum and pedagogy, and the culture of pedagogy; the notion of "objective" and "subjective" curriculum, the "personalisation" of curriculum. The third part demonstrates the role played by central curriculum documents in the content regulation of public education in Hungary, the swings of curriculum pendulum between the 80's and 90's. In the last decade, after the collapse of the old regime and the establishment of democratic government, regulation has produced several significant changes sometimes in sharp contrast to one another. In the early 90's school innovations eroded the formal central documents endangering the unity even of the basic content. After long debates National Core Curriculum was introduced in 1995 representing a dual (national-local) content regulation, providing basis for school autonomy in curriculum decisions. Recently the government intends to put compulsory frame curricula between the National Core Curriculum and the school programmes, thus turning towards a central, more concrete, normative type of content regulation. In the last chapter among others four models are demonstrated (top-down, cascade, periphery to centrum, democratic consensus building); new tendencies in curriculum objectives are discussed; finally some research achievements in Hungary is mentioned from the point of view of content regulation: the development of cognitive, social, personal and special competences and the application of non dogmatic constructivism.

Iván Falus

THE REALTIONSHIP BETWEEN THINKING AND ACTING IN TEACHING PRACTICE

The article starts with a short historical review of research on teacher's behaviour and thinking. It analysis the consequences coming from behaviouristic, constructivistic, reflective, and intuitive approaches concerning the relationship between acting and thinking in teaching practice. These approaches concern both the inter-relationship between acting and thinking in a given time and in developmental perspective as well.

The author reviews the objectivist and subjectivist viewpoints on the existence of teacher's knowledge; distinguishes between theoretical and practical knowledge of teachers; describes their role in development and regulation of teacher's professional practice.

Special attention is given to the concept of teacher's beliefs; possibilities and limitations of changing them in the process of training and every day practice; and on the other side the role of beliefs in constructing teachers knowledge and practical skills.

In final part of the article the author stresses the importance of reflection in practice and theory production by teachers, at the same time he criticises the overuse of that popular concept.

Mária Nagy

TEACHERS IN THE WORLD AND IN THE CLASSROOMS

Recent literature on teachers – the author argues – might be characterized along two main divides. One is a global-particular, the other is a descriptive-normative divide. Globalism in researches on teachers appears in the descriptions and analyses on international data-bases, collected by groups of national experts and financed and organized by international educational organizations such as OECD-CERI, Eurydice and UNESCO. A typical example is the yearly published *Education at a Glance* by OECD, providing not only a rich pool of data on the profession but sometimes also quantitative analyses of basic importance on questions as the life and conditions of teachers, career patterns, professional development, etc. Studies typified as ‘particular’, on the other hand, are carried out in educational departments of universities or in teacher training institutions. They frequently rely on the use of qualitative methods and research topics such as the classroom behaviour of teachers, the inter-relationship of classrooms and schools as organizations, and the processes of teaching and learning. Teachers here are frequently presented as “reflective practitioners”. The normative approach towards teachers and teaching seems to be dominant: more is said about what teachers and teaching should be like than on what they really are like. Teachers and teaching itself, however, seem to be less in the focus of interest of recent researches, attention instead is turned much more towards pupils and learning.

József Nagy – Anikó Zsolnai

SOCIAL COMPETENCE AND EDUCATION

The study highlights a crucial problem which, apart from a few exceptions, has been largely neglected or treated as marginal in Hungarian educational research. Arguing that the knowledge of the bases and operation of social behaviour is indispensable in education, an overview of problems and possibilities is presented to help identify research tasks in this area.

First the concept of competence and the competence model are introduced and their use in education is explored. The discussion of social competence includes an analysis of the known components of social dispositions (attachment, forming rank orders, groups and companionships, and caring for the young), of attitudes and social beliefs and of social abilities (social communication, helping, co-operation, leadership and competition).

Developmental issues in social competence are also explored. On the one hand, influencing factors are discussed (family, school, cultural environment, the individuals themselves and peers), on the other, findings and problems from the research on social competence are summarised to propose assessment methods for future research on components of social competence.

The study concludes with an exploration of potentials for the development of social competence in the school by giving an inventory of subject- and classroom-based as well as extracurricular developmental possibilities, tasks and methods.

Benő Csapó

THE ROLE OF COGNITIVE SKILLS IN ORGANIZING KNOWLEDGE

In the past decades the conceptions of knowledge that serve as a framework for educational research and determine curriculum development, and the ways of assessment and methods of teaching have undergone a series of changes. This chapter discusses the consequences of this shift for education and attempts to synthesize the results in a framework that considers skills and content knowledge as two integral parts of valid, transferable and usable knowledge.

The first part of the chapter deals with theoretical issues. First, it outlines the philosophical origins of the different conceptions of knowledge and shows how these philosophies influence theoretical assumptions about knowledge and skills. Then, it reviews three psychological paradigms and their influences on conceptualizing the role of cognitive skills and abilities. Psychometric approaches, research into the structure of intelligence and cognitive abilities have been influential for almost a century and emphasized the role of general, domain-independent abilities. Piagetian and Neo-Piagetian research focusing on the basic logical and mathematical operations played a significant role in the 1970s and 1980s and still is vital in some areas of mathematics and science education. Today's conceptualizations of knowledge are mostly dominated by the approaches of cognitive psychology studying human cognition as information processing. In the frameworks based on the cognitive view, two types of knowledge – propositional and procedural – are distinguished. Although these two forms of knowledge share a number of attributes, especially if

psychological mechanisms of information processing are studied, for educational analyses it seems practical to differentiate them. However, in these approaches, procedural knowledge – referring to the skills and abilities – is not a separate entity functioning in itself, independently from propositional knowledge, but rather in a way closely integrated with it.

The chapter reviews two directions of research that reflect this integrated view in more details: research into the development of *cognitive competencies* and research on *expertise*. Both the conception of competency and the notion of expertise have been shaped through extensive research mostly carried out by cognitive psychologists. However, recently they have played a central role in education and economy as well and may form the core a broader conceptual framework that links the possibilities of new learning environments (e.g. that of offered by new communication-information technologies) and the needs of a knowledge economy. The approaches of knowledge psychology and the technologies of knowledge management, as well as research into informal knowledge, tacit knowledge and wisdom are also discussed in this context.

The last part of the chapter reviews research projects – mostly carried out in the last decades in Hungary – aiming at the assessment and/or development of cognitive skills and abilities in an educational context. Results of large-scale assessment projects are presented that either deal with domain-specific skills (e.g. basic counting skills and word problems) and competencies (e.g. foreign languages), or with more general, domain-independent reasoning skills (combinative, analogical, inductive and deductive reasoning). The intervention projects reviewed here represent the type of training in which the developmental effects are integrated in the teaching material, and the aim of the training is not only to improve certain skills and abilities but also to understand the organization of the content knowledge.

Sándor Orosz

MEASURING STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE LAST DECADE OF THE 20TH CENTURY

The present study describes the development of measuring the level of students' knowledge in the last decade of the 20th century based on articles published in Hungarian, English and German periodicals.

As the exact terminology of the topic raises many problems the author first gives a brief survey on the problems of educational measurement. Then he elaborates

1. the position of assessment in the context of the national school systems in the USA, Holland, Australia and Hungary;
2. the characteristics of the best known *international* (e.g. IEA – TIMSS), some less known *bilateral* (e.g. CITO-OKI: Holland – Hungarian) and *multilateral* (e.g.

ETS: Educational Testing Service; IAEP: International Assessment of Educational Progress, both USA; NZCER: New Zealand Council for Educational Research) programs of assessment.

The third part of the article describes trends of development in the field of psychometry and educational testing theory. Finally the author attempts to estimate the increasing number of empirical (i.e. quantitative) scientific investigations and publications in the field of education. (Tables 1–3.)

Yvonne Csányi – Andrea Perlusz

SCHOOL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

The authors of this article introduce the brief history and principles of school integration of children with special needs. Moreover, they explain the current state of children with special needs in Hungary. A recent research project showed the following results: there were 3 cities, 1 county and 15 Budapest districts drawn in the research which included 572 institutions. The object of this study was to discover the number of integrated special needs children. Of the respondent which totalled 78%, it was determined that in this population there exist 3% special needs children. This number is far below the expected or internationally recognized figure. The study also showed the breakdown of this population into the different types of special needs groups, and the ratio of aided and non aided integration. It shed a light on the attitudes of mainstream teachers toward special needs children.

In conclusion we can positively state, that the integration of special needs children has begun, but the key to its succes depends on the appropriate dissemination of information. In order to gain progress along this concept it is essential that attitudes be changed to achieve the desired results.

Zsuzsa Mesterházy – Mrs. Ferenc Gereben

CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

The study discusses the issue of learning difficulties experienced in primary school from a pedagogical as well as psychological viewpoint. In order for a child to be able to learn any sort of thing, the various psychical functions should work properly. Learning is not possible without the basic functions essential for the development of a specific performance level, thus performance can only be developed in an indirect

manner, i.e. through the deployment of other functions. In addition to the complete lack of a specific function, we can also speak of functional differences or disorders. A functional disorder may be permanent or temporary. The accumulation of such functional disorders leads to dysfunctional learning skills, meaning that the development of learning skills can permanently or temporarily slow down or become damaged.

The basic types of learning difficulties are as follows: a) *learning weakness*, the symptoms of which emerge periodically and usually manifest themselves in environment-driven learning and behavioural problems and temporary failures in school; b) *learning disorder*, which permanently exists in certain areas of learning (e.g. reading-writing, spelling or mathematics), and generally points to underlying neurobiological causes; and c) *hindered learning*, which has clearly visible, comprehensive, severe and permanent symptoms in all areas of learning, more often in the case of children with a socially disadvantageous background.

The theories attempting to explain the roots of learning disorders and hindered learning tend to differ greatly from one another. The authors present a brief summary of the most typical trends. In the case of learning disorder, some emphasis is placed on models based on neuropsychological concepts, mostly characterised by the feature that instead of a symptom-based, descriptive approach, they analyse specific performance problems in connection with the functional systems of the brain. In pedagogical interpretations, the objective is to understand the performance structure in order to prepare individually tailored development programs. – Hindered learning is accompanied by typical learning characteristics, which can be separately diagnosed in the field of cognitive, motor and orientation, communicational, emotional and social skills.

In order to lend effective support to the schooling of children with learning difficulties, we must select the right learning techniques and speed, employ development programs that follow individual capabilities, use learning-diagnostic procedures, create an appropriate learning and motivational environment, train professionals specialised in learning difficulties, and also provide the conditions for children of varying skill levels to be trained together.

Csaba Csíkos – János Dobi

MATHEMATICS EDUCATION

The aim of this study is to review the theoretical models of mathematics education from the last two decades. The chapter is divided into four main parts that are dedicated to (1) the nature of mathematical cognition and learning, (2) problems of mathematics instruction, (3) changes in curriculum and evaluation, (4) review of recent Hungarian investigations in mathematics education.

The nature of mathematical cognition and learning has a considerable body of research. In this paper special attention is paid to the biological foundations of mathematics cognition and to the most extensively studied field of mathematical thinking, i. e., mathematical problem solving. Other topics of this section can be characterized as interesting and – from a theoretical point of view – promising fields of mathematics education: content effects and metacognition in mathematical thinking, and the socio-cultural factors of mathematical learning.

Among the problems of mathematics instruction, the role of affective-motivational factors is emphasized. The next part of the section deals with the effective teaching strategies in mathematics education. Current research results suggest that instead of presenting prescriptions about useful methods, the study of complex strategies is in the focus. We intend to point out that the conventional DTP (definition-theorem-proof) succession should be replaced by the PTD (proof-theorem-definition) models. Computer aided mathematics instruction can be a powerful tool to achieve this goal.

Recent worldwide changes in the curriculum can be characterized as a shift towards realistic mathematics education. Curricular changes yield refinement in the methods of educational evaluation with an emphasis on assessing higher-level cognitive skills.

Hungarian investigations in the field of mathematics education cover most of the topics highlighted in this chapter. Our most important aim is to conduct investigations that allow for conserving the outstanding results of Hungarian mathematics education. At the same time, since mathematics is often considered to be the very soul of school rigor, we deem it necessary to move towards a 'more realistic' approach of mathematics in our classrooms.

István Nahalka

THE QUESTIONS OF THE RESEARCH AND DEVELOPMENT OF SCIENCE EDUCATION

This study contains a comprehensive review of contemporary state of the research and development of science education in Hungary. In the description of the real processes and developmental perspectives we need to take into consideration the international trends on the field. In this study we examine two important trends: (1) the growing social responsibility of science education, and (2) the revolutionary transformation of the view of learning processes in science education. The development and the research of science education in Hungary almost always showed attitudes of isolation and left the international trends out of consideration.

One of the general tendencies in the science education was that the traditional contents tied rigorously to the scientific disciplines got out of the centre of the system of curricular aims and objectives and this place was occupied by the elements of knowledge which has considerable social relevance. New generations need significant scientific knowledge not exclusively because some people will use it in their professional work but because without it nobody will understand and can change the relations affecting his/her life. One of the most important factors determining the state of the science education in Hungary is that this field of education rather belongs to the vocational training than the general education, the demands of minority of students aspiring towards scientific carrier determine the teaching of science subjects. The questions of the social role of the science, ethical problems, the change resulted in the view of scientific knowledge acquisition, connection between the science and technology, the "everyday" science did not leave mark on the science curricula almost at all. It also means that the science education became a specific means of the social selection.

The other analysed international trend of the development of science education, the dramatic change in the view of learning processes, did not either influence considerably the science education in Hungary. The main propositions of constructivist view of learning, the change of the role of teacher, the changing view of learning problems, the revision of the role of prior knowledge and the children's ideas, the growing acceptance of domain specificity and context dependency of knowledge application, the newly discovered importance of complex knowledge systems do not affect the Hungarian science education.

The effectiveness of science education in Hungary by the evidences of international surveys and many other evaluations were high until the end of eighties but in the Third International Mathematics and Science Survey the achievement of Hungarian pupils were considerably lower than earlier. The reasons of this reduction are not discovered in the research but it seems obvious that the traditional views of learning processes and the practice corresponding to these views increasingly become impediments of development.

The research and development of science education in Hungary has to be turned toward the main international trends. There are some important attempts to introduce new approaches, theories and viewpoints in the pedagogical research. The reinforcement of them and construction of a systematic developmental processes and frameworks are needed.

Andrea Kárpáti

INFORMATION TECHNOLOGY ENTERS SCHOOLS

This paper gives an overview of how Information and Communication technologies (ICT) facilitate the spread of a new culture of teaching and learning at schools of the third millennium. First, learning habits, expectations and values of the so-called Net Generation are described that call forth changes in the transmission of knowledge. We survey recent trends of educational policy making in the European Union, the OECD countries and in some selected geopolitical areas (North America, Southeast Asia) that are trend-setters in our field.

These policies are reflected in the development of national educational computer networks, provision of digital teaching content, curriculum design and implementation and training of teachers. We indicate how the presence or absence of ICT as a compulsory discipline affects knowledge level of students, if the spread of ICT gives rise to curriculum reforms and how the development and marketing of educational software is supervised and evaluated in selected countries. We compare how the "computerisation" of schools is being supported by public and private services in the field of training, maintenance and upgrade.

We conclude with an overview of current international research and development projects that involve Hungarian participation. Some of these projects have found considerable changes in educational culture as a result of the introduction of ICT but most of them have not. Apparently, the provision of infrastructure alone will not result in a profound change of methodology and content. Results of ICT-supported learning projects may only be utilised in Hungary if the necessary infrastructure is coupled with practice-oriented pre- and in-service training courses. In our concluding paragraphs we outline most important policy measures necessary for the proliferation of the new educational culture of the Knowledge Society.

Emil Gaul

ART EDUCATION

The chapter gives a survey about the state of art education mainly in Europe, offers some examples of newest developments and summarises the events happened in Hungary in the last two decades of the twentieth century. The text is based on from relevant international sources till first hand experiences.

First it writes about the growing role of education in the changing world, than it gives an overview of the present European practice of art education, emphasising the two main streams: music and visual art. Than it presents the contribution of

traditional scientific sources like art history, aesthetics, psychology and the newer ones like semiology, and theory of communication to the development of the art education, which traditionally played important role in conveying values of the grand art, forming sensitivity and creativity. The newer developments enlarged it with the world of everyday environment and popular culture. We can see in case studies how the teaching of visual communication emerges in Germany, the design education in England, the network of cultural heritage classes are organised in France and how the Discipline-Based Art Education plays more and more important role in America's schools.

Expressivity and the importance of folk art are traditional features of Hungarian art education, which reached a quite high level. Meanwhile the highly centralised political system had not let spread the above mentioned newer thought and methods, which were sporadic experiments till the mid of ninetieth, when the National Core Curriculum legitimised them. Since then among fine art visual communication and environmental culture are part of the curriculum, taught at teacher training's and the workbook market extremely widened as well. By the end of the century the frames of the Hungarian art education has became up to date and democratic in policy, content and methods, also there are a lot do in the everyday practice as well.

László Hartai

ART AND EDUCATION/MOTION PICTURE CULTURE AND MEDIA EDUCATION

The author of the study introduces two important tendencies of the international practice of media education the so-called social-democratic and the critical-reception models and then compares the characteristic practice of motion picture and media education in Hungary to international trends. Comparative media education research applies to the following viewpoints concerning media education:

- which model does it appear in? (critical-reception vs. social-democratic)
- which paradigm does it rest upon? ("preventive vaccination" vs. popular culture centered vs. representative)
- what age range does it appear in? (ages 6–12 vs. ages 12–18)
- what are the requirements? (cross-curricular vs. individual subject)
- what frame does it work in? (mandatory vs. recommended)
- what time frame does it appear in? (regular once a week class vs. more than once or less than once a week)
- which form of culture is taught? (high culture vs. popular culture)

which mediums are highlighted? (motion picture vs. all mediums)

what are the methods of realization? (creative/project methods vs. direct education)

Based on this, the main line Hungarian motion picture and media education can be characterized as a part of a loosely interpreted artistic education by the following model: its focuses mainly on the critical-reception model, its viewpoints are based on the paradigms of popular culture and representation, it is required at some time between grades 7 and 12 with an individual frame of classes, its priorities are based on film and motion picture, the activities during classes are creative and encourage project methods, education is experience and value centered.

The author also presents a few distinguishable media education workshops, experiments, and also mentions the relationship between contemporary art and the object by analyzing the question of choice of works. According to the conclusion, motion picture and media education not only present contemporary film, video and television art to the students, but also discuss certain layers of contemporary art (e.g. music for film or music videos), the representational art of graphics and design (e.g. while analyzing the questions of animation and posters), and often focuses on a few exciting works of contemporary theater and literature (in discussing the important issue of adaptation).

The final section of the study discusses the role of motion picture and media education in modern schools, based partly on the latest results of Hungarian research on the practice of media education.

Zoltán Laczó

SCHOOL MUSIC EDUCATION (SME)

The author gives a short survey about the recent trends in the music educational concepts published by the ISME and the EC in the introduction. Then he summarises the principles of the Kodály method/concept which has been influencing the SME in Hungary. The teacher training system in school music was broken down at the training institutes from 1980–1995. In the early nineties there were criticism of some weaknesses in the SME. Meanwhile alternative streams appeared in the scene of the general ME (integrative art education, alternative ME, developing creativity by improvisation, etc). Two curriculum reforms are compared in the paper, namely, the reform in 1978 and the National Core Curriculum from 1994, and in the very recent years the Frame Curriculum, respectively. The big dilemma of the present SME is to conserve the older tradition or follow the demands of the present youth subculture including mostly only popular music. The outcome of the discussion, as a solution, should be an acceptable compromise. The author lists several researches in the SME subject. The paper includes more than fifty references.

Katalin Gabnai

DRAMA IN EDUCATION IN HUNGARY

Means of drama have been helping education for centuries all over the world. In Hungary the first “modern” principles of artistic education emerged in the educational ideas of the Czech Comenius. The first “drama teacher” was the 18th century poet, Csokonai Vitéz, Mihály. The methods of drama in education were born primarily in England and in America and were conveyed to Hungary via Scandinavian, German and Czech influence in the 70s. Between 1975-85 the annual festivals of drama teaching for children were the basis for teacher further education of the latest methods. These courses made it clear that drama education studies for talented would-be teachers teach them very intensively how to make use of space, time and personal charm. These methods were offered to teacher training institutions in 1988 – with modest success, however. In 1989 the Hungarian Drama Education Association was established. It has now more than 2000 members. From the beginning of the 90s the Drama and Film Academy of Budapest and the Eötvös Loránd University offer courses in drama education. It has become more and more important both as a *method* and as a *subject*. The first chair in drama education was established in 1993 at the Zsámbék Catholic Teacher Training College. Before the millenium “Theatre and Drama” is included in the National Curriculum. The first postgraduate courses offering a diploma were opened as well as the first art schools including drama and puppet show. By 2002 the first university-level training is to be opened with 4000 lessons teaching both *drama in education* and *theatre in education*.

While drama in education in Hungary has reached top quality, it is a pity, however, that the quantity and quality of theatre performances for children remains poor.





ISBN 963 389 169 8



9 789633 891698

3200 Ft