

A Magyar Pedagógia feladata a neveléstudomány fejlesztésében

A Magyar Tudományos Akadémián 2004 októberében tartott Országos Nevelésügyi Konferencia egyik szekciója – az Iskolakultúra szorgalmazására – a pedagógiai folyóiratok helyzetével foglalkozott.

A neveléstudományi publikációs fórumok körül sok a tisztázatlan kérdés. A jelenleg kiadott hazai pedagógiai lapok száma nem sokkal marad száz alatt, ám szaksajtónk gazdagsága ellenére kevés a nemzetközi tudományos normák szerint szerkesztett folyóirat. Milyen funkciót látnak el e folyóiratok a neveléstudományban? Az eredményeit közzétenni kész kutatóréteg közösségi megnyilvánulási terei vagy a tudományos ismeretterjesztés helyei? Esetleg nem a kutatások, hanem a fejlesztések és alkalmazások eredményeinek nyilvánosságát adó műhelyek? Milyen kritériumok szerint szerkesztik ezeket a lapokat? Osztályozhatunk-e úgy, hogy egyesek a tudományt szolgálják, némelyek a gyakorlati tevékenységet támogatják, míg mások az oktatáspolitikai közvetítői? Melyek azok a szempontok, amelyek a szaklapokat, azok évfolyamait, tematikus számait alakítják?

Többféle módon meg lehet azt ítélni, mitől tudomány egy tudomány, illetve mikor éri el egy diszciplína azt a szintet, amelytől már önálló tudományként lehet elfogadni. Az európai kultúra történetében nem ritka eset, hogy egy nagy hatású egyéniség, jobb esetben kiemelkedő gondolkodó létrehozza maga körül a követők egy bizonyos körét, esetleg egyetemi tanszéket alapít, és ezeket az eseményeket az utókor a tudományá válás mérföldköveiként tartja számon. Nem becsülném le az ilyen mozzanatok jelentőségét, azonban a pedagógia esetében e megközelítés kizárólagos alkalmazásában látok bizonyos buktatókat. Ezért a pedagógia tudományá válását inkább általánosabb, minden tudományágra, vagy legalábbis a tudományok szélesebb körére alkalmazható alapelvekből kiindulva ítélném meg. Ugyanígy általánosabb, a pedagógia konkrét problémáinál tágabb megközelítést javasolok a folyóiratok szerepének, a tudomány fejlődéséhez való hozzájárulásuknak az értelmezésében. Kiindulásként három tudományfilozófiai megközelítésre utalok, amelyek a tudományá válás és a tudományként való működés különböző aspektusaira mutatnak rá.

Karl Popper (1997) falszifikációs elmélete lényegében a kritikai elemzésnek kitett, ámde a megcáfolási kísérletek ellenére is érvényesnek tekintett állítások gyarapodásaként értelmezi a tudományos fejlődést. Ebben a megközelítésben már jó ideje a folyóiratok látják el az eredmények közzétételének (nyilvánosságra hozatalának, publikálásának) feladatát, s ennek révén a tudományos állítások a szélesebb körű bírálat (és az esetleges falszifikáció) számára elérhetővé válnak. Ha az egyes cikkekben közzétett eredményeket nem cáfolják meg, sőt azok hatására újabb eredményes vizsgálatok indulnak, az értékebbé teszi az adott eredményt és közvetve emeli az azt közlő folyóirat hitelét, valamint az adott eredményeket elérő kutatók tudományos rangját. Lényegében a tudományos fo-

lyóiratok értékelése és az egyes cikkek, illetve kutatók hatásának mai megítélése is megfelel e logikának: minél többen foglalkoznak egy adott cikkel, illetve az abban foglalt állításokkal, nem bukkanva az azt cáfoló tapasztalatra, annál inkább bízhatunk az adott eredmények érvényességében.

Hasonlóképpen segítségünkre lehet egy másik megközelítés is, amely a tudományok nagykorúvá válását, „nagy tudomány”-ként való megjelenését (lásd *Solla Price*, 1979), bizonyos szervezeti és infrastrukturális keretek kiépülésében látja. Hasonlóan fontosak a rendszeres személyes találkozók keretét adó konferenciák (*Csapó*, 2001), a kutatásnak és a képzésnek intézményes formát adó egyetemek (kutatóintézetek), a működést finanszírozó kutatási alapok, valamint természetesen az eredmények közzétételének feladatát ellátó folyóiratok. Valóban, egy tudományág megszületését, vagy egy kutatási terület önállósulását gyakran az jelzi, ha saját folyóiratot indít.

Végül a *Thomas Kuhn* (2002) nyomán elterjedt paradigma-fogalmat említtem, illetve a tudomány működésének Kuhn által leírt modelljét. Az egy paradigmához tartozó tudományos közösségek közös írott és íratlan szabályrendszereket követnek, azonos kutatási, módszertani és publikációs normákhoz tartják magukat. A közös normák legmarkánsabban éppen a publikációs szokásokban és szabályokban nyilvánulnak meg.

Történet, előzmények

A pedagógia tudománnyá válását inkább hosszabb, évszázados folyamatnak tekintem, nem pedig egy konkrét időponthoz köthető hirtelen változásnak. E folyamat során fokozatosan alakultak ki a tudomány művelésének keretei, köztük az egyik legfontosabb mozzanat a tudományos eredmények közlésére szolgáló folyóiratok megjelenése. A pedagógia mint tudomány intézményesülése valamikor a 19. században kezdődött, amikor a német egyetemeken megjelentek az első pedagógiai tanszékek. Lényegében ezt a hagyományt követték a magyarországi egyetemeken kialakult pedagógiai tanszékek is. (*Németh*, 2002) A tudományos közösség azonban viszonylag korán felismerte, hogy a tudománnyá válásnak sok egyéb feltétele is van, és 1892-ben megalapította a Magyar Pedagógiai (akkori írásmóddal Paedagógiai) Társaságot, a társaság útjára bocsátatta folyóiratát, a Magyar Paedagógiát. A modern empirikus társadalomtudománnyá válás folyamatának kezdetét nagyjából erre az időszakra tehetjük. A Magyar Paedagógia első szerkesztője, *Csengeri János* klasszika-filológia tanár (később a szegedi bölcsészkar dékánja) az első számban megjelent beköszöntőjében többek között így fogalmazta meg a folyóirat feladatait: „A »Magyar Paedagógia« mindenekelőtt a paedagógiai tudományágak művelését tűzte ki feladatául s az általános érvényű paedagógiai eszméknek orgánuma kíván lenni.” (*Csengeri*, 1982, 1.)

Áttekintve az első néhány évfolyamot, nehéz visszafogni a csodálkozást és tiszteletet, amit a megjelent írások tematikai gazdagsága és szakmai igényessége kivált. A Magyar Paedagógia e virágkora azonban – ami nagyjából egybeesett a monarchia utolsó és talán legjobb éveivel, valamint Magyarország egyik legdinamikusabb társadalmi-gazdasági fejlődésének periódusával – nem tartott sokáig. Az első világháborúval megkezdődött az a társadalmi tragédiákkal, rendszerváltozásokkal tagolt mintegy hét évtizedes korszak, amely sem a társadalomtudományi gondolkodásnak, sem az empirikus kutatásnak, sem pedig a folyóirat működésének nem teremtett ideális feltételeket. Mindamellett a folyóirat fennmaradt, a nehéz korszakokban gyakran elment a lehetőségek határáig, és közvetítette azt a tudást, amit az adott időszakban lehetett. Mindebben nagy szerepe volt a folyóirat szerkesztőinek, főszerkesztőinek, akik között ott találjuk *Négyesy Lászlót*, *Weszeley Ödönt*, *Fináczy Ernőt*, *Imre Sándort*, *Kornis Gyulát*, *Prohászka Lajost*, *Faragó Lászlót* és *Mérei Ferencet*. (A Magyar Pedagógia első száz évének történetéről lásd *Mészáros*, 1992) Időközben több száz pedagógiai szakmai folyóirat alakult, ezek nagy része azon-

ban nem a tudomány művelését tekintette alapvető feladatának, és nagy részük hosszabb-rövidebb idő után megszűnt. (Erről bővebben lásd Géczi, 2003). Bár a Magyar Pedagógiát sem hagyták érintetlenül a történelem és a politika eseményei, a tudományos elkötelezettség évszázadokon és történelmi korszakokon átívelő következetességében a Magyar Pedagógia egyedülálló a magyarországi neveléstudomány történetében.

A társadalmi-politikai fordulatot követő időszak

Az 1990-es évek elején, a rendszerváltozást követően az ideológiai-politikai korlátok megszűnésével új lehetőségek nyíltak a neveléstudományi kutatások előtt, és egyben szükségessé vált a folyóirat szerepének újraértelmezése is. A Magyar Pedagógia abban az időben már a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata volt, és a bizottság körében zajlottak le azok a viták, amelyek az új missziót körvonalazták. A különböző álláspontok között felmerült a megszüntetés gondolata („érdemes-e egy a múlt rendszerben kompromittálódott orgánomot életben tartani?”), az angol nyelven való megjelentetés („a világ számára hozzáférhetővé kell tenni az itteni eredményeket!”), továbbá egy ismeretterjesztő-tanártovábbképző funkció („el kell juttatni a tanárokhoz a kutatási eredményeket!”) is.

A sok lehetőség közül az akadémiai funkció, a tudományos folyóirat jelleg és a magyar nyelvű megjelentetés kerekedett felül. Ezeket az általános alapelveket azonban még összhangba kellett hozni a konkrét működési feltételekkel. Végül az az álláspont alakult ki, mely szerint a Magyar Pedagógia a tudományos folyóiratok nemzetközi normáit, formai és stilisztikai alapelveit követve jelenik meg, magyar nyelven, angol nyelvű összefoglalóval. (Csapó, 1991) Ennek megfelelően határoztuk meg a közlési feltételeket, ehhez igazodott a külső megjelenés, a tördelés. A publikációs stílus és a hivatkozási rendszer a legkidolgozottabb és legerjedtebb rendszert, az Amerikai Pszichológiai Társaság publikációs stílusát (APA Publication Manual) vette alapul, és ennek a magyar nyelvre adaptált változatát mi készítettük el.

A folyóirat hagyományaira mint a „tudományos patina”, megjelenésére és mint megbecsülendő, megőrzendő értékre, a szakmai identitás mással nem pótolható forrására tekintettünk. A történetet pedig vállalandó és értelmezendő feladatként fogtunk fel, melyből a jelenre is érvényes tanulságokat, következtetéseket lehet levonni. A hagyományok és az elődök iránti tiszteletből visszatértünk az eredeti logóhoz, és a címlapot is az alapításkori megjelenéshez közelítettük.

Időközben elérkeztünk a Magyar Pedagógia alapításának centenáriumához. Az évfordulóról a feladatok újragondolásával (Csapó, 1992), a száz éves történet áttekintésével

Áttekintve az első néhány évfolyamot, nehéz visszafogni a csodálkozást és tiszteletet, amit a megjelent írások tematikai gazdagsága és szakmai igényessége kivált. A Magyar Paedagógia e virágkora azonban – ami nagyjából egybeesett a monarchia utolsó és talán legjobb éveivel, valamint Magyarország egyik legdinamikusabb társadalmi-gazdasági fejlődésének periódusával – nem tartott sokáig. Az első világháborúval megkezdődött az a társadalmi tragédiákkal, rendszerváltozásokkal tagolt mintegy hét évtizedes korszak, amely sem a társadalomtudományi gondolkodásnak, sem az empirikus kutatásnak, sem pedig a folyóirat működésének nem teremtett ideális feltételeket. Mindamellet a folyóirat fennmaradt, a nehéz korszakokban gyakran elment a lehetőségeik határáig, és közvetítette azt a tudást, amit az adott időszakban lehetett.

(Mészáros, 1992), néhány, a folyóirat első évtizedeiben megjelent tanulmány újraközlésével és az első száz év repertóriumának (Csapó és Pukánszky, 1993) összeállításával emlékeztünk meg. A kimaradt évek miatt a századik évfolyam elérésére csak néhány évvel később került sor, ami ismét lehetőséget adott a visszaemlékezésre és az új korszak feladatainak, a 21. század követelményeinek számbavételére. (Csapó, 2000)

Nemzetközi tudomány és nemzeti küldetés

A Magyar Pedagógia feladatai szempontjából az egyik legfontosabb, folyamatosan értelmezendő és újraértelmezendő kérdés a tudomány nemzetközisége és a magyar nyelvű megjelenés közötti kapcsolat. A globalizáció, a nemzetközi kommunikáció bővülő lehetőségei és a társadalomtudományok gyors fejlődése, szerepük felértékelődése állandóan változó feltételeket és igényeket támaszt, amihez alkalmazkodni kell. Az ellentétes érdekek változó arányai között kell a mindenkori egyensúlyt megtalálni.

Egyrészt nyilvánvaló, hogy a kutatók akkor szolgálják leghatékonyabban tudományáguk fejlődését, ha eredményeiket az elérhető legnagyobb tudományos közösséghez juttatják el, azaz nemzetközi folyóiratokban publikálják. Ez jelenti egyben a legjelentősebb megmérettetést és ez szolgálja leginkább a kutatók egyéni fejlődését is. A természettudományokban már lezajlott ez a folyamat, a tudományos eredmények az angol nyelvű folyóiratokban jelennek meg. Sok tudományterületen néhány nagy folyóirat közli a valóban fontos eredmények többségét. A társadalomtudományokban ugyancsak a végéhez közeledik a folyamat, mindamelllett tudományágaktól és régióktól, országoktól is függ, hogy hol tart. Az egyes országokban egy-egy diszciplína változó távolságra van a nemzetközivé válástól, a nemzetközi tudományos kommunikációba való teljes értékű bekapcsolódástól.

Kellő kritikával szemlélve a helyzetet, azt látjuk, hogy a neveléstudomány a nemzetközivé válás tekintetében az utolsók közé tartozik, amit csak részben magyarázhatunk azaz, hogy az a gyakorlat, amelyet szolgálhat (az oktatásügy), alapvetően nemzeti probléma. Még több kritikát megengedve magunknak, azt is meg kell állapítanunk, hogy a közép-kelet-európai régió pedagógiai kutatói még a lemaradó diszciplínán belül is az utolsók közé tartoznak. (Kicsit szépíti csak a helyzetet, hogy a régió belül viszont Magyarország valószínűleg az elsők közé tartozik.) A régió lemaradását a kedvezőtlen történelmi feltételekkel szokás magyarázni, másfél évtizedes parlamentáris demokrácia után azonban az ilyen jellegű megfontolások érvényessége már erősen csökken. Az Európai Unió tagság, az európai kutatási tér kialakulása pedig elodázhatatlanná teszi a magyar neveléstudományi kutatás nemzetközi integrációját.

Ebben a – talán túl hosszúra nyúló – átmeneti periódusban a Magyar Pedagógia azzal szolgálhatja a neveléstudomány fejlődését, ha segíti egy önmagát a nemzetközi mezőnyben megjeleníteni, képviselni tudó közösség kialakulását. A kilencvenes években ezen a téren számos konkrét feladat adódott, például a közlemények tudományos standardjainak kialakítása, a nemzetközi publikációs normák meghonosítása. Mindmáig a Magyar Pedagógia az egyetlen neveléstudományi folyóirat, amely következetes bírálati rendszert (peer review) alkalmaz. A bírálatokon keresztül nyújtott visszajelzés eredményesen segítheti a fiatal kutató-generáció fejlődését, a nemzetközi megmérettetésre való felkészülést és a szakmai szocializációt.

A nemzetközi integrációt segítheti az is, hogy a Magyar Pedagógia rendszeresen közli külföldi kutatók eredményeit, az összes tanulmány mintegy negyede külföldi szerző munkája. Az Országos Neveléstudományi Konferencia elindulása (2001) óta pedig a folyóirat megjelenteti a (külföldi) plenáris előadók tanulmányait.

Ha a belátható jövőben eljutunk arra a szintre, amelyet az észak-európai országok tanítás-tanulással foglalkozó kutatói a nemzetközi integráció terén már most elértek, akkor

ismét a feladatok újraértelmezésére lesz szükség. Ma a skandináv országokban már reális probléma, hogy a fiatal kutató-generáció mind kevésbé akarja eredményeit anyanyelvén publikálni. Ez egy szűkebb körű specialistákat érintő tudományágnál nem okozhat gondot. Azonban egy olyan diszciplína esetében, mint a neveléstudomány, melynek szóhasználatát, beszédmódját a kutatókon, fejlesztőkön túl legalább a tanárok egy részének is ismernie kell, feltétlenül szükséges, hogy az anyanyelven megjelenjenek a legigényesebb tudományos munkák is. A kis nyelveken megjelenő folyóiratok funkciói valószínűleg a nemzeti identitás, a nyelvi és kulturális sokféleség megőrzésének irányába fognak eltolódni. Az mindenesetre látható, hogy ha a Magyar Pedagógia jól teljesíti feladatait – azaz segíti a magyar oktatáskutatók integrálódását az angolul publikáló nemzetközi tudományos közösségbe –, akkor jelenlegi alapvető funkciói részben megszűnnek, vagy legalábbis háttérbe szorulnak.

A tudományosság ismérvei

Mivel sokféle szakmai folyóirat jelenik meg, és nem mindegyik eleve tudományos orgánus, felmerül a kérdés, hogy mi számít tudományos folyóiratnak, és hol húzódnak a határok. Mielőtt továbbszólnánk, már itt le kell szögezni, hogy a „tudományos” jelző ebben az esetben nem univerzális értékítélet, hanem bizonyos tulajdonságok együttes meglétét jelenti és a folyóiratok funkcionális megkülönböztetésére szolgál. A tudományos folyóiratok bizonyos általánosan elfogadott alapelveket követnek, és a minőség-kontroll jól meghatározott szabályai szerint működnek. (Bishop, 1984) Ez a megkülönböztetés nem jelenti azt, hogy az egyéb szakmai, művészeti, irodalmi, kulturális vagy közéleti folyóiratok kevésbé értékesek lennének, mindössze arról van szó, hogy más a funkciójuk.

Számos tudományágban egyértelműek a határok. A természettudományok esetében pedig gyakorlatilag csak a Science Citation Index-ben szereplő folyóiratok közleményei számítanak érdemleges publikációnak. A tudományos teljesítmények értékelésének igénye – és a kutatási ráfordítások hatékony felhasználásának valamifajta mérése – azonban kialakította a publikációk hatásának kifinomultabb értékelését is. A publikációk hatását legegyszerűbben a rájuk való hivatkozások száma alapján lehet mennyiségi mutatóvá alakítani, hasonlóképpen a folyóiratok egy-egy évfolyamában megjelent publikációkra érkező hivatkozások összessége jelzi az adott folyóirat jelentőségét, súlyát. A cikkek és a rájuk érkező hivatkozások számából pedig egyszerűen levezethető a hatás számszerű mutatója, az impakt faktor. A természettudományok esetében tehát gyakorlatilag nem is az a kérdés, hogy tudományos-e a folyóirat, hanem hogy mennyi az impakt faktora.

A természettudományokat némi időeltolódással követve megjelent a vezető társadalomtudományi folyóiratok hivatkozásait (ma kb. 1700 folyóiratot) nyilvántartó Social Sciences Citation Index, majd a művészetek és a humán területek publikációit referáló Arts and Humanities Citation Index. (Jó hír, hogy a neveléstudomány a társadalomtudományok között kapott helyet.)

Természetesen az angol nyelven megjelenő folyóiratokon kívül kevés kerül be az indexeket készítő Institute of Scientific Information adatbázisaiba, és a tudományos közösségek és intézmények azokra a folyóiratokra is kialakították a tudományosság kritériumait, amelyek ezekben a rendszerekben nem szerepelnek. Általában azokat tekintik tudományos folyóiratoknak, amelyek új tudományos eredmények közzétételére specializálódtak, amelyeket egy tudományos közösség (szervezet, intézmény, műhely) tart fenn, és gyakorolja a tudományos minőségkontroll feladatait. A Magyar Tudományos Akadémia álláspontja ebben a tekintetben egyértelmű. Az MTA a kutatóintézetek és kutatócsoportjai által megjelentetett publikációkat a „Tudományos Publikációs Adattár”-ban tartja számon. Az ebbe bekerülő anyagokra vonatkozó értelmezés szerint tudományos folyóiratok azok, amelyek tudományos kutatások eredményeit jelentetik meg és elsődleges olvasói a

tudományos kutatók. Nem tartoznak a tudományos folyóiratok közé azok, amelyek tanárokhoz, diákokhoz vagy a tudomány iránt érdeklődő laikusokhoz szólnak. Ez utóbbiak az ismeretterjesztés körébe tartoznak, ami a kutatók ugyancsak fontos kötelezettsége, de az ismeretterjesztés nem számít tudományos teljesítménynek.

Ebben a gondolkörben egyértelműen el lehet helyezni a Magyar Pedagógiát mint tudományos folyóiratot. Deklarált célja új tudományos eredmények közzététele. Munkáját egy tudományág választott képviselőiből álló testület, a Pedagógiai Bizottság felügyeli, és működése, minőségkontrollja megfelel a nemzetközi tudományos folyóiratok normáinak.

A Magyar Pedagógia működése

A tudományos folyóiratok viszonylag egységes szabályok szerint működnek, így az egyéni megoldások kialakítására, az improvizálásra kevés lehetőség adódik. A folyóiratok élén egy szerkesztő/főszerkesztő áll, aki maga is kutató, az adott tudományág képviselője, a tudományos közösség elismert, rendszeresen publikáló tagja. Feladata a folyóirat minőségének, színvonalának megőrzése, fejlesztése. Erre viszonylag kevés eszköze van, tevékenysége a játékszabályok és a normák betartásának felügyeletére, a szerkesztőbizottság és a bírálók megválasztására korlátozódik. Ez utóbbi viszont nagyon hatékony eszköz lehet, hiszen az igényes bírálók, részletes és szakszerű értékelések jelentős hatást gyakorolhatnak egy-egy kutatási terület fejlődésére.

A folyóirat minőségét, színvonalát alapvetően meghatározza a szerkesztőbizottság. Ez testület ugyancsak a szakterület elismert kutatóiból áll. Tudományos folyóiratok esetében a szerkesztőbizottság mozgásteret meglehetősen szűk, az alapelvek meghatározásán, megvalósításán túl a bírálati eljárásban játszik szerepet. Szerzők toborzása, kéziratok megszerzése inkább informálisan, a szerkesztőbizottsági tagok tudományszervező, műhelyépítő tevékenységén keresztül történik.

A tudományos folyóiratok minőségkontrollja a kéziratok bírálata. Ezt ugyancsak az adott tudományos közösség tagjai végzik, tehát nem „külső” vagy „felső” bírálatról van szó, mint például egy szakdolgozat esetében. Az angolul „peer review”-ként ismert eljárásban a bírálók tevékenysége inkább a mi akadémiai minősítési folyamatunk opponensi munkájának felel meg. Egyenrangú társak keresik egymás munkáiban a hibát vagy tévedést, esetleg a javítandó mozzanatokot.

A Magyar Pedagógia a beérkezett kéziratokat két bírálónak adja ki. Az egyik bíráló – a nagyon ritka kivételtől eltekintve – a szerkesztőbizottság tagja, a másik a cikk szűkebb szakterületének tudományos minősítéssel rendelkező kutatója. A szerkesztőbizottság tagjainak rendszeres részvétele segíti az eljárás egységességét és a közösen elfogadott normarendszer érvényesítését. Az egységes alapelvekre épülő bírálatot segíti a felkérő levélben minden alkalommal tételesen is megfogalmazott bírálati szempontrendszer. A bírálók egyrészt készítenek egy részletes elemzést, másrészt az egyszerűbb kezelhetőség érdekében egy ötfokozatú skálán is értékelik az adott kéziratot. A részletes értékelést megkapják a szerzők, a számszerű értékelés a szerkesztőségnek szól, és segítségével egyszerű statisztikai elemzést is lehet végezni. A skála értékei és megnevezésük:

- gyenge színvonala miatt nem alkalmas közlésre (1);
- a Magyar Pedagógia által megkívánt színvonalat nem éri el (2);
- alapos átdolgozás után közölhető (3);
- kisebb változtatások után közölhető (4);
- jelenlegi formájában, változtatás nélkül közölhető (5).

Ez a számszerűsítés lehetővé teszi annak gyors eldöntését, hogy mennyire egységes a két bíráló álláspontja, illetve milyen további tennivalókra van szükség. Ha két szám összege négy vagy annál kisebb, az automatikus elutasítást jelent, a két ötös pedig a biztos megjelenést. A többi esetben mérlegelés tárgya, hogy – a szöveges értékelések alapján –

milyen mértékű és jellegű további munkát kérünk a szerzőktől. Ha a két vélemény között nagy az eltérés, további bírálók felkérésére kerül sor.

Az objektivitást és az egységes eljárást szolgálja az is, hogy a szerzőkkel és a bírálók-kal való levelezés nagyrészt formalizált „szabványszövegeken” keresztül történik. A Magyar Pedagógia bírálati űrlapját, továbbá a szerzőkkel, bírálókkal való kommunikáció formáit ugyancsak a nemzetközi folyóiratok gyakorlatából adaptáltuk.

A Magyar Pedagógia színvonalának megőrzését, a nemzetközi tudományossággal való kapcsolattartást az említettekén túl a „Nemzetközi tanácsadó testület” szolgálja. A testület olyan külföldön élő, világszerte ismert és elismert magyar vagy magyar származású kutatókból áll, akik tanácsaikkal segítik a szerkesztő, illetve a szerkesztő bizottság munkáját. A tanácsadó testület tagjai jelenleg: *Csíkszentmihályi Mihály* (Chicago), *Dörnyei Zoltán* (Nottingham), *Suzanne Hidi* (Toronto), *Lázár Sándor* (Kolozsvár) és *Marton Ferenc* (Göteborg).

Problémák és lehetőségek

Természetesen a Magyar Pedagógiát is érintik mindazok a problémák, amelyek a magyarországi tudományos kutatást általában és nem mentesek azoktól a gondoktól sem, amelyek a pedagógia megítélésével kapcsolatban általában jelentkeznek. Közismert, hogy Magyarországon az elvárhatónál sokkal kisebb arányú a tudomány finanszírozása, és különösképpen alacsony összegek állnak rendelkezésre a neveléstudományi kutatásokra. Ez egyben azt is jelenti, hogy sokkal kevesebb a közlésre érdemes eredmény, kisebb a tudományos cikktermés, mint más tudományágakban.

A gazdasági, finanszírozási problémák a folyóiratot közvetlenül is érintik. Az akadémiai és minisztériumi támogatások nagyon egyenetlenül érkeznek. Mindez a kéziratok előre nem tervezhető és ugyancsak egyenetlen beérkezésével párosulva rendkívüli módon megnehezíti az egyes számok megjelenését a tervezett időben.

Nehézségeket okoz az is, hogy sokkal lassúbb ütemű a neveléstudomány modernizációja, tudományos normáinak kialakulása, az eredmények alkalmazása, mint az európai, vagy a fejlett tudományos intézményrendszerrel rendelkező országokban. Sem az egyetemeken, főiskolákon, sem az akadémiai minősítési eljárásban nincs olyan súlyuk a tudományos publikációknak, mint más tudományágakban vagy a külföldi egyetemeken.

A pozitív oldalon vehetjük számba, hogy ezekben az években kezdik aktív oktatói, kutatói munkájukat azok a fiatalok, akik már a szervezett doktori képzésben vettek részt. Közülük mind többen rendszeresen járnak nemzetközi konferenciákra, hosszabb-rövidebb időt külföldön töltenek. Számukra a tudományos normák nem ismeretlenek és igénylik a szigorúbb megmérettetést.

Az új információs-kommunikációs technológiák elterjedése sok tekintetben leegyszerűsíti a szerkesztés folyamatát és egyben lehetővé teszi, hogy a megjelenő tanulmányok mind szélesebb körhöz jussanak el. Az elmúlt években elvégeztük az 1991 óta megjelent számok teljes körű elektronikus szerkesztését. Az ezekben a számokban megjelent cikkek teljes szövegükkel felkerültek az Internetre (www.magyarpedagogia.hu, korábbi cím: www.edu.hu/mped).

A neveléstudomány a nemzetközivé válás tekintetében az utolsók közé tartozik, amit csak részben magyarázhatunk azzal, hogy az a gyakorlat, amelyet szolgálhat (az oktatásügy), alapvetően nemzeti probléma. Még több kritikát megengedve magunknak, azt is meg kell állapítanunk, hogy a közép-kelet-európai régió pedagógiai kutatói még e lemaradó diszciplínán belül is az utolsók közé tartoznak.

Irodalom

- Bishop, C. (1984): *How to Edit a Scientific Journal*. ISI Press, Philadelphia.
- Csapó Benő (1991): Hagyomány és korszakváltás. A megújult Magyar Pedagógia programja. *Magyar Pedagógia*, 1. 3–6.
- Csapó Benő (1992): Száz év. (Száz éves a Magyar Pedagógia) *Magyar Pedagógia*, 1. 3–4.
- Csapó Benő (2000): Utószó a Magyar Pedagógia századik évfolyamához. *Magyar Pedagógia*, 4. 531–533.
- Csapó Benő (2001): Neveléstudomány az ezredvég Magyarországn. *Iskolakultúra*, 2. 40–44.
- Csapó Benő és Pukánszky Béla (1993): A Magyar Pedagógia első száz évének repertórium. *Magyar Pedagógia*, Különszám.
- Csengeri János (1892): Olvasóinkhoz. *Magyar Paedagógia*, 1. 1–2.
- Géczi János (2001): A magyar pedagógiai szaksajtóról. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 392–402.
- Géczi János (2003): A pedagógiai sajtó szerepvállalásai a hazai neveléstudományban. *Iskolakultúra*, 8. 53–60.
- Kuhn, T. (2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1992): Magyar Paedagógia – Magyar Pedagógia 1982–1992. *Magyar Pedagógia*, 1. 5–24.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Popper, K. (1997): *A tudományos kutatás logikája*. Európa, Budapest.
- Solla Price, D. de (1979): *Kis tudomány, nagy tudomány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.



Az Iskolakultúra könyveiből

Hídverés a neveléstudomány és a gyakorlat között

A Pedagógiai Szemlétől az Új Pedagógiai Szemléig

A Pedagógiai Szemle 1950-ben, utóda, az Új Pedagógiai Szemle közvetlenül a rendszerváltás után, 1991-ben indult.

A Pedagógiai Szemlét 1950-ben alapította az akkori Oktatásügyi Minisztérium. Az alapítás összefüggött a neveléstudomány, illetve általában a társadalomtudományok helyzetéről hozott 1949-es párthatározattal, amely minden idézőjelbe tett polgári tudományos elemet, burzsoá áltudományt – pedológia, empirikus nevelésszociológia, pszichológia – száműzött a pedagógiai kutatásokból és a pedagógusképzésből. A folyóirat 1953-ig ideológiával erőteljesen átszótt tanulmányok sokaságát ontotta 25 ezer példányban. A folyóiraton belül kiemelt terjedelmet kapott a korszak szovjet és kelet-közép-európai pedagógiai kánonjának minden fontos eleme, a szovjet didaktikai, nevelélméleti és pedagógiai-pszichológiai, fejlődéslelektani iskola (*Kairov, Jaszipov, Goncsarov, Mencsinszkaja* stb.) és csehszlovák, NDK-beli, bolgár tanítványai.

1953-at követően a lassan és meglehetősen ellentmondásosan bekövetkező enyhülés csak nagyon áttételesen ugyan, de éreztette hatását, napvilágot látott néhány nyugat-európai szerzőtől is tanulmány. Az 1956-ot megelőző időszakban, a híres balatonfüredi pedagógiai konferencia előfutáraként megjelent néhány emlékezetes tanulmány, *Zibolen Endre, Kiss Árpád, Nagy Sándor* tollából, amelyek a pedagógia önmozgásának, dezideologizálásának fontosságát, a pedagógia társtudományainak, mindenekelőtt a pszichológiai diszciplínáknak a pedagógiai tudománnyá válásában játszott szerepét hangsúlyozták.

Az 1957 és 1961 közötti időszak lapszámait, a folyóirat arculatát, hangvételét két tény jellemzi a legmarkánsabban. Az egyik tény: az első 1957-es szám májusban jelent meg, a második talán még jellemzőbb: a 4 éves periódusban 24 publikáció foglalkozott az oktatás helyzetének pártközpont általi értékelésével. Eközben természetesen a szakma megpróbált élni, létezni, kísérletet tenni a szakmai öndefinícióra, kevés sikerrel. Ekkor már csak 15 ezer volt a folyóirat havi példányszáma.

1962 jelentős mérföldkő a Pedagógiai Szemle életében, mivel ekkor alakul meg az Országos Pedagógiai Intézet, s ekkor indul meg az enyhülés, amely lehetővé tette a „polgári” pedagógia eredményeinek – jóllehet mindig marxista kritikával recenzált – köteteknek, publikációinak közreadását. 1962 és 1970 között folyamatosan nyomon követhető a neveléstudományi gondolkodásmód kikristályosodása, a nevelésfilozófiai szemlélet lassú beszivárgása, amely ha csak bűvópatakként is, de lassan kezdte széttörni a nevelélmélet ideologisztikus bástyáit. Külön említést érdemel az a tény, hogy az 1961-ben megindult oktatási reform az első, amelyben a lap teret adott társadalmi vitáknak, amelyben megjelenhettek kritikai álláspontok, például vita tárgya lehetett annak a középiskolai expanzióknak a meghirdetése, amelyet voluntarista módon az 1961-es *Ilku*-féle közoktatási törvény meghirdetett. 1962-ben a folyóirat az OPI folyóiratává vált, s ez egyfajta minőségi garanciát jelentett, hiszen a főiskolai jelleggel működő intézmény számos nagyformátumú kutatonak adott állandó publikációs lehetőséget. Ebben az időszakban nagy hangsúlyt kap a

tantervemélet, a nevelélmélet, s megjelenik az empirikus neveléstudományi kutatás, amely szorosan összefügg a társadalomtudományi kutatások, a szociológia rehabilitációjával. A dezideologizálás ekkor azonban még távol áll a lap szerkesztőitől, a pedagógia, a neveléstudomány monolitikus ideológiai szemlélete ugyanis megkérdőjelezhetetlen volt a folyóiratban. Ezt rejtett módon próbálta ellensúlyozni a szaktudományi elköteleződés egyre markánsabb megjelenése, a határtudományokban keletkezett eredmények megjelenítése. Ennek a sajátos hermeneutikának vagy inkább szerkesztői taktikának az illusztrálására álljon itt egy példa. A közösségi nevelés – a korszak meghatározó pedagógiai kulcsfogalma – tanulmányok sokaságában fejtődött ki, amely arra a nevelésfilozófiai premisszákra épült, mely szerint a nevelés célja a „szocialista társadalomért elkötelezett, egyéni érdekeit a szűkebb és tágabb közösségnek alárendelő ember nevelése”, sőt időnként még megmaradt az a tétel is, hogy a nevelés igazi célja a közösségteremtés, azaz a közösség nem a nevelés eszköze, hanem célja. Az ilyen jellegű cikkek mellé gyakorta illesztettek szerkesztő elődeim olyan nevelési eredményvizsgálatokat, amelyek szociometriai módszerekkel mutatták be, hogy egy-egy közösség milyen bonyolult szerves organizmus, abban az egyének személyiségtörekvései milyen sokoldalú folyamatokat generálnak.

A lap erőteljesen akadémikus, tudományorientált szemlélete ebben az időszakban még töretlen, a szerkesztők, a laptulajdonos, azaz az OPI meggyőződéssel hisz abban, hogy a magas példányszám – amelyben alapvető szerepe volt annak, hogy az iskolai könyvtárak számára előírták a folyóirat előfizetését – egyet jelent a pedagógusok Pedagógiai Szemle iránti magas érdeklődési szintjével. Saját – némi nagyképűséggel – sajtókutatásaim, amelynek forrásai megyei pedagógiai intézetek továbbképzési hatékonyságvizsgálatai, arra utalnak, hogy a pedagógusok már a hatvanas években is problematikusnak érezték a továbbképzési programokban megadott, döntően a Pedagógiai Szemlére és a Magyar Pedagógia cikkeire alapozott szakirodalmi források nyelvét, azaz nehezen értették a neveléstudományi cikkeket.

Érdekes, kéziratban maradt elemzést olvastam például a legendás emlékü *Somos Lajos* tanár úrnak, a Heves Megyei Pedagógiai Intézet munkatársának tollából. Ebben a Pedagógiai Szemle és a Magyar Pedagógia öt-öt tanulmányának megértését vizsgálta pedagógus-továbbképzésben részt vevő tanítók és tanárok körében. Mind az öt vizsgált tanulmány releváns kérdéseket tárgyalt, s ennek ellenére a tudományos kontextus szövegértési, még inkább értelmezési nehézségeket okozott az átlagnál motiváltabb, vizsgált pedagóguspopuláció számára. (Hol vannak ma ilyen jellegű sajtókutatások, hol vizsgáljuk a nyelvi kontextusok pedagógus szövegértésben játszott szerepét?)

1970-től jelentős minőségi változás érezhető a folyóiratban, s ebben kitüntetett szerepe van *Kiss Árpádnak* és a maga köré gyűjtött fiatal munkatársaknak (*Báthory Zoltán, Kádárné Fülöp Judit* és mások). A lap ekkor kezdi befogadni azt a modern neveléstudományi szemléletet, amely végérvényesen szakítani próbál az ideológiai tételek pedagógiai transzformációjával, s ebben nem csekély szerepe van az olyan, az adott korban nagy jelentőségű tényeknek, mint az IEA szervezethez való csatlakozás, az első összehasonlító tudásszint-mérések megjelenése, a szociokulturális tényezők tanulási, nevelési folyamatokra gyakorolt hatásának elemzése, a tanári magatartás empirikus kutatása. A Pedagógiai Szemle ebben az időben nyitja meg oldalait a gyakorló, kísérletező pedagógusok, a pedagógusképzésben dolgozó – zömében fiatal –, mára a neveléstudomány derékhadához tartozó oktatók számára. A folyóirat kétarcúsága ettől az időszaktól kezd nagyon markáns vonásként megmaradni. Egyfelől egyre javul, a neveléstudomány akkori nyugat-európai publikációs gyakorlatához közelítő, egyre kevésbé ideológiai tételek apológiáját tartalmazó tanulmányok töltik meg a lapszámokat, másfelől végérvényesen betör a gyakorlat, a kísérletező, mai fogalmaink szerint innovatív pedagógusréteg, amely a „hogyan csinálom?”, „mit gondolok a jelenségről?” típusú közlésekkel lép a szakmai nyilvánosság elé. Az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat a pedagógusok olvasási szokásainak

1976-os, 3000-es mintán alapuló kutatása szerint a PSZ-t a megkérdezettek 39 százaléka ismeri. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a TÁRKI 2002 januári, OM megrendelésre készült felmérése szinte hajszálra ugyanilyen ismertséget – 37 százalék – mutat ki az Új Pedagógiai Szemle esetében.) Az igazgatók 47, a középiskola tanárok 14, az általános iskolai tanárok 11 százaléka állítja 1976-ban az idézett sajtóvizsgálatban, hogy rendszeresen tájékozódik a PSZ-ből. (A 2002-es TÁRKI vizsgálat szerint a pedagógusok körében 10 százalék az ÚPSZ-t rendszeresen olvasók aránya.) A folyóirat publikációi közül a leginkább olvasott rovatoknak 1976-ban a gyakorló pedagógusok által írott cikkeket tartalmazó rovat, illetve a nagy oktatáspolitikai célok elemzését tartalmazó – zömében a korszak oktatáspolitikusai által írott – tanulmányok bizonyultak. A nyitott válaszok elemzése 1976-ban azt mutatta, hogy az olvasók közérthetőbb tanulmányokat vártak az akkor még mindig 8 ezer előfizetővel bíró folyóirattól.

(Az előfizetők magas számában akkor éppen az játszotta a legdöntőbb szerepet, hogy 1972-től a Pedagógiai Szemle az OPI és az 1967-ben újjáalakult szakmai civilszervezet, a Magyar Pedagógiai Társaság folyóirataként működött, s az MPT tagok a tagdíj fejében ingyen megkapták a folyóiratot.)

Az MPT-vel való fúzió nem egyszerű laptulajdonosi váltás, bővülés volt, hanem csírájában hordozta azt, hogy a lap a pedagógiai, oktatásügyi szakmai nyilvános fórumává válhasson. 1972-ben jelenik meg az első igazi körkérdés arról, hogy a neveléstudomány, az oktatáspolitikai, a fenntartói irányítás és a gyakorlat képviselői hogyan vélekednek azokról a változásokról, amelyeket az 1972-es párthatározat próbált elérni. Hogy mennyire nincs új a nap alatt, annak illusztrálására néhány címszó a körkérdés témáiból: tanulói túlterhelés, esélyegyenlőségek növelésének lehetőségei, mennyire közvetítse a tudományok logikáját a tananyag, miként foghatná át az iskola jobban a tanulók életvitelének.

1976-tól az MTA Elnöki Külön Bizottság (EKB) Műveltségkép az ezredfordulón munkálatainak megindulásától, az akadémiai szféra tantervkészítési folyamatokba történő bekapcsolásától a folyóirat fokozatosan az oktatáspolitikai nyilvánosság fórumává válik. (Az ÚPSZ talán ezt az örökséget vállalja a múltból a leginkább!)

Meggyőződésem, hogy a pedagógiában a rendszerváltás 1985-től datálható, ez jól nyomon követhető a folyóirat ebben az időben megjelent számaiban. Ettől az időtől erősödik meg a folyóiratban az oktatáspolitikai szemléletmód, amely az oktatáspolitikai törvényeket szervesen összekapcsolja a tartalmi modernizációval, a módszertani kultúra fejlesztésével. Azaz a politika egyre inkább szakmapolitikává alakul. 1985-től még erőteljesebbé válik a folyóiratban a pedagógiai valóság történéseinek megragadása. Rendszeresen publikálnak az emlékezetes 6-os főirány, a mai KOMA elődje által támogatott iskolakísérleteket végző pedagógusközösségek, s azok a professzionális innovátorok, akik mentorként koordinálják e kísérleteket.

Az Új Pedagógiai Szemle fontos feladatának tekinti a neveléstudomány és határtudományai tudásmenedzsmentjét, azaz a szünetelő új eredmények minél szélesebb körhöz történő eljuttatását.

Értelmezésünk szerint a tudásmenedzsment azonban magába foglalja annak a tudásnak a terjesztését is, amely a gyakorlat metasztintú elemzéséből, a pedagógus saját tevékenységével kapcsolatos reflektív szemléletéből származik. Ennek ma az egyik legfőbb akadálya, hogy az innovatív pedagógusok zöme sem képes a saját tevékenységről alkotott meta-reflexiók mások számára is értelmezhető leírására, illetve arra, hogy a tudomány eredményeinek alkalmazásáról, a fejlesztésben történő felhasználásának tapasztalatairól képes legyen elemzéseket készíteni.

Míndezt eltolja a lap egykoron kialakult arányait, erőteljesen szűkül a klasszikus neveléstudományi tanulmányok aránya s drámai módon nő a pedagógiai valóságot visszatüköröző, az abban lejátszódó folyamatokat elemző publikációk aránya. 1989-ben e folyóiratban kapnak elsőnek hangot az akkor alakuló pártok, civilszervezetek és az egyházak oktatásról – tehát korántsem csak oktatáspolitikáról – alkotott nézetei. Ezzel vonul be a szaktudományi sajtóba az interjú, a kerekasztal-vita, azaz az interaktív tudástermelés posztmodern korra oly jellemző folyóirat-műfaja.

Minden önelégültség nélkül állíthatjuk, hogy a régi Pedagógiai Szemlének ezek az 1988–90 közötti dokumentumai forrásértékűek, számos, a rendszerváltás pedagógiai vetületéről készült elemzés forrásanyagaként szolgálnak. Elég utalni Báthory Zoltán „Maratoni reform” címen megjelent elemzésére.

Az Új Pedagógiai Szemle 1991-es létrejötte nem igazi fordulat, nem igazi paradigma-váltás, amint ezt az iménti vázlatos történeti elemzés mutatja. A pluralizmus, a gyakorlat számára történő információnyújtás igénye már a régi Pedagógiai Szemle keretei között megindult. Az Új Pedagógiai Szemle annyiban jelentett a kilencvenes évek elején mást, újat, hogy deklarálta vállalta – s vállalja ma is – a neveléstudomány és a társadalommal, az emberrel foglalkozó diszciplínák eredményeinek lefordítását arra a nyelvre, arra az absztrakciós szintre, amely megfelel a művelt, érdeklődő, de a tudomány (nyelvi, logikai) kontextusaiban nehezen eligazodó pedagógus, egyetemi, főiskolai hallgató tájékozási igényeinek. Hasonló módon deklarált célnak tekinti a folyóirat az oktatáspolitikai sokszor nehezen követhető nyelvi kódjainak ugyanilyen igénnyel történő transzformálását. Hangsúlyozni kell, hogy fordításról, transzformációról és nem szimplifikálásról van szó esetünkben.

Az ÚPSZ a kilencvenes évek elején egy olyan korszakban indult, amikor a tudomány közvetítését célzó kommunikáció a nyelvi dekódolás alapvető formájának tekintette azt a posztmodern kommunikációs elemet is, amelynek lényege a szóbeliség írásbeli kontextusba helyezése. Ennek az igénynek a megjelenésében elsősorban Közép- és Kelet-Európában jelentős szerepet játszott a pluralizmus robbanásszerű megjelenése. A születő új paradigmáról való gondolkodás – amint azt sokunk megélte – először interaktív viták sorozatában indult meg, s csak jóval később jutott el a tudomány világában megszokott tudományos rendszerezés keretei közé, az írásos kommunikáció hagyományos formáinak, technikáinak alkalmazásához. Egyszerűbb nyelven szólva: az akadémia-típusú vitákat jó időre felváltotta a médiakontextusokra jellemző vita, amely fontos szerepet játszott – s játszik ma is – a tudományban, politikában megnyilvánuló pluralitás megjelenítésében. E sajátos nyelvi kontextus vált a reflektivitás egyik fő terepévé. Ez a kontextusváltás szélesebb kört vont, von be – jóllehet inkább csak passzív szemlélőként – a szakmai, tudományos vitákba. Tehát a jelenség korántsem csak és elsősorban a politikai, oktatáspolitikai természetű viták esetében, hanem a tisztán szakmai kérdésekben (ha vannak egyáltalán ilyenek?) is érzékelhető. A szakmai vita, mintegy modellt ad(hat) a szakmai, tudományos nyilvánosság működésére, így vita- és gondolkodási kultúrafejlesztő funkciót tölt be. (Vita tárgy lehet, hogy ezt a tudományos kommunikációt, információterjesztést elsődlegesnek tekintő folyóiratokat miként értékelik. Mennyire számít tudományos publikációnak egy szakmai vitában való részvétel, egy körkérdésre adott válasz?) Megítélésem szerint a neveléstudomány és a praxis közötti hídverés egyik fontos eszköze lehet az interaktív tudásalkotás iránti érdeklődés növekedése a tudomány szélesebb nyilvánosság számára történő lefordításában.

Az Új Pedagógiai Szemle másfél évtizede ennek a célnak a jegyében működik. Egyszerre tölt be tehát hagyományos neveléstudományi kommunikációs funkciót és válik a neveléstudomány eredményeinek a gyakorlat számára történő fordítójává.

A tudomány eredményeinek lefordítása, dekódolása egy sor kérdést vet fel. Milyen mértékben kell/lehet egyszerűsíteni tudományos tételeket a gyakorlat számára? Milyen

nyelvi készlettel írhatók le egyszerűbben a teoretikus tartalmak? Milyen logikai, statisztikai apparátus alkalmazható, milyen ábrák, táblázatok, hivatkozások építhetők be a szélesebb szakmai nyilvánosságnak szánt publikációkba? Milyen szintű hivatkozási és bibliográfiai apparátus fejleszti a tájékozódási készséget, s mi az a szint, amely már elriaszt, amely távolabb viszi a gyakorlat emberét a tudósok tevékenységétől? Olyan kérdések ezek, amelyekre a tudomány művelőinek együtt kell választ adniuk a szaksajtó „csinálóival”, a szerkesztőkkel. Ideális az volna, ha a szaksajtót szerkesztők a tudományos közösség részeseinek tekinthetnék önmagukat, s ez a közösség is befogadná tevékenységük alapján őket.

A kulcskérdés, hogy a tudományos publikációk tartalmát lefordító, közvetítő kommunikáció elismertsége azonos értékű-e? Olyan súllyal esik-e latba a publikációs tevékenység eredményességének megítélése szempontjából egy „fordítást”, „transzformációt” vállaló lapban történő publikálás, mint a klasszikus „acta pedagogicákban” történő megjelenés?

A tudományos eredmények széles szakmai nyilvánosság számára való közvetítése elválaszthatatlan a gyakorlatban dolgozók reflexióinak nyilvánosságától, az eredmények alkalmazását leíró pedagógusi publikációs tevékenységtől. Ennek kapcsán két kérdés is felmerül:

– Miért ritka a saját tevékenységét leíró pedagógus?

– Miért nem válik a képzés részévé a saját gyakorlat reflektív és kommunikatív szemlélete?

Az Új Pedagógiai Szemle fontos feladatának tekinti a neveléstudomány és határtudományai tudásmenedzsmentjét, azaz a születő új eredmények minél szélesebb körhöz történő eljuttatását. Értelmezésünk szerint a tudásmenedzsment azonban magába foglalja annak a tudásnak a terjesztését is, amely a gyakorlat metaszintű elemzéséből, a pedagógus saját tevékenységével kapcsolatos reflektív szemléletéből származik. Ennek ma az egyik legfőbb akadály, hogy az innovatív pedagógusok zöme sem képes a saját tevékenységről alkotott meta-reflexiók mások számára is értelmezhető leírására, illetve arra, hogy a tudomány eredményeinek alkalmazásáról, a fejlesztésben történő felhasználásának tapasztalatairól képes legyen elemzéseket készíteni.

Szükség lenne – legalább speciális kollégiumok vagy választható továbbképzések szintjén – a reflektív-leíró tudás megjelenítéséhez, a publikáláshoz szükséges készségek tudatos fejlesztésére. Ennek a képzési tartalomnak a kimunkálásában a pedagógiai szaksajtó szerkesztőinek e téren szerzett tapasztalatait mindenképp hasznosítani kellene.

Educatio...

Kezdetben volt a „kékablakos”. Nemcsak könyvészetileg, de képileg is pontatlan a kifejezés, a nyolcvanas évek elején matt kék borítóval jelent meg az oktatáskutatók kéziratok 100–200 példányban sokszorosított sorozata, s a kék borítóba volt vágva egy ablak, ahol éppen hogy fehéren és nem kéken látszott – gyakorlatilag egy Robotron nevű írógép minőségében – a szerző és a cím. Ez a sorozat volt az Educatio elődje.

A kiadványok folyamatosan jelentek meg, valamilyen tematikus megrendelésre születtek, s valaki – általában a kutatásvezető – lektorálta is őket, sőt a csoport meg is vitatta az anyagokat, mintha csak egy szerkesztőség lett volna. Az olvasók meg – én például még hallgató voltam – éppúgy várták az újabb füzetek megjelenését, mint a Valóságét vagy a Medvetáncét, a betiltás határán ingadozó Mozgó Világét vagy az illegális Beszélőt. Ami a fontos itt: közben volt egy „igazi” pedagógiai szaksajtó, a Pedagógiai Szemle, valamint a Magyar Pedagógia, számtalan tantárgymódszertani lap, nem rosszabbul és nem csúnyábban szerkesztve, mint a kor általános akadémiai folyóiratai, de az oktatás társadalmi valóságát keresők mégsem ezeket, hanem a „kékablakost” tekintették az „igazi” szakmai folyóiratnak.

Azután jött a nyolcvanas évek végén az Oktatásügyi kutatások. Ezek már egyenként több tanulmányból megszerkesztett füzetek voltak, modernebb technikával – például nem összege mkapcsolva, hanem ragasztva, s már nem Robotron írógép, hanem egy PC s egy printer állt a háttérben. Igazi folyóiratszerű terjedelmi határok lettek, s már nem kutatásvezetők és kollégák minősítették az írásokat, hanem *Zibolen Bandi* bácsival kellett hosszan beszélgetniük a dölyfös fiatal szerzőknek – merthogy akkor a későbbi Educatio szerkesztői csapatából már mindannyian a színen voltunk.

Azután – az Edukáció könyvkiadó bázisán, mely *Nagy József* találmánya volt – 1992 közepén megszületett az Educatio, *Kozma Tamás* főszerkesztésével. Az Educatio cím több szempontból fontos. A cím nem utal a „tanárra”, s nem utal a „tanítóra”, nem utal az „iskolára” és nem utal a „pedagógiára”, hanem határozottan az oktatás fogalmára, illetve rendszerére utal. Nem a célcsoport, nem a szerzők és nem a tudományág van megnevezve, hanem a terület, amelyről beszél. Latin szóval teszi ezt, egyrészt mert így hangsúlyozza a tudományosságát, másrészt pedig mert így tud a legközelebbi hangzású lenni az „Education” szóhoz. A szerkesztők akkortájt nagyon hangsúlyozni kívánták, hogy elsősorban angolszász olvasottságúak. Másrészt így nem kellett „nevelés”-t mondanunk, hiszen az ideologikus szónak számított, az „oktatás” meg úgyis benne volt az intézet nevében...

Az Educatio cím alatt a tudományágakat jellemzendő hat idegen szó díszeleg, hat tudományág neve: sorrendjük, kiválasztásuk nem véletlen.

Az első a Pedagógia. Ez egy nagy lépés. Az oktatáskutatók nagy része korábban ki nem ejtette volna a pedagógia szót: ideologikus tudományt értettek rajta. A Pedagógia megemlítése és első helyre sorolása ajánlat: annak felajánlása, hogy „amennyiben Ti, pe-

dagógiatudósok akarjátok, a megújuló magyar pedagógiatudományak mi is a részei lehetünk.” A pártállam elmúlásával az „oktatáskutatók” egyik kezüket már kinyújtják a pedagógia felé – másik kezükkel persze továbbra is markolják a biztosabbnak látott kemény társadalomtudományokat. (Az „érintés” azóta határozott kézfogássá vált, a pedagógiát gyakorlászó oktatáskutatók mind neveléstudományból kandidáltak, ilyen tanzékeken tanítanak, s maga az Educatio is – talán az oktatásszociológiai szakirány irodalomjegyzékét leszámítva – sokkal inkább része a pedagógiaszakosok és tanárszakosok irodalomjegyzékének, mint a szociológusokénak, politológusokénak...)

Második helyen a szociológia áll. Ahogy akkor néhányan gondolták: „A modern társadalomtudományok legfontosabbika.” Egy tudomány, mely azt ambicionálta, hogy a modern társadalomtudományok „nyelve” legyen. Alig volt közülünk, aki szociológiát végzett volna, de ha nem oktatáskutatónak, akkor szociológusnak hívtuk magunkat. A szociológiai megközelítésmód azóta is az Educatio egyik legfontosabb eleme. Egy külön rovat – a „kutatás közben” – szolgálja a kis empiriákat, de a tanulmányok sorából is végigkövethető, mely empirikus felvételei voltak az Oktatáskutató Intézetnek ebben a 12 évben. A felsőoktatás-szociológiai arculat erősödésével a szervezetszociológiai, illetve esettanulmány-elemző szociológiai arculat is erőssé vált.

A harmadik szó a história. Persze itt sem emlékszem, hogy került ez oda. Valószínűleg tudat alatt mindenki egy igazán hagyományos és tekintélyes tudományt keresett. Olyat, amelyről mindenki azt tanulja, hogy „az élet tanítómestere.” Olyat, amelynek szakjára a legtöbben jártunk. Amely biztos, hogy nem divatjelenség. S amely – minden modernségünk ellenére – mindannyiunk alapattitűdje is volt. (Itt illendő elmesélnem, hogy az Educatio külseje úgy alakult ki, hogy becipeltünk otthoni könyvtárainkból, meg az intézetiből húszféle folyóiratot, a Huszadik Századot, a Századunkat, a Napkeletet, a Magyar Szemlét, a Comparative Educationt, a Sociology of Educationt stb. Az összegyűlt grémium – mely egyébként

Az Educatio cím több szempontból fontos. A cím nem utal a „tanártra”, s nem utal a „tanítótra”, nem utal az „iskolára” és nem utal a „pedagógiára”, hanem határozottan az oktatás fogalmára, illetve rendszerére utal. Nem a célcsoport, nem a szerzők és nem a tudományág van megnevezve, hanem a terület, amelyről beszél. Latin szóval teszi ezt, egyrészt mert így hangsúlyozza a tudományosságát, másrészt pedig mert így tud a legközelebbi hangzású lenni az „Education” szóhoz. A szerkesztők akkortájt nagyon hangsúlyozni kívánták, hogy elsősorban angolszász olvasottságúak. Másrészt így nem kellett „nevelés”-t mondanunk, hiszen az ideologikus szónak számított, az „oktatás” meg benne volt az intézet nevében...

önmagát kivétel nélkül a modern angolszász liberalizmus ízlésvilágától befolyásoltnak látta – rövid tanakodás után a Magyar Szemlét (szerk. Szekfi Gyula, 1927–1944) tartotta ízlésének legmegfelelőbbnek. Ennyit a történelem iránti titkos vonzalomról.) A „história” mint szemléletmód később kétfelé ágazott. Ha egynél több történeti cikk volt, amit el akartunk helyezni, megjelent egy história rovat, melyben egyébként rendes tanulmányok voltak, csak apróbb betűkkel. A fő megoldás viszont az lett, hogy a tematikus számban a tanulmányok között elvileg mindig legyen egy történeti is – a kilencvenes években a nagyobb témák számainál gyakrabban, később ritkábban teljesült is ez az elhatározás.

A negyedik szó az ökonómia. Az oktatás-gazdaságtant mindig kulcsfontosságúnak tartottuk – elméletileg fontosabbnak, mint ahány tanulmányt végül is megjelentettünk. Nem csoda. Először is a közgazdaságtan a szociológia mellett a másik „komoly” modern társadalomtudomány volt, másrészt pár évvel a rendszerváltás után még mindenki emléke-

zett arra a kulcsfontosságú szerepre, amit félellenzéki státuszában a közgazdaságtudomány a *Brezsnyev*-doktrina megjelenése és *Gorbacsov* londoni interjúja között – amikor politikatudományhoz tartozó kérdésekről is csak közgazdasági nyelven lehetett beszélni – betöltött. Ha nem csalódom, a közgazdaságtudomány nem csak a pedagógiai-gyermekközpontú vagy pedagógusszakma-központú szemléletet – melyet akkor hangsúlyozottan kerülendőnek láttunk – ellensúlyozta –, hanem a hozzánk igen közelálló szociológiai szemlélet implikációit is. Mondván: nem elég megállapítani, á la *Bourdieu*, hogy mekkora igazságtalanságokat hordoz az iskolázottsági hierarchia – „megszüntetése” költségvonzatait is mérlegelni kell, mondtuk, minthogy Angliában a *Vaslady*, Amerikában meg a *raegenomics* volt a trend. Az *Educatio*nak mindjárt a második száma a piaccal foglalkozott. Azóta se volt ilyen számunk, de – különösen egy szerzőnek köszönhetően az utóbbi pár évben – szinte minden fontos téma kritikus közgazdaságtudományi megvilágításba is került. A közgazdasági szemlélet különösen akkor fontos ellensúly, ha a szám egészében a „puha” megközelítések éppen túlsúlyra kerülnek.

Viszonylag hátul, de most felbukkan a „pszichológia”. Akkor sem volt pszichológus a szerkesztőségben, de nyilván úgy láttuk, valami emberközeli, de mégis „tudományos” dolog is kell. Ma már látszik: a pszichológia nem vált az *Educatio* fontos aspektusává. Illetve annak a szociálpszichológiai ága igen, az iskolapszichológiai és gyermeklélektani ága nem.

Utolsóként szerepel a politológia, ami nyilván *Freud*-i. 1992-ben azután tényleg ez érdekelt minket a legjobban, mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy a legelső számunk az „Egyház és oktatás” címet viselte – ennél szorosabban politikai téma valószínűleg akkor nem volt.

A címlap a tudományok sorával gondosan elhelyezte magát a szaktudományok között – s e tudományos jelleget garantálta a betűtípus és hangsúlyozottan „academic” belső oldalkép is, melyet azóta többirányú nyomások és ötletek ellenére végül is nem változtatott meg a szerkesztőség. A hátlapon pedig az szerepelt, hogy „*Educatio* kiadó – Az oktatáskutatás legújabb eredményeinek elsődleges forrása pedagógusoknak, a törvényhozó és a végrehajtó hatalom szakértő képviselőinek és mindenkinek akit az oktatás problémái foglalkoztatnak”. A célközönség eme kissé idealista megfogalmazása mellett egyéb kiadványok „reklámja” mintegy elhelyezi a „könyvpiac” az *Educatio*-t, azaz bemutatja, hogy van egy „társadalom és oktatás” sorozat – ennek indítóköteteit, a legendás „Csak reformot ne”-t, s a szociológiából az oktatáspolitikai felé paradigmát váltó „Kié a iskola?” című kötetet már akkor sem lehetett kapni –, viszont volt egy sorozat, melyet „oktatási törvénykezés Európában” névvel illettünk, s a jelenlévő fél-tucatnyi történész egyike sem szúrta ki, hogy itt nem törvénykezésről, hanem törvényhozásról van szó, ami ugye teljesen más: a törvénykezés az „törvényt ülés”, azaz bíraskodás. Emellett hirdettünk olyan sorozaton kívüli művet, mint *Molnár Miklós* ’56-os könyve, melynek hazahozására az *Educatio* kiadó – s személy szerint leghűségesebb szerkesztő munkatársunk, *Kravjánszki Róbert* – nem „oktatáskutatás” közegeben is joggal büszke lehet. Könyvsorozatunkat azután egy ideig *Educatio* könyveknek hívták, azután folytattuk a „társadalom és oktatást” – a 25. kötetnél járunk –, s noha az új *Educatio* hátlapján ez már nem tűnik fel, épp egy „kiadói fórumon” jóízűen lehet konstatálni, hogy a *Kutatás Közben* füzetsorozata (mely részben az *Educatio*ból kimaradt, mert túl terjedelmesnek bizonyult tanulmányokra épül) a 260. kötet felé jár.

A legelső számnál kialakult a lap struktúrája: egy-egy téma köré szerkesztett tanulmányok teszik ki a negyedéves folyóirat nagy részét, azután jönnek a rovatok. A tematikák létrejötte külön elemzést igényelne – bár ehhez jó lenne, ha megvolnának az ezek kialakítását szolgáló sokórás szerkesztőségi viták soha el nem készült magnófelvételei. A témák egy része aktuális kihívásokra születik, de vannak olyan témák, amelyeket évtizede görgetünk magunk előtt, ilyen például a „fekete oktatás” vagy a „Parlament”. A tematikus számra felkérendő tanulmányokra a vendégszerkesztő készít előterjesztést a szerkesztőségnek, itt szenvedélyes szakmai viták után kialakul egy egyensúly – ami persze

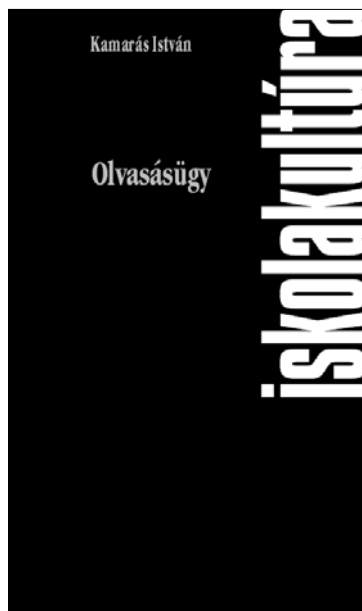
sosem valósul meg tökéletesen, hiszen a felkért szerzők 15–20 százaléka végül is nem írja meg a tanulmányt.

A rovatokat saját rovatgazdák „uralják” – sokféle rovat volt már, az internet elterjedése előtti években kifejezetten fontos volt a dokumentumközlés, de angol nyelvű tanulmányok közlésével, illetve körinterjúkkal is kísérleteztünk – de három rovat bizonyult stabilnak, a tematikához kapcsolódó Valóság című interjúrovat, a már említett Kutatás közben, valamint a Szemle. E sorrend (a vendégszerkesztő személyétől a szemleíróig) nyilván presztízssorrend is, de azért az tény, hogy többször is előfordult, hogy egy-egy fiatal munkatárs kapott felkérést a tematikus szám vendégszerkesztői posztjára – a másik oldalon pedig az, hogy a Valóság interjúzóit, a Kutatás közben szerzői között vezető munkatársak is vannak. A szemle rovat pedig csak részben tartalmaz könyvismeretéseket, részben viszont az angolszász folyóiratokból ismert irodalomáttekintő cikk, melyet akár a főszerkesztő is írhat.

Az olvasók számára legérdekesebb belső vitáink talán a tematikus jelleg megőrzése körül vannak, a tematikus jelleget a hagyományok mellett az egyetemi képzésben használók igényei támasztják alá. A tematikus jelleg feladása mellett részben a „beeső” jó tanulmányok „el nem engedése”, részben a „végül 1–2 tanulmánnyal kevesebb volt a mondanivaló” érzése szólna.

A tematikus jelleg egyelőre marad – egyre nehezebb azonban tartani azt, hogy minden tematikus számnak új címe legyen, hiszen 10–12 év után nyilván újra indokolt lenne egy „iskola és egyház”, vagy egy iskolaszervezet szám.

Eddig „ciklikusan” ismételtük – a parlamenti ciklusok végéhez közeledve – a „mérleg” jellegű számokat – bár az utolsó Mérleg-szám már a rendszerváltás óta eltelt három ciklusra reflektált –, akinek még sosem volt kezében az Educatio, javasolom, ezzel, azaz a 2002 tavaszival kezdje.



Az Iskolakultúra könyveiből

A Magyar Pszichológiai Szemle

A Magyar Pszichológiai Szemle kétséget kizáróan a szakma legrégebbi folyóirata, ennél fogva mindig is jelentős szerepet töltött be a pszichológia meglehetősen széles szakterületén.

A magyar nyelvű pszichológiai szakcikkek megjelentetésének hosszú ideig egyetlen folyóirat-típusú fóruma volt a Magyar Pszichológiai Szemle. 1981 óta viszont létezik a Pszichológia, az MTA Pszichológiai Kutatóintézet lapja, és néhány éve megalakult az alkalmazott pszichológiai területek sikeres szaklapja, az Alkalmazott Pszichológia. A Szemle a naprakész, „state of the art” szemleciikkektől az eredeti eredményeket közlő publikációkig terjedő különböző típusú cikkeket jelentet meg.

A Magyar Pszichológiai Szemle a Magyar Pszichológiai Társaság (MPT) folyóirata annak megalakulása, tehát 1928 óta. A lap főszerkesztője, akit a Társaság Közgyűlése választ meg egy-egy 4 éves ciklusra, a Közgyűlésnek tartozik a lap munkájáról beszámolni. Az MPT és az MTA II. Osztály Pszichológiai Bizottsága közötti több éves gyakorlat és megállapodás értelmében a Szemle szerkesztőbizottságát a Pszichológiai Bizottság kéri fel, amely messzemenőig törekszik a szakterületek arányos képviselésére.

A Magyar Pszichológiai Szemle első főszerkesztője *Boda István* volt (1928–1932), őt követte *Várkonyi Hildebrand Dezső*, *Lehoczky Tibor* és *Mátray László*, *Kardos Lajos* és *Lénárd Ferenc*. A Szemle megjelenése, hasonlóan a pszichológia műveléséhez és a pszichológusképzéshez, sokáig szünetelt. 1947 és 1960 között nem jelenhetett meg, hiszen a pszichológia az aktuális ideológiától idegen burzsoá tudománynak számított. Az újraindulás éve 1960, a lap kényszerszünet utáni első főszerkesztője *Gegesi Kiss Pál* volt. Őt követte a szerkesztők sorában *Lénárd Ferenc*, *Popper Péter*, majd *Kulcsár Zsuzsa*. A Szemle az újraindulás óta eltelt 44 évben sok változáson ment át. A pszichológia szakterületei differenciálódtak, az újrainduló pszichológusképzésben végző első generációk pedig alapvetően meghatározták, miként alakuljon egy újfajta munkakultúra és szakmai igényesség a szakközleményekben.

A Szemle jelenlegi, megválasztott főszerkesztője, *Pléh Csaba* és a 22 tagú szerkesztőbizottság új profillal gazdagította a lapot, 1998 óta minden évben egy tematikus számot is megjelentetve, amely egy kurrens témában gyűjti össze az egyes aspektusokat kifejtő kéziratokat. A tematikus számok beváltották a hozzáfűzött reményeket és beteljesítették a szerkesztőbizottság azon szándékát, hogy a pszichológushallgatók naprakész írásokat kapjanak kézhez, mégpedig értő szerkesztők által egy kötetbe rendezett formában. A szerkesztőbizottság tagjai részt vesznek a lektorálásban, a tematikus számok alakításában, s évente két alkalommal értékeli a szerkesztőség munkáját. Ehhez a munkához hozzátartozik a már megjelent számok részletes elemzése, kritikája. A lektorálásnak egyetlen egy meghatározó szempontja van, és ez a minőség. A szakma a magyar nyelvű közlemények bírálatában ugyanolyan szigorú szempontokat érvényesít, mint azt az angol nyelvű szakfolyóiratoknál megszokta. Ennek tartalmi és formai követelményei egyaránt vannak. A közlésre eljuttatott kéziratoknak az APA (American Psychological Association) követelményeit kell szem előtt tartaniuk. Az elmúlt évek során elfogadottá vált, hogy az elutasítás a tudományos folyóiratok szokásos velejárója, és a minőségre való tö-

rekvés egyik tükré. Ez vonatkozik a tartalomra, eredeti közleményeknél a bemutatott eljárás megismételhetőségi szempontjaira és a közlendő ábrák minőségére.

A Magyar Pszichológiai Szemlében a 2000–2003 között megjelent cikkek műfaját és szakterületi besorolását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A Magyar Pszichológiai Szemlében a 2000–2003 között megjelent cikkek műfaja és szakterületi besorolása

Eredeti	82	Kísérleti	22
Áttekintő	23	Evolúciós	5
Társadalmi	11	Szociál	25
Ismertetés	60	Történet	14
		Klinikai	21
		Fejlődés	6
		Nevelés	10
		Munka	2

Az eredeti és áttekintő munkák tematikus megoszlása több dolgot is jelez, például azt, hogy a Szemle szerzői gárdájában a kísérleti- és a szociálpszichológia a két legerősebben képviselt terület, itt a legnagyobb a publikációs kedv. Az alkalmazott területek közül a klinikai pszichológia publikációi vezetnek. A munkapszichológia alacsony képviselése nem véletlen, hiszen a munka- és szervezetpszichológia számára szakmánk legfiatalabb folyóirata, az Alkalmazott Pszichológia, valamint más folyóiratok is számos publikációs lehetőséget nyújtanak.

A Szemle az utóbbi években felélénkült publikációs kedvnek köszönhetően sok kéziratot kap a pszichológusoktól, így a folyamatos, akadálymentes megjelenés biztosított. A lapot az Akadémiai Kiadó gondozza.



Az Iskolakultúra könyveiből

Az Iskolakultúráról

Az Iskolakultúra című folyóirat lassan tizenöt éve jelent meg először. Abban a pillanatban alakult, amikor a hazai pedagógiai sajtó átstrukturálódott, s annak köszönheti a létét, hogy ideológiai okokból számos lap ellehetetlenült, a fenntartó intézmények megszűntek, illetve átalakultak és a neveléstudomány korabeli preferenciáinak jelentős része szertefoszlott, illetve relativizálódott.

Az Oktatáskutató Intézetben 1990–91-ben körvonalazódott egy, a pedagógusok szakmai és tudományos tájékozódását szolgáló kiadvány terve, de míg az Országos Közoktatási Intézet volt az, amely végül az Iskolakultúra első kiadójává vált, s amely egyik feladatául a módszertani folyóiratok örökségének folytatását kapta. Hamar nyilvánvalóvá vált, hogy a folyóirat nem a herbartianus, a szellemtudományi hagyományok folytathatóságát valló normatív iskola elkötelezettjeinek, hanem a cselekvésorientált, leginkább a társadalomkutatók közül verbuválódott iskolaügyi szakemberek, a modern neveléstudomány leíró, illetve kísérleti irányzatának képviselői, illetve azok követői számára biztosít nyilvánosságot.

A tudományos prioritások ilyen értékelése nem hagyománytalan, de programos vállalása a szakajtóban újdonságnak számított. A nyolcvanas évek hazai pedagógiai kutatóinak három markáns csoportja közül az említett kettő figyelemre méltónak ítélte a frissen megjelenő s múlt nélküli folyóiratot, s rokonszenveztek annak inter-, illetve multidiszciplinaritást szorgalmazó szerkesztési elveivel, az iskolaügy tág értelmezésével, s a nemzetközi közlési normákra figyelő gyakorlatával.

Amúgy a lap szerepvállalásának legjellemzőbb sajátja – legalábbis ma úgy látszik – az volt, hogy a tudomány kvantitatív paradigmájának, értékvilágának megjelenítése mellett – azzal, hogy nem a nevelés, illetve az oktatás, hanem az iskola belső kultúráját és lehető legtágabb közegét tematizálta – a politikai és ideológiai prioritások szakmai alapozásához is segítséget tudott nyújtani. A pragmatista értékvilág megjelenésére utal, hogy közoktatási koncepciók, kísérletek, innovációk, fejlesztések és az intézményes illetve intézményhez nem kötődő nevelő-oktató munka jelesebb, megfelelően artikulált fejleményeit nyilvánossághoz juttatta. (vö. *Báthory*, 2000, 26.) Ekként azon hazai pedagógiai kutatók többségének, akik a neveléstudomány kortárs fejleményeire figyeltek, illetve azokat képviselték, a lap műhelyek részévé válhatott.

A neveléstudomány multidiszciplináris kezelése, amely napjainkra a tudomány és a szakma valamennyi résztvevőjének egyezményes szemlélete, a lapszerkesztés számára több kihívást jelentett. Ezek közül alapvető, hogy az önmagát akár pedagógiaiként, akár neveléstudományiként definiáló kiadvány nem tekinthető csak társadalomtudományi jellegűnek, a szellemtudományi, illetve a természettudományi hatások befogadójának és közvetítőjének is kell lennie. Egy lap nyilván nyelvi konstrukció is: ennek kifejtését nem, de a hangsúlyozását most is vállaljuk. A nyelvi megjelenés neveléstudományi kérdés is.

A folyóirat nyitottsága a tematikai és a kommunikációs eljárások felé akár rendezetlenségre is utalhat, de ez nem a folyóirat konstruálatlanságát, hanem a kéziratok létrehozóinak tudományos beágyazottságát jelzi.

Mindennek következménye, hogy az akadémiai folyóiratok tudást homogenizáló törekvése mára egyetlen neveléstudományi szaklapban, de egy szakmai ismeretterjesztést vállaló periodikában, így az Iskolakultúrában sem valósítható meg tökéletesen. Abban az értelemben semmiképpen nem, amennyiben a nagy nyilvánosság nem jut kanonizált ismeretekhez. Ehelyett meg kell elégednie a szakmai kommunikációval. A lapszerkesztőnek pedig azzal, hogy egyetlen feladata van: a neveléstudomány egyik szakmai keretének fenntartása.

Solla Price szerint a tudományos kutatás és az azokból kialakuló tudomány feltételei a következők: a szakterületnek megfelelő, az egyetemes tudomány által is ellenőrizhető tudományos módszerek, az intézmények, a finanszírozás, a tudományos utánpótlás, a szakmai kommunikáció, amely az érintettek közösségének személyes találkozására ad alkalmat, valamint a tudományos folyóiratok. Mindezek együttese alakítja ki a közös értékrendet. (*Solla Price*, 1979) S továbbá: mindezek határozzák meg a tudományos ismeretterjesztés feladatát is.

Amikor alapvető tudományometriai könyvében felsorakoztatta és megvizsgálta azokat a feltételeket, amelyek a tudomány műveléséhez szükségesek, *Solla Price* nem győzte eleget hangsúlyozni a tudományosság-jellemzők között a szaksajtó meglétét. Úgy találta, hogy amikor a folyóiratok (részben) átvállalták az akadémiai műhelyektől a nyilvánosság elé bocsátás aktusát, egyben meg is szabadították azokat attól a kínos szereptől, hogy intézményi véleményt nyilvánítsanak.

Számomra amúgy nem kétséges, hogy létezik egy sáv a tudományos és a tudományos ismeretterjesztő folyóiratok között, amelyen a kiadványok joggal tarthatnak igényt az anyatudomány figyelmére.

Másrészt maguk a lapok sem foglalhatnak állást azon túl, hogy szakmai közösség tagjai döntenek a közlemények nyilvánossá tételéről, s e lektorok és egyéb szakemberek sem ítélnék alkalmi módon, csupán a tudomány standard – ámbár időben változó – törvényszerűségei mentén.

A szaklapok, így a neveléstudományiak is, a tudomány művelésének egyik feltételét jelentik. Ehhez az ismeretterjesztő-népszerűsítő, a tudományos és közéleti lét között működő folyóiratok is hozzájárulnak. Ennek az evidenciának hazai elfogadását, úgy vélem, a rendszerváltás idején megjelent új lapok is lehetővé tették.

El kell azon töprengeni, hiszen újabban nem egy alkalommal s helyen vetik fel a kérdést, van-e értelme a magyar nyelvű szaktudományos sajtó fenntartásának. A tudományos közlési normákat követő hazai neveléstudományi lapok száma érthetően kevés – s a Magyar Pedagógia az egyetlen, amely – leginkább a szerzői miatt – a nemzetközi hitvatkozási rendszerben jelen van. A külföld számára mindaz, ami itthoni eredmény, néhány kutató közleményein keresztül érhető el. A kinti eredmények azonban jóval bőségesebben ömlenek be, s a hasznosulásuk is biztatóbb. Meglehet, a hazai szaklapok feladatai között szerepel az a multiplikátori szerep, amelyet a nemzetközi jellegű tudomány hazai elterjesztéséért vállal, s nyilván nem a kutatók, hanem a fejlesztők és az önképzésre hajlamos tanárok számára teszi lehetővé a kortársi ismeretek elérését. A nemzetek fölöttinek látott neveléstudomány bizvást nem igényli a magyar nyelvű szaklapkiadást – de a nemzetinek tudott pedagógiák továbbra sem mondhatnak le róla.

A folyóiratok helyét és szerepét egyértelműen meghatározza a kiadói és a fenntartói szándék, valamint a benne nyilvánossághoz jutó, tudományt és praxist képviselők együttese. A jó lap nyilvánvalóan az, amelyben e két oldal szándéka interferál egymással, s ráadásul ennek érdekképviselőjéül szegődik a szerkesztő. Egy láthatatlan intézmény áll így a lap szerkesztése mögött – az Iskolakultúra mögött az a mintegy 2000 közlemény, amely

A nemzetek fölöttinek látott neveléstudomány bizvást nem igényli a magyar nyelvű szaklapkiadást – de a nemzetinek tudott pedagógiák továbbra sem mondhatnak le róla.

időközben megjelent, s az a mintegy 800 szakember, aki a folyóiratban kívánta megjelentetni kéziratát. Ennyien képezik tehát lapunk neveléstudományi kutatói bázisát.

Az tisztán látható, hogy a szerzők mely szakmai szubkulturákat képviselik, az azonban kevésbé, hogy rajtuk kívül kik az olvasóink. S a folyóiratokra fókuszáló, a viszonyítási pontokat a neveléstudományban, illetve a kutatásokban megtaláló, széleskörű tartalomelemzések híján a szerkesztő abban is tétova, mi esik ki a látóköréből. A tudománytörténet arra figyelmeztet, hogy a fontosabb tudományos fejlemények – mivel olyannyira különböznek a hagyományos ismeretmintázattól – nem kerülnek be majd a lapjába. S a szerkesztő akkor is kétségek között őrlődik, amikor tematikus számot állít össze: ilyenkor ugyanis a tudomány számára megrendelőként lép fel, s többnyire a köznapok pedagógikumából emel ki egy-egy, véleménye szerint kellően nem tisztázott, ezért megtárgyalandó jelenséget. Egy folyóirat az anyatudomány irányában fölléphet-e megrendelői igénnyel, vagy ennek szerepétől idegennek kell lennie? Mert azt a szerkesztő például felfedezi, hogy a neveléstudomány és a neveléstörténet közötti összhang megszűnt, s a történeti tudomány jelenleg kevésbé érzékeny a neveléstudomány aktuális kérdéseire, de vállalkozhat-e ennek s az ehhez hasonló jelenségeknek az elmondására?

Vajon ilyenkor melyik szakmai szubkultúra érdekére figyel?

Az Iskolakultúra folyóirat tehát a tudományos és az ismeretterjesztő folyóirat közötti sávban a neveléstudósok és a magasan képzett pedagógiai szakemberek közti kommunikáció fenntartását vállalja. Kiadója a Pécsi Tudományegyetem.



Az Iskolakultúra könyveiből

Mit kezdünk a tehetséggel?

A tehetséggondozás témája hosszú idő óta – így vagy úgy – jelen van gondolkodásunkban. Ez a jelenlét ellentmondásos: beszélünk is róla, nem is, hívjuk tagozatos, emelt óraszámú oktatásnak, képességfejlesztésnek, tanulmányi versenyekre való felkészítésnek. Iskolarendszerünk hivatalosan nem szelektív, valójában már az iskolakezdetkor is az.

Atársadalmi, szociokulturális különbségek a mérhető képességek, az iskolai munkára való szocializáltság formájában jelennek meg, és nincs mód megbízható szétválasztásukra, hiszen az örökölt potenciál a korai szociális hatások folyamatában válik képességekké, készségekké. Ennek tudatában nagy szükség volna egy átfogó nemzeti koncepcióra, amely megfogalmazza a tehetséggondozás céljait, áttekinti a már működő elemeket és beépíti a hiányzókat.

Ha azokat a változásokat próbáljuk regisztráltatni, amelyek világszerte végbemennek, legfeltűnőbb közös jellemzőjük, hogy a hangsúly az azonosításról a fejlesztésre tevődött át, illetőleg az azonosítás többlépcsősé, a fejlesztés folyamatába ágyazottá vált. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy gyerekkorban csak a legritkább esetben (talán csak a zene és a matematika területén) lehet kifejezetten tehetségről beszélni (a rövidség kedvéért használjuk mégis), tehetségre utaló jegyek, tehetség „gyanúja”, tehetség-ígéret, vagy ahogy azt Révész Géza 1918-ban oly szépen mondta „tehetségre irányuló hajlamok” azok, amelyekre felfigyelhetünk. Az egyre szigorúbb és megbízhatóbb kiválasztás helyett világszerte arra törekszenek, hogy minél több – és többféle területen – „tehetséggyanús” gyereket vonjanak be érdeklődésselkeltő, képességfejlesztő, gazdagító programokba, amelyek során többlépcsős kiválasztódással fejlődik ki-ki saját lehetőségeinek megfelelően. *Renzulli* forgóajtó-modellje alapján a gyerekeknek kb. 25 százaléka tekinthető tehetségígéretnek, számukra érdemes programot indítani. Nem szokatlan eljárás ez, hiszen néhány területen (sport, matematika, zene) mindig is így történt a szelekció.

A tehetség felismerésének nem az a célja, hogy egy-egy gyerekről kijelentsük, hogy tehetséges. A „tehetséges” címke elkerülendő, hiszen olyan elvárásokat közvetít a gyerek felé, amelyeknek nem biztos, hogy eleget fog tenni. A felismerés célja az, hogy minél több gyerekben észre vegyünk tehetségre utaló jegeket és megfelelőképpen fejlesszük a gyerek személyiségének egészét. Tudnunk kell, hogy ha nagyon szigorú kritériumok alapján válogatunk, akkor leginkább az „iskolai tehetség”-nek nevezett csoport kerül fejlesztésre, akik hajlandók a megnövelt ismertanyag elsajátítására, még gyakran beszükülés, mi több, pszichés/szomatikus panaszok árán is. A kreatív, egyenetlenül teljesítő gyerekeket fenyegeti leginkább az elkallódás veszélye. Írásunkat figyelemfelhívónak szánjuk: keressük meg, ismerjük fel a gyerekek sokféle, egymásnak sokszor ellentmondani látszó, esetleg bosszantó tulajdonságában is a fejlesztésre érdemes tehetség-ígéretet. Gondoljunk arra, hogy ezekből a gyerekekből lesznek leendő vezetőink...

Közkeletű előítéletek a tehetségről

Ősidők óta léteznek előítéletek és mítoszok a tehetségről. Ezeknek van valóságmagvuk, hiszen a tehetségesek nagyon sokfélék. A tehetséges emberekre vonatkozó elő-

ítéletek mindenféle tudományos vizsgálat ellenére máig is élnek és hatnak. (Soller, 2003) A disszonáns, különcségük miatt szembetűnő tehetségesek jobban feltűnnek a köznapi életben, mint amekkora a valóságos arányuk a tehetségesek között.

„A nyeszlett kis professzor”

Az egyik, magát keményen tartó előítélet szerint a tehetségesek testileg gyengék és betegesek. Előfordul, hogy valaki testi gyengeségét, ügyetlenségét, esetleg testi fogyatékosságát kiemelkedő szellemi teljesítménnyel kompenzálja, és így sikerül egyensúlyt teremtenie, megoldania életét. *Arany János* így ír magáról: „Így – vézna, ügyetlen testi dologra – Adtam fejem a bölcs tudományokra.”

A tehetséges gyerekekre vonatkozó amerikai vizsgálatok eredményei szerint azonban ez a ritkább eset, a legtöbb tehetséges gyerek inkább egészségesebb, erősebb életkora átlagánál. Sok tehetséges gyerek éppen kimeríthetetlen energiájával, teherbírásával tűnik fel.

Zseni = örült

Sokan úgy vélik, hogy a tehetséges emberek hangulata állandóan hullámzik, személyiségük kiegyensúlyozatlan, hatalmas intellektuális vagy művészi tehetségük személyiségük harmóniáját eltorzítja. Ez a közkeletű hit, mely szerint a zsenit csak kis lépés választja el az örülttől, ma is él. Biztos, hogy esetenként ez igaz, de éppen úgy igaz az ellenkezője is. Attól függ, hogy *Nietzschére* vagy *Goethére*, *Van Goghra* vagy *Raffaellora* gondolunk. Sok tehetséges ember éppen a környezetével való állandó konfliktus következtében válik diszharmonikussá, de az ellenkezőjére is van példa. Ha a matematikus *Erdős Pálra* gondolunk, vagy a költő *Weöres Sándor* életrajzát olvasuk, a szó köznapi értelmében aligha tekintenénk őket „normálisnak”. Környezetük segítette őket: Weöresnek a felesége, Erdősnek az anyja, majd a matematikusok nemzetközi „családja” biztosította a mindennapi élet kereteit. A tehetségesek egy része sokszor már gyermekkorában „nehéz ember”, és értő pedagógiai segítségre van szüksége, hogy képessé váljon a legszükségesebb alkalmazkodásra, miközben másik részük harmonikus, jól alkalmazkodó.

Sokan úgy vélik, hogy a korán kibontakozó tehetség fejlesztése ártalmas. Az úgynevezett csodagyerekek hamar kiégnek, a korai erőltetett teljesítményektől személyiségük egésze károsul. A túlzott elvárások, a korai teljesítménykényszer valóban ártalmasak lehetnek, azonban csak egyénileg lehet megítélni, hogy egy bizonyos teljesítmény az adott gyerek számára kényszer, vagy erőinek optimális és örömet okozó felhasználása.

A magányos tehetség

Elterjedt nézet, miszerint a tehetséges gyerekeket osztálytársaik strébernek, könyvmolyoknak vagy különcnek tartják, és ezért nem barátkoznak velük, így a közösségen kívül rekednek. Biztosan igaz ez néhány olyan tehetségre, akik csak nagyon nehezen találhatnak maguknak megfelelő beszélgetőtársat. Például egy négyéves kisfiú az óvodában társainak a bolygókról, naprendszeréről mesélt, mire a többiek otthagyták, azzal az indokolva, hogy „Hazudik, nem lehet vele játszani.” Ugyanakkor – és ez az adott közösség klímájától, toleranciájától is függ – sok helyütt különleges képességeik, ismereteik révén központi helyre kerülnek, társaik inkább védik gyengeségüket és élvezik színes egyéniségüket. A tehetséges gyerekek egy része épp vezető szerepre tesz szert jó szociális készségei révén.

A kiégett csodagyerek

Sokan úgy vélik, hogy a korán kibontakozó tehetség fejlesztése ártalmas. Az úgynevezett csodagyerekek hamar kiégnek, a korai erőltetett teljesítményektől személyiségük

egésze károsul. A túlzott elvárások, a korai teljesítménykényszer valóban ártalmasak lehetnek, azonban csak egyénileg lehet megítélni, hogy egy bizonyos teljesítmény az adott gyerek számára kényszer, vagy erőinek optimális és örömet okozó felhasználása. Előfordul, hogy a korai gyors fejlődés nem jár együtt valóban kiemelkedő képességekkel és valójában nem is tehetségről, csak korai éréstől van szó. Azonban a legtöbb olyan gyerek, akinek tehetsége korán megmutatkozik, később is rendkívüli teljesítményre képes, feltéve, hogy ehhez adottak a megfelelő feltételek és biztatást, megfelelő fejlesztést is kapott. Ezt bizonyítja sok „csodagyerek” életút-elemzése.

„Úgyis érvényesül”

A legveszélyesebb előítélet az, hogy a valódi tehetséget nem lehet megakadályozni kibontakozásában, mindenképpen boldogul, nehézségek, akadályozó környezet ellenére is eléri lehetőségei maximumát. Közismertek a példák: *Einstein*, *Thomas Mann*, akik alig tudták elvégezni iskolájukat (bár családjuk segítette őket), *Edison*, aki kifutófiú volt. A példák látványosak, de félrevezetőek, mivel ellenpélda nem létezhet. Az „elveszett haszon” mértéke nem mérhető. Az elkallódó tehetségek neve nem marad fenn az utókorra, sőt azt sem tudjuk, hogy színtelenné szürkült embertársaink vagy a kallódó alkoholisták, hajléktalanok közül hányban volt meg eredendően a tehetség lehetősége és válhatott volna kedvezőbb körülmények között alkotó emberré. Az elmaradt haszon értékét lehetetlen felbecsülni.

Az amerikai *Benjamin S. Bloom* száz világhírű tudós, művész és sportoló életútját elemezte kisgyermekkorukig visszamenően. Azt állapította meg, hogy kizárólag az átlag feletti képességekkel nem magyarázhatóak a rendkívüli sikerek. Valamennyiük életútjában feltűnt az a közös jegy, hogy szülei vagy később tanárai sosem hagyták magukra őket. Nem csúcsteljesítmények elérését erőltették, hanem optimális erőfeszítésre készítették őket, és számukra egyénileg megfelelő motivációs eszközöket alkalmaztak. A pedagógus Bloom (1982) megerősítette a pszichológusok véleményét: minden képességnek, még az extrém magasnak is szüksége van a környezet támogatására, elismerésére ahhoz, hogy kibontakozzék. Nem érvényes állítás, hanem veszélyes előítélet az, hogy a tehetségeseket rendkívüli adottságaik képessé teszik arra, hogy segítség nélkül is vagy nehéz körülmények ellenére is kiváló eredményeket érjenek el.

„Valahol mindenki tehetséges”

Ezzel a kijelentéssel sokan elutasítják a tehetséggondozás létjogosultságát. Bár nagyon demokratikusan hangzik, hisz az elitizmust utasítja el, azonban félrevezető, mivel össze-mossa a képesség és a tehetség fogalmát. Mint azt a későbbiekben a tehetség meghatározásoknál látni fogjuk, akkor beszélhetünk tehetségről, amikor átlag feletti képességek vannak jelen valamilyen területen. Következésképpen olyan egyének is léteznie kell, akinek képességei átlagosak vagy épp átlag alattiak.

Közismert a képességfejlesztés fontossága, mely arra teszi a hangsúlyt, hogy mindenki kipróbálhassa saját képességeit és azok legjobbait minél magasabb szintre fejleszthesse. Nyilvánvalóan minden gyereknél azokat a képességeket érdemes leginkább fejleszteni, amelyek a képesség struktúráján belül a legjobbak. Ugyanakkor ne feledkezzünk meg arról, hogy egy adott gyerek legjobb képessége még nem feltétlenül jelent tehetséget. Módszertanában, szemléletében sok rokon vonás van a képességfejlesztés és tehetséggondozás között, és kétségtelen, hogy a legtöbb képességfejlesztő programból a kiemelkedő képességűek profitálnak a legtöbbet. Általában a gyerekeknek 2–5 százalékát szokás tehetségigéretnek tekinteni, de még a legnagyobb Renzulli modellben is a gyerekek 20–25 százalékát vonják be tehetséggondozó programokba. A képességfejlesztés az oktatás minden gyerekre kiterjedő alapfeladata.

A tehetség elméleti kérdései

A tehetség meghatározása

A tehetségnek, mint oly sok jelenségnek többféle meghatározása van, és ezek törvényszerűen általános jellegűek. A különbség aszerint jelenik meg, milyen tehetséggondozó programok épülnek rájuk.

Az USA-ban elsőként *Marland* (1972) definícióját fogadták el, és ennek alapján indították az összes szövetségi államra kiterjedő, széleskörű tehetséggondozó programokat. Eszerint: „Tehetséges gyerekeknek számítanak azok, akikről szakemberek, valamilyen kiemelt adottságot, tényleges vagy potenciális képességeket állapítanak meg, amely révén rendkívüli teljesítmények megvalósítására alkalmasak, egy vagy több itt felsorolt területen:

- általános intellektuális képesség;
- specifikus iskolai tanulási képesség;
- kreatív gondolkodás;
- vezetői adottságok;
- művészi adottságok;
- pszichomotoros képességek.

Harsányi István, aki a múlt század harmincas éveiben indított Sárospatakon tehetséggondozó mozgalmat, a tehetséget a következőképpen határozza meg: „Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létre hozni.” (1994) Ehhez hasonló *Feldhusen* (1985) meghatározása, mely szerint „gyermek és serdülő korban a tehetség olyan pszichológiai és testi adottságokat (prediszpozíciókat) jelent, melyek lehetővé teszik a tanulóévekben a kiemelkedő ismeretelsajátítást és teljesítményt, felnőttkorban pedig a magas szintű teljesítményt, alkotást.”

Feldman (1986) meghatározása szerint „A tehetség az emocionális, intellektuális és környezettől függő faktoroknak érzékeny, véletlen kombinációja.” (*Landau*, 1996)

Révész Géza (1918) szerint a tehetség tudományos meghatározásának a produktivitást, mint a táalentum legfontosabb tulajdonságát magában kell foglalnia és ezért a zenei tehetség kivételével, tehetségről a szó valódi értelmében gyereknél nem beszélhetünk. Nagyon fontosnak tartjuk Révész gondolatát, mely szerint gyerekeknél a legkritikább esetben beszélhetünk valóban tehetségről, hanem kizárólag „tehetségre irányuló hajlamokról”, tehetségre utaló jelekről, tehetség gyanújáról. Csak a felnőtt életszakaszban dől el, hogy valóban alkotó tehetséggé vált-e a tehetségígéret. Így a továbbiakban, gyerekekről szólva, csak a nyelvi egyszerűség kedvéért beszélünk tehetségről.

A tehetség típusai

Az egyik legelterjedtebb tipológia *Gardneré* (1983), aki először a „többszörös intelligencia” modelljében képességtérületek szerint osztja fel a tehetségeseket. Megkülönböztet nyelvi, logikai-matematikai, téri, testi-kinesztétikus, zenei, interperszonális és intraperszonális típusokat.

A későbbiekben *Gardner* (1997) kiemelkedő személyiségek életrajza alapján teljesen újszerű kategóriákat állított fel. „Mesternek” nevezi *Mozartot*, aki mindent felhasznált, amit elődeitől tanult és úgy hozta létre zseniális alkotásait. *Freudot* „teremtőnek” tekinti, aki egy addig nem létező tudományterületet hozott létre. *Virginia Woolf* angol író az ember saját magával kapcsolatos élményeit helyezte művei gyűjtőpontjába, *Gardner* őt tipikus „önmegfigyelőnek” tartotta. A negyedik típus a „befolyásoló”, erre *Ghandit* hozza fel példának, aki új politikai formációkat vezetett be Indiában.

Többben is megkülönböztetik az úgynevezett iskolai és a kreatív tehetséget. (*Marland*, 1972; *Renzulli*, 1978; *Siegler* és *Kotovskyy*, 1986) Az iskolai tehetség jól megragadható és

vizsgálható iskoláskorban, míg a produktív tehetség valójában csak felnőttkorban teljesebb ki. Az iskolai tehetség a „tudás fogyasztója, a kreatív, produktív tehetség pedig a „tudás alkotója”. (Renzulli, 2003) Mindkettőnek megvan az értéke és a helye a társadalomban. A problémát az okozza, hogy a kreatív tehetségigéretes iskoláskorban inkább mint rendbontók vagy álmodozók kerülnek a figyelem középpontjába, ugyanakkor tehetségük valóban nehezen felismerhető, gyakran nem is az iskolai tevékenységekhez kapcsolatos területen jelenik meg.

Jól használható az iskolai munkában a Taylor-féle (1967) felosztás, mert osztálytermi fejlesztés volt a célja. Felhívja a figyelmet gyerekeknek az iskolai munkában megmutatkozó, de nem az egyes tantárgyakhoz kötődő erősségeire. Leírja az iskolai tanulmányok területén, a kreatív, a kommunikáció, az előrejelzés, a döntéshozatal, a tervezés, a kivitelezés, az emberi kapcsolatokat és a lehetőségek felismerése területén megmutatkozó tehetséget.

Érdekességként megemlítjük a kanadai kutató, Gagné (1991) 42 prototípust felölelő tipológiáját, amelyben például a társas képességek területén elkülöníti a „bíró”, a „tanárt”, a „társasági embert”, a „vezetőt”, a „kofát” és az „üzletembert”. A fizikai-teszt képességek területén a „nyúl” és a „Herkules” típusokat és az intellektuális képességek területén megkülönbözteti az „enciklopédiát” a „stratégától”.

Egyik tehetségtypológia sem általános érvényű – talán épp azért van ilyen sok, mert egyik sem tökéletes, de a különböző nézőpontokból, ismeretekből való kiindulás, a különböző alapú felosztások segíthetnek abban, hogy minél több gyerekben lássuk meg a tehetség csiráit.

A tehetség összetevői

A tehetséget három alapvető tulajdonságcsoporthoz – átlag feletti képességek, kreativitás és feladat-elkötelezettség – integrációjaként mutatja be az úgynevezett három gyűrűs modell. (Renzulli, 1978) A teljesség igénye nélkül felsorolunk néhányat az egyes kategóriákba tartozó fontosabb jegyekből:

Átlag feletti képességek:

- magasszintű elvont gondolkodás, fogalomalkotás, kombinációs készség;
- jó memória és beszédkészség;
- kiváló logika, téri viszonyok átlátása;
- speciális képességek (például zenei, pszichomotoros, stb.);
- bizonyos területeken meglepő mennyiségű ismeret;
- kritikus, független gondolkodás;
- gyors, pontos, szelektív információfeldolgozás;
- a lényeges és lényegtelen szétválasztásának képessége.

Kreativitás:

- gördülékeny, rugalmas és eredeti gondolkodás;
- ötletgazdagság, szokatlan feladat- és helyzetmegoldások;
- fogékonyság az új és különös iránt, problématalálás;
- kíváncsiság, merészség és szellemi játékoság;
- a konvenciókkal kevésbé törődik, nonkonformizmus;
- bizonytalan helyzetek toleranciája;
- humorérzék.

Feladat-elkötelezettség:

- elmélyült érdeklődés, lelkesedés képessége;
- kitartás, állhatatosság, önállóság – sokszor makacsság;
- belülről motiváltak, érdeklődésvezéreltek;

- önbizalom, énerő, hit saját képességében, hogy fontos dolgot tud létrehozni;
- magas célokat tűznek ki maguk elé az őket érdeklő területeken;
- önkritikusak, mások kritikájára reakciójuk változó.

Ha ezzel a meghatározással egybevetjük Révész Géza 1918-as meghatározását, meglepődünk annak differenciáltságán és időtállóságán. A „tehetségre irányuló hajlamok” összetevőit a következőkben határozta meg:

- intelligencia;
- intuíció, spontaneitás (a kreativitás kifejezés még nem volt használatos);
- a gyerek magatartása,
- ahogy kiválasztja a neki megfelelőt,
- a mohóság, ahogy ráveti magát,
- kitartás,
- intenzív, tartós, spontán érdeklődése.

Ha végiggondoljuk ezeket a tehetség-jegyeket, nyilvánvaló, hogy közülük jó néhány – vagy bizonyos kombinációik – magatartási, alkalmazkodási problémák forrása lehet. Velük szemben az „általában” beváló nevelési módszerek vagy hatástalanok, vagy éppen séggel kedvezőtlen hatásúak: az eredetileg kíváncsisága, ötletessége, fokozott aktivitási igénye miatt nonkonform gyereket valóban renitenssé tehetik. Ugyanakkor rendkívül fontos, hogy ezeket a gyerekeket számukra megfelelő módon teljesítőkészségre és szociálisan elfogadható beilleszkedésre, sőt vezetői felelősségre neveljük.

Gondok a tehetség körül

A tehetség nem csak öröm a gyerek és a környezete számára. Sok szülő csak addig kívánná, hogy a gyereke tehetséges legyen, amíg nem lóg ki a „keretéből”, amíg otthon és az iskolában is rendesen viselkedik. A tehetséges gyerekek azonban nem mindig illenek bele ebbe az elképzelt keretbe. Sokszor nonkonformisták abban a társadalomban, mely az embereket pontosan az ellenkezőjére, konformizmusra akarja szoktatni. Vegyünk sorra néhányat azon jelenségek közül, amelyek a leggyakrabban okoznak gondot a tehetséges gyerekek nevelése során.

Sokoldalúság – szétszórtság

Kiapadhatatlan tudásszomja csillapítására a tehetséges gyerekek egy típusa mindent felhasznál, amihez csak hozzáfér. Alig van számukra érdektelennek tűnő dolog, mindent ki akarnak próbálni. Ebből az a veszély adódhat, hogy felületesek maradnak, semmiben sem tudnak elmélyülni és túlterheltté válnak. Ez ugyan iskolás korban bizonyos fokig még természetes, a gyerek keresi érdeklődésének irányát és ezért sok mindent kipróbál, mégis fontos, hogy a tehetséges gyerekek mindemellett legalább egy területen megtanuljon hibátlanul, elmélyülten dolgozni.

Péter 12 éves letére negyedik éve tanul angolul és egy éve németül. Kikönyörögte, hogy a barátaival olasz különórára is járhasson. Három éve hetente 4–5-ször kajak edzésre is jár, és persze ezt-azt gyűjt, olvas, kutyát sétáltat... Már ennyi is elég ahhoz, hogy mindenki a szegény túlterhelt gyereket sajnálja. A meglepődés enyhe kifejezés ahhoz képest, ahogy anyja érezte magát, amikor Péter teljes természetességgel bejelentette otthon, hogy mostantól kezdve hetente kétszer vívni is fog járni.. Csak annyit tudott kérdezni: „Mikor?” – „Reggel 7-től 8-ig, akkor úgyszincs dolgom.” – hangzott a válasz. Ezek után azzal a feltétellel mehetett vívni, hogy a magatartásával nem lesz a korábbinál több baj. Péterünk nem hétköznapi gyerek, energiája sem mindennapi. A tehetséges gyerek mohóságával tömte tele napjait, és soha nem unatkozott. Ám idővel halmozódni kezdtek a figyelmetlenségi hibák munkájában és egyre több panasz volt magatartására. Itt volt szükség a felnőtt közbelépésére. Nem volt könnyű megértetni Péterrel, hogy bármennyire is

szívesen kel fel reggelente a vívás miatt, mégis csak szüksége van elegendő alvásra, hogy napközben munkájára koncentrálni tudjon, és ne fogadja el magától, hogy hibásan dolgozik.

Unalom

Nagy veszély az, ha egy gyerek unatkozni kényszerül, hiszen az unalom elveszi a kedvet mindenféle további ismeretszerzéstől, tevékenységtől. Sajnos a tehetséges gyerekek az iskolában sokat unatkoznak, mivel a tananyagot igen gyorsan megértik és ismétlésre szinte alig van szükségük. Az osztály átlagos felfogó képességére méretezett ütem, a részletes magyarázatok, az átlagos vagy annál gyengébb gyerekek számára nélkülözhetetlen ismétlések óhatatlanul unatják a gyorsfelfogású gyerekeket. Ezért gyakran zavarják a tanítást, vagy nem figyelnek, álmodoznak, mással foglalkoznak. Minél értelmesebb, tehetségesebb egy gyerek, ideje annál nagyobb részben vész kárba, ha az átlagra szabott oktatásban tölti idejét.

Sok tehetséges gyerek jóval képességeinek szintje alatt teljesít, mivel szinte nem vesz részt az órai munkában, és egy idő után úgy tűnik, mintha tanulási nehézségekkel küszködne. Nemcsak öröm, ha valaki gyors felfogású és intellektuálisan messze a többiek előtt jár, ennek olyan ára is van, hogy napon-ota öt vagy hat órát a lassabban tanulók ritmusához alkalmazkodva kényszerül dolgozni. Gondoljunk bele, milyen elviselhetetlen lenne ez egy felnőtt számára is, bár ők csak ritkán kerülnek ilyen helyzetbe. Valamiképpen segítségükre kell lennünk, amíg a differenciálás módszertana és eszközei nem válnak az iskolai munka szerves részévé.

Kézenfekvő megoldás a differenciálás, külön feladatok adása, ezek azonban nem lehetnek rutin jellegűek (még 30 összeadás!), bonyolultabb, képességeiknek megfelelő, kihívást jelentő feladatokra van szükség. Törekedni kell arra, hogy a külön adott feladatokhoz olyan célokat fogalmazzunk meg, amelyek érdekessé teszik ezeket a tehetséges gyerekek számára és amelyekről osztálytársaiknak beszámolhatnak. Legyen egyértelmű, hogy nem csak foglalkoztattuk őket, hanem tevékenységük hasznos, értelmes, mások számára is fontos.

Türelmetlenség, az érdektelen feladatok elutasítása

A tehetséges gyerekek gyakran türelmetlenek, ha gyakorlás vagy ismétlés alkalmával rutinfeladatokat kell megoldaniuk. Gyakori, hogy egy feladat egészét könnyen, gyorsan átlátják, a részletek azonban nem érdeklik őket. Ezért gyakran el is hibázzák azokat. A jól fogalmazó gyerek helyesírási hibákat követ el, kihagy betűket, a jó matematikus pillanatok alatt megérti a feladatot, de elvétí a számolást. A tehetséges gyerek sokszor érdektelennek, fölöslegesnek tartja a hibátlan kivitelezést, hiszen számára csak addig érdekes a dolog, amíg kitalálja a történetet, felállítja a képletet, rájön egy probléma lényegére. Már menne is tovább, oldana meg új, érdekes problémát. Türelmetlenek és érdektelenek lehetnek akkor is, ha őket nem érdeklő tantárgyról, anyagrészről van szó. Bármennyire értékeljük is a gyerek ötletességét, okosságát, bármennyire tiszteltben tartjuk érdeklődését, a felnőttkori teljesítmény érdekében el kell vele fogadtatnunk, hogy ezeknek, a számára unalmas részleteknek, formáságoknak, tárgyakkak nagy a jelentősége. Ugyan-

Ha végiggondoljuk ezeket a tehetség-jegyeket, nyilvánvaló, hogy közülük jó néhány – vagy bizonyos kombinációik – magatartási, alkalmazkodási problémák forrása lehet. Velük szemben az „általában“ beváló nevelési módszerek vagy hatástalannak, vagy éppenséggel kedvezőtlen hatásúak: az eredetileg kíváncsisága, ötletessége, fokozott aktivitási igénye miatt nonkonform gyereket valóban renitenssé tehetik.

akkor át kell gondolnunk: valóban olyan fontos minden, amit megkövetelünk? A gyöngybetűk, az egy pillanat alatt átlátott matematikai megoldás részletezése? A sok gyakorlás? Ha tudunk és merünk differenciáltan követelni és engedni, kompromisszumot ajánlani, a gyerek is partnerre válik, és megtanul jól teljesíteni.

Zavarja az órát, sokat kérdez

Az esetek egy részében unalom, más esetekben azonban valóban a gyerek ismeretei, tudásvágya okozzák a problémát, amelynek megoldása sokszor nem könnyű.

Joggal „elit”-ek tartott iskolában bemutató óra volt környezetismeretből, negyedik osztályban. Kiváló óra volt. A gyerekek érdekes kísérleteket végeztek el, és többnyire maguk vonták le a kívánt következtetéseket. Az utolsó kísérlet a fény egyenes vonalú terjedését kívánta demonstrálni. A következtetés levonása után Péternek kérdése volt. Úgy tudja, hogy a fény hullámtermészetű, akkor hogy is van ez? A tanító kicsit zavarba jött, kedvesen így válaszolt: „Látom, olvastál erről, de ezzel a problémával nem tudunk foglalkozni.”

Óra után megvitatták az esetet. A tanító őszintén megmondta, hogy nem tud fizikából eleget ahhoz, hogy a gyerek kérdésére választ adjon. Az iskola egyik nagytekintélyű vezető tanára a következőket mondta: „Ilyen esetekben azt mondom, hogy még túl kicsi vagy ahhoz, hogy ilyen problémákkal foglalkozzál. Majd a felső tagozatban tanulsz erről, és akkor megérted.” Azzal folytatta, hogy nagyon problematikusnak tartja, hogy néhány gyereknek igen nagy a verbális tudása, anélkül, hogy megfelelő tapasztalatok lennének mögötte.

Igen, ez valóban probléma, de hogyan kezeljük? Aligha megfelelő megoldás, hogy a legkíváncsibb okos gyerekeknek azt mondjuk, hogy várjanak néhány évet, amíg majd megtanulják. Kérdés, hogy kíváncsiságuk megmarad-e addig, különösen, ha rosszalló letorkolás a válasz. Persze, elfogadható, hogy a tanítónak nincsenek meg a magas színvonalú ismeretei a különböző tudományterületekről, de ha nem a mintának állított rigid attitűddel fordul a kérdéshez, megbeszélheti egy hozzáértő kollegával, és visszatérhet a gyerek kérdésére.

Túlterhelés

A tehetséges gyerekek sokszor meglepően sokat bírnak, kitartóak, nagyon elmélyülten tudnak dolgozni valamin. Mégsem várható el tőlük, hogy mindig, bármely témában, esetleg egyszerre több területen is kiválóan teljesítsenek. Jólismert jelenség, amikor egy-egy gyereket iskolája versenyről versenyre küld, több tárgyból is.

A tehetséges gyerekek is gyerekek! Nekik is szükségük van kikapcsolódásra, játékra, sportra vagy egyszerűen csak „üresjáratra”, pihenésre, beszélgetésre. Mint minden gyerekeknek, nekik is ingadozik a teljesítményük, nem tudják mindig minden helyzetben képességeik maximumát nyújtani. Néha nagyon hasznos lehet a felnőtt biztatása, hogy a gyereket átlendítse egy-egy mélypontra, egy kudarc kedvezőtlen hatásán, vagy az elfáradáson. Hosszabb távon azonban a felnőtt akarata nem helyettesítheti a gyereket, így sokszor nekünk kell átgondolni, hogy követelményünk, elvárásunk nem volt-e túl magas, esetleg nem a gyerek egyéniségének megfelelő. Különös gonddal kell odafigyelni, ha a gyerek ugyan nem ellenkezik, de testi tünetek, ismétlődő kisebb betegségek lépnek fel. Gyanússá kell, hogy váljon a helyzet, ha egy iskolás gyereknek sűrűn fáj a feje vagy egyre-másra torokgyulladásal kell ágyban maradnia. A panaszoknak egyéb oka is lehet, de mindig érdemes a fokozott megterhelés elleni tiltakozás lehetőségét is mérlegelni.

Alulteljesítés

Gyakran nehezedik a pedagógus vállára annak a terhe, hogy úgy érzi, tanítványa nem olyan eredményt ér el, amit elvárna tőle. Meg van győződve arról, hogy képességei szintje alatt teljesít. Ennek háttérében állhatnak tanulási zavarok (*Gyarmathy, 2001*), a szociokulturális helyzet hátrányai, családi szocializációs problémák. (*Gefferty, 1989*) Sok eset-

ben arról van szó, hogy a gyerek erősebben motivált az iskolán kívüli tevékenységekre, esetleg a tanterv maximalizmusa ellen védekezik, hogy számára fontos tevékenységekre ideje és energiája maradjon. Előfordul azonban az is, hogy a Renzulli féle három körből valóban nem elég erős a motivációs készítése, és hiába jók a képességei, elkötelezettség híján mégsem tud létrehozni a képességei szintjének megfelelő produktumot. Ilyen esetekben különösen fontos lehet a tanár szerepe valamilyen érdeklődés felkeltésében. Újabb vizsgálatok. (Crocker, 2003) szerint olyan jól teljesítő tehetséges tanulók, akiket korábban krónikusan alulteljesítőknak ítélték, teljesítményük megugrásának háttérben két tényezőt emeltek ki. Legfontosabbnak a támogató tanáregyéniséggel történő találkozásukat említették. Másodikként azt, hogy a szülők elismerték iskolán kívüli tevékenységeik fontosságát, és ez teljesítményromlás esetében sem változott.

Elszigetelődés a társaktól

Nem törvényszerű, hogy ha valaki tehetséges, akkor kommunikációs zavarai is legyenek. Az átlagos és a gyenge képességűek között is vannak, akik nehezen tudnak beilleszkedni társaik közé. A tehetségeseknél ez feltűnőbb, és az esetleg személyiségproblémából eredő beilleszkedési zavarért is a tehetséget okolják. Ugyanakkor igaz, hogy a tehetséges gyerekek sokszor türelmetlenek társaikkal, fölényesek, zavarja őket azok lassabb felfogása, értetlensége, „tudatlansága”. Mivel ők is gyerekek még, nem tudják felnőtt módon megérteni mások másféle gondjait, nehézségeit, így tapintatlan viselkedésükkel eltaszíthatják maguktól társaikat. Az osztálynak sem könnyű azonban tudomásul venni, hogy valaki többet tud náluk, gyorsabb, érdeklődőbb, teljesítményre törekvő. Így kapják meg nagyon hamar a „stréber”, a „különc” titulust, a „professzor” gúnynevet. Előfordul, hogy egyesek nagy energiát fordítanak okosságuk álcázására, szinte titokban tartják különös érdeklődésüket.

A probléma enyhítésére a tanárnak sok lehetősége van. Mindenekelőtt segíthet abban, hogy a tehetségesebb gyerekekkel megértesse, nem mindenki olyan gyors felfogású mint ő, és ezért a türelmetlenségét akkor is fölényesnek tekintik, ha ő nem annak szánja. Segíthet az osztálynak, hogy a kiemelkedő képességű gyereket elfogadják, kiközösítés vagy gúnyolódás helyett saját érdekükben „használják fel”.

Egy külvárosi iskolában a szemüveges, kissé dadogó, verekedős Pisti bámulatos történelmi ismeretekkel rendelkezett. A történelem tanár az osztályt jutalmazta meg azzal, hogy az óra utolsó tíz percében rendszeresen Pistié volt a szó, aki ilyenkor – érdekes módon nem dadogva – olvasmányairól mesélt. Szóba kerültek a görög-perzsa háborúk, Amerika felfedezése, a kereszties hadjáratok. A gyerekek élvezték a látókörüket tágító tudásanyagot, és ez a szerep Pistinek is rangot jelentett, ezáltal segítette beilleszkedését is.

Egyenlőtlen fejlődés

Meghatározhatjuk a tehetséget úgy is, mint a személyiség egy részterületének felgyorsult fejlődését. Tehetségeseknél gyakran a gyors szellemi fejlődés messze megelőzi az amúgy életkornak megfelelő szinten álló testi, érzelmi és szociális fejlődést. Ezt a jelenséget nevezi Terrassier (1998) diszszinkroniának. Gyakori, hogy amikor a gyerek iskolába kerül, már régen olvas, de az írástanulás komoly problémát jelent neki, mert mozgáskoordinációja még nem elég fejlett (intellektuális és pszichomotoros fejlődés közötti eltérés). Félrevezető, hogy az intellektuálisan előre szaladt gyerektől a felnőtt automatikusan okosságának megfelelő érett érzelmi reakciókat, szociális viselkedést vár el. A gyerek erre még nem képes, hiszen ezeken a területeken csak életkora átlagánál tart, de még az is előfordulhat, hogy hátrább van (intellektuális és érzelmi, szociális fejlődés közötti eltérés). Ha intellektusának megfelelő szinten lévő, nála idősebb társakat találna magának, akkor nem csak azért nehéz egymásra hangolódniuk, mert a nagyok eleve kicsinék tartják, hanem mert valóban nem rendelkeznek azokkal a szociális készségekkel, amelyek a nagyobbaknál a társas együttlét kialakulásához elengedhetetlenek. Ezekben a

helyzetekben sok pedagógiai tapintatra, beleérzőkészségre és ötletességre van szükség. Ennek a nehézségének az oka nem kiküszöbölhető, de a harmonikusan fejlődő tehetséges gyerekek némi segítséggel megtanulják „kezelni” saját egyenlőtlenségeiket, és környezetük is ráhangolódhat az ebből adódó furcsaságokra, amelyek idővel csökkennek..

Mit tehetünk?

A tehetséggondozás gyakorlatában általában a felső 2–5 százalékot tekintik potenciálisan tehetségesnek. Ha belegondolunk, ez azt jelenti, hogy egy tanár egy nap feltehetően legalább egy vagy két tehetséges gyerekkel találkozik. Felismerésük és optimális fejlesztésük mindenekelőtt az iskola feladata. Ez nem csak a gyerekek az érdeke, hanem valamennyiünknek, hiszen ők lesznek leendő vezetőink, rájuk vár mindazon kérdés megoldása, amelyeket részben még nem is látunk. Az intézményes megoldásokkal (gyorsítás, osztályugratás, speciális iskola, speciális osztályok, fejlesztő programok, tantárgyi és nem-tantárgyi gazdagító programok, tehetséggondozó szakkörök, nyári táborok stb.) most nem foglalkozunk. Az 1985-ös oktatási törvény óta ezek elvi lehetősége mindenhol fennáll, és egyre több helyen, városban és falun is szaporodnak az ilyen jellegű kezdeményezések.

A tehetséges gyerekeket azonban nem csak speciális programok keretében lehet segíteni.

Sok konfliktushelyzetet lehet humorral elütni, ezért a legtöbb gyerek hálás. A tehetséges gyerekek – mivel általában kiváló humorérzékük van – sokszor a fonákjáról látják a helyzeteket, és sokkal könnyebben elfogadják azt a tanárt, aki maga is képes megértő humorral reagálni a helyzetekre. Nemzetközi és hazai vizsgálatok is egyértelműen rávilágítanak ennek a sokáig mellékesnek vélt tulajdonságnak a fontosságára.

A speciális programokon vannak olyan általános módszertani eszközök és attitűdök, amelyekkel a tehetséges gyerekek sikeres fejlesztését is elősegíthetjük. Sokszor talán az az attitűd, az a beállítódás és az a segítő szándék a legfontosabb, mely minden egyes gyerekben az egyedít, a megismételhetetlen keresi, a szabálytalant nem feltétlenül az átlaghoz igazítandónak találja, hanem elfogadja és megkísérli megérteni.

Nagy öröm, és a tanár sikeres munkájának elismerése, ha tehetséges tanítványa túllép rajta, új utakra merészkedik. Könnyű ezt megérteni akkor, ha a versenygyőztes tanuló hozza a díjakat, ha egy alkotó művész vagy tudós beszél pályájáról, és sokkal nehezebb, ha mindennapi munkánkban találkozunk a

gyerekek fárasztó, szünni nem akaró okoskodásával.

Igen nagy kihívás a tanárok számára, amikor a tehetséges gyerek esetleg gyorsabban gondolkodik, bizonyos területekről többet tud, olyan kérdéseket tesz fel, melyekre nagyon nehéz válaszolni, és esetleg mindehhez még fölényes, türelmetlen is. Furcsa helyzet ez, hiszen helyzeténél fogva általában a tanár tud többet, látja át jobban a helyzeteket. Ezek a gyerekek bizonyos vonatkozásban vagy részterületeken ugyan felülmúlják tanáraikat, mégis segítségre, irányításra, nevelésre van szükségük. Nagyon kiegyensúlyozott, stabil, magabiztos személyiségnek kell lennie a tanárnak, nagy énerővel kell rendelkeznie ahhoz, hogy ilyen esetekben helyt tudjon állni. Megkönnyíti a dolgát, ha előre számol ezzel a feszültséggel terhes felemás helyzettel, és bár tudja, hogy a tökéletességre mindenki csak törekedhet, de sosem érheti el, mégis megpróbál megfelelni azoknak az igényeknek, amiket tehetséges tanítványai vele szemben támasztanak. (Freeman, 1981) Melyek ezek az igények?

Legyen humorérzéke

Sok konfliktushelyzetet lehet humorral elütni, ezért a legtöbb gyerek hálás. A tehetséges gyerekek – mivel általában kiváló humorérzékük van – sokszor a fonákjáról látják a

helyzeteket, és sokkal könnyebben elfogadják azt a tanárt, aki maga is képes megértő humorral reagálni a helyzetekre. Nemzetközi és hazai vizsgálatok is egyértelműen rávilágítanak ennek a sokáig mellékesnek vélt tulajdonságnak a fontosságára.

Tartsa tiszteltben a tanítványai érzéseit, véleményeit, gondolatait

Tehetséges gyerekek gyakran fogalmaznak meg tanáraiktól eltérő gondolatokat, fontos számukra, hogy okfejtéseiket, ötleteiket komolyan vegyék a felnőttek. Nem arról van szó, hogy mindig mindenféle véleményt, javaslatot el kell fogadnunk, de vegyük észre, hogy egy gyerek önálló gondolkodásában – még ha esetleg nincs is igaza – maga az önálló gondolkodásra való törekvés az érték. Ezért bátorítsa az eredetiséget, a kreativitást, a szokványostól eltérő gondolatokat, ötleteket. *Mérei* írja (1974) „A jóhiszemű együttélésnek és együtt-gondolkodásnak megszámálhatatlan tanújelét kell adni ahhoz, hogy egy kreatív szellemű tanórán a gyerek ne felnőtt önkényként élje meg a kiigazítást, a pedagógus pedig ne felnőtt-ellenes rebelliónak tekintse a gyerek leágazását és ellentmondásait.” Nem baj az, ha a gyerek ellenvéleményt nyilvánítt, negatív érzelmeit fejezi ki. Inkább arra tanítsuk meg, hogy ezt elfogadható formában tegye, mivel az indulatok kezelhetőbbek, ha nyíltan, büntetéstől való félelem nélkül megfogalmazhatóak. Azzal tudunk segíteni a gyerekeknek, ha megtanulják kimondani valós érzelmeiket, ha nem kell vélt illendőségből a rájuk erőltetett elvárásoknak megfelelniük.

Szeresse szakterületét, tudjon lelkesedni is érte

Rendkívül fontos és magától értetődő, valamennyien tudjuk, hogy egy-egy kiváló tanáregyéniség körül megnő a szakterületén tehetségesnek bizonyuló tanulók száma. A tanár lelkesedése, öröme, hogy érdeklődését megoszthatja tanítványaival, feltétele az érdeklődés felkeltésének. Elengedhetetlen, hogy őt is érdekeljék a tanítványai kérdései. Előfordulhat, hogy esetleg nem tud megválaszolni egy különleges kérdést. Csak növeli a gyerek iránta érzett tiszteletét, ha bevallja és megígéri, hogy utánanéző. A legfontosabb az, hogy a gyerekek érdeklődését megbecsüljük és ébren tartjuk.

Merjen egyéni bánásmódot alkalmazni

Adjon olyan feladatot a tehetséges gyerekeknek, ami elindítja a megoldás felé, ami további keresésre ösztönzi, amelynek a megértéséhez erőfeszítésre lesz szüksége. Tanítsa meg önállóan dolgozni, kézikönyveket, lexikonokat, könyvtárat használni. Adjon választási lehetőséget diákjainak, hogy lehetőleg kedvükre való feladatokat végezhesenek, és megismerkedhessenek választásaik következményeivel. Próbálja felkutatni számukra az iskolán kívüli lehetőségeket. Ugyanakkor merjen indokolt esetben eltekinteni általános követelményektől.

Megfelelő osztályklimát alakítson ki

Olyan szerepet adjon nekik az osztályban (beszámoló, előadás tartása, mások segítése, programszervezés), mely segíti a társaik közé való beilleszkedést, hogy megtanulhassák megismerni és megérteni mások érzéseit és elvárásait, és megtanulhassák, hogy saját viselkedésük hogyan hat mások érzéseire és viselkedéseikre. Már utaltunk rá, hogy a tehetséges gyerekeknek sokszor nehezebbre esik másokra tekintettel lenni, másokat megérteni, pedig ezt ugyanúgy meg kell tanulniuk, mint ahogy társaiknak is el kell tudniuk fogadni különbségüket, másságukat.

Segítsen eligazodni a világban

Senkinek nem könnyű megtalálni a helyét. A tehetséges gyerekek sokirányú érdeklődésük, kritikusságuk következtében sokszor már a serdülőkor előtt intenzíven keresik a helyüket a világban. Ebben egyaránt szükségük van gyakorlati útmutatásra, „életfilozófiára”, értékrendre, célok kitűzésére. A szülőn kívül a tanárnak is nagy lehetősége és felelőssége van ennek kialakításában. Mivel különböző helyzetekben találkozhatnak a gyere-

kekkel, más oldalról ismerik jobban a szülők és más oldalról a tanárok. Fontos tehát, hogy kölcsönösen odafigyeljenek egymás véleményére.

Zárszó

Végezetül nem győzzük eléggé hangsúlyozni, hogy minden szervezeti adottság mellett a legfontosabb az a szándék, hogy a tehetséges gyerekeket megfelelően kell fejleszteni. A jóakarát, a lelkesedést és a bátorságot, hogy a különleges gyerekek kedvéért el lehet és el kell hagyni a megszokott pedagógiai ösvényeket, sokszor többet segít, mint bármely tanulási program vagy különleges tanfolyam.

Írásunkkal annak a szemléletnek a kialakításához szeretnénk hozzájárulni, amely a tehetség sokarcúságát látja, és azt nem kizárólag a versenyeken való eredményességgel méri. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy milyen fontos a kreativitás, a sokszínűség és a személyre szabott fejlesztés azoknál a gyerekeknél, akik tehetségígéretnek tekinthetők, ha sikerül őket észrevennünk. Együtt kell élnünk azzal a gondolattal, hogy a tehetséges gyerekekkel való munka ritkán idilli, bizonyos nehézségek törvényszerűnek tekinthetők. Mégis a pedagógusi munkának egyik legtöbb örömet okozó feladata tanítványainkban a tehetség csiráit bontogatni.

Irodalom

- Bloom, B. S. (1982): The Role of Gifts and Markers in the Development of Talent. *Exceptional Children*, 48, 6, 510–522.
- Crocker, T. (2003): Underachievement: Is our vision too narrow and blinkered? In: *Gifted and Talented, The Journal of the National Association for Gifted Children*, vol. 7. 2. 2–7.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. FITT IMAGE – Minerva Kiadó, Budapest.
- Freeman, J. A. (1981): A tehetséges elme belsejében. In: Balogh L. – Polonkai M. – Tóth L. (1997, szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. KLTE, Debrecen. 25–46.
- Gagné, F. (1991): Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In: Colangelo, N. – Davis, G. A. (szerk.): *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon, Boston. 65–80.
- Gardner, H. (1998): *Rendkívüliek*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- Geffert É. (1989): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Ranschburg J. (szerk.) *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 106–126.
- Geffert É. – Herskovits M. (2004): *Csak keresni kell... Trefort Kiadó, Budapest.*
- Harsányi István (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- Gyarmathy É. (2001): *A tehetségről*. Juventus 96 BT, Debrecen.
- Herskovits M. (1995): Kiemelkedő képességű gyermekek családjának kulturaközvetítő szerepe. In: Balogh – Herskovits – Tóth (szerk.): *Tehetség és képességek*. KLTE, Debrecen.
- Herskovits M. (2003): A Fővárosi Tehetséggondozó Központ. *Magyar Tudomány*.
- Landau E. (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Landau E. (1996): *Bátorság a tehetséghez*. Calibra, Budapest.
- Mérei F. (1974): Előszó. In: Landau E.: *A kreativitás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mönks F. J. – Boxtel H.W. (1998): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In: Balogh L. – Herskovits M. – Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. KLTE, Debrecen.
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Re-examining of a re-examination of a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180–184.
- Révész Géza (1918): A tehetség korai felismerése. In: Balogh L. – Herskovits M. – Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. KLTE, Debrecen.
- Siegler, R. S. – Kotovsky, K. (1986): Conclusions and Integration. In: Sternberg, R – Davidson, J. E. (1990, szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York.
- Soller, J. (2000): Re-Occurring questions about giftedness and the connections to myths and realities. *Gifted and Talented. The Journal of the National Association for Gifted Children*, vol. 7. 2. 42–48.
- Sternberg, R. – Davidson, J. E. (1990, szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York.
- Terman, L. M. (1924): The Physical and Mental Traits of Gifted Children. In: Sternberg – Davidson (1986, eds.): *Conception of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Terrassier, J. (1998): Diszinkronia – egyenlőtlen fejlődés. In: Balogh L. – Herskovits M. – Tóth L.: *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. KLTE, Debrecen. 93–104.

Különböző szövegek megértése a cím alapján

Szövegtani kutatásokból ismert, hogy a cím a mű megértésének a kulcsa, a címmel ellátott szövegekben a cím és a szöveg között jelentéstani és pragmatikai kapcsolat van. A próbaérettségi vizsgán személyesen tapasztaltam, hogy a szövegértési feladatban rendkívül sok problémát okozott a cím és az alcím minősítésével, funkciójával kapcsolatos feladat.

A cím legfontosabb feladata a deiktikus funkció, tehát a cím rámutat a szöveg egészére. Jelöli a szöveg témáját úgy, hogy a témából valamilyen érdekes, lényeges gondolatot emel ki vagy összefoglalásszerűen utal a szöveg cselekményére, tartalmára (Nagy, 1987; Szikszainé – Nagy, 1999; Tolcsvai – Nagy, 2000), s ebben az értelemben a szöveg része, a globális kohéziót biztosítja. E fő funkció mellett „mellékfunkciói” is vannak, gyakran a szöveg helyett is áll, ha a szöveggel mint egészszel hajtunk végre valamilyen cselekvést (például beszélünk róla), vagy felkelti az érdeklődést a szövegben kifejtettekre (vö. címkeszerű és reklámszerű funkció). Éppen ezért a cím általában rövid, a mondatnál kisebb szerkezet.

Ha tehát a nyelvi mű egészére vagy annak nagyobb egységeire utaló globális kohéziót a cím biztosítja, akkor a szöveg egészének a megértése nyomon követhető abban is, hogy egy szövegnek milyen címet adunk, hogyan foglaljuk össze annak mondanivalóját. Korábbi, egymástól független kísérleteken alapuló vizsgálatok alátámasztották a hipotézist, hogy az olvasott szöveg megértése, valamint az olvasott szöveg felidézése (rekonstrukciója) is szoros összefüggést mutatott a címadási képességgel (vö. Laczkó, 1997, 2004ab, Simon, 2001), a címadási képesség alacsonyabb foka (amely jó lényeglátási és absztrakciós képességet egyaránt feltételez) megbízhatóan jelezte a szövegértési nehézségeket a különböző életkorú iskolásoknál.

Pedagógiai tapasztalatból az is ismert, hogy a diákok szövegalkotásában a mondanivalónak a címhez igazítása nem mindig könnyű. Példaként az idei évben érettségiző diákok szövegalkotását, valamint az idei próbaérettségi vizsgán tapasztaltakat említem. Az érettségi vizsgán az egyik kidolgozandó címet tapasztalatom szerint (‘A költészet feladatának értelmezése Petőfi költészetében’) a diákok nem tudták helyesen értelmezni, ezért nagyon gyakran Petőfi életművének, költészetének bemutatását olvashattam érettségizető tanárként és érettségi elnökként is. Az, hogy mit jelent a költészet Petőfi számára, s e gondolatok mely alkotásokban tükröződnek (és hogyan), igen nehéznek bizonyult nagyon sok diák számára. A próbaérettségi vizsgán személyes tapasztalatom volt az, hogy a szövegértési feladatban (Balázs Géza: ‘Globalizmus – lokalizmus’ című írását kellett értelmezniük a tanulóknak, a szövegnek alcíme is volt: ‘Nyelvek: közvetítő nyelvek, anyanyelvek’) rendkívül sok problémát okozott a cím és az alcím minősítése, funkciójának megállapítása.

Vizsgálatunkban – felhasználva a korábbi kísérletek eredményeit – azt figyeltük, hogy az összefüggés a középiskolai tanulók esetében miként jelentkezik a különböző típusú

szövegek olvasásakor. Ismert, hogy egy szöveg értését számos tényező (a szöveg szerkezete, a szöveg típusa, az egyén háttérismeretei, életkora, a figyelem stb.) befolyásolja. E tényezők között igen lényeges a szöveg típusa, hiszen az a szöveg struktúráját is meghatározza. Más egy narratív szöveg és egy leíró szöveg felépítése, nyelvi megformáltsága, ami a szöveg olvashatóságát és következésképpen a megértését is meghatározza (vö. *Bal*, 1998). Ha feltételezzük, hogy az alkalmazott szövegtípusokat (narratív szöveget, ismeretközlő szöveget és kommentár típusú szöveget) a tanulók nem egyformán értik, akkor a címadási képesség és a szövegértés említett összefüggése alapján az is feltételezhető, hogy a különbség jól tükröződik a szövegek címmel való összegzésében is. A hipotézis ellenőrzésre kísérletsorozatot végeztünk.

Anyag és módszer

Három különböző, az iskolában gyakran használatos szöveggel mértük a tanulók szövegértését: narratív szöveg, ismeretközlő elbeszélő szöveg, kommentár típusú szöveg (újsághír). A szövegeket a tanulók minden esetben cím nélkül kapták meg, s elolvasás után két feladatot kellett megoldaniuk az előre elkészített tesztalapon. (Ehhez a szövegeket nem használhatták, ezt előre közöltük velük.) Az első feladatuk a szövegek címmel való összegzése volt, ebben az esetben tehát a szöveg átfogó megértését ellenőriztük. Minden esetben ellenőriztük a szöveg részleteinek a megértését is, ehhez a kérdések módszerét használtuk. A szövegekre kérdező kérdések vizsgálták a szöveg lényeges elemeinek és a kiegészítő információknak, valamint az összefüggéseknek a megértését, illetve a végkövetkeztetés (tanulság) megfogalmazásának a szintjét. Valamennyi szövegben azonos számú kérdést (10) kellett a diákoknak megválaszolniuk. A szövegek kiválasztásánál azok nehézségi fokát is figyelembe vettük, ehhez egy, a nemzetközi szakirodalomban használt számítási módot vettünk alapul (Fog-index, számítására vö. *Crystal*, 1998). (Erre nemcsak a magyar nyelvű szövegek összehasonlíthatósága miatt volt szükség, de azért is, mert az említett keresztmetszeti vizsgálatban angol, nyelvű hasonló típusú szövegek megértésének a szintjét is elemeztük.)

A vizsgálatban 30–30 gyermek szerepelt, két életkori megosztásban: a középiskolai 9. évfolyamos, valamint 12. évfolyamos tanulók. A vizsgált mintában a 15 évesek átlagéletkora: 15,3 év, a 18 éveseké: 18,3 év. A tanulók – megítélésünk szerint – korosztályukat reprezentálják ezt a kijelentést egyrészt arra az országos olvasásértési vizsgálat adataira hivatkozva tesszük, amely azonos feltételekkel vizsgálta 2001-ben a 9. évfolyamosok szövegértését. Az iskolákba megküldött eredmények szerint a vizsgálatunkhoz választott iskola tanulói az országos vizsgálatban a középmezőnyben helyezkednek el (vö. OKÉV 2002). Másrészt szociológiai szempontból is reprezentálja a középiskolásokat, mivel budapesti peremkerületi iskola lévén a diákok nemcsak budapestiek, hanem a környező agglomerációs települések bejárói.

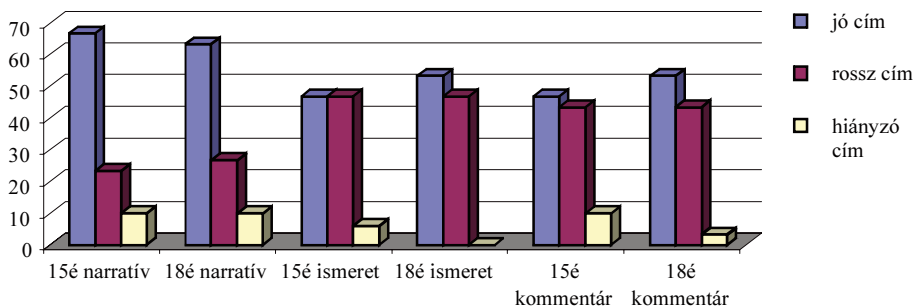
E tanulmányban csak a címadásra kapott adatokat ismertetjük a három szövegtípus esetén. A kapott adatokat mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt elemezzük. Értékeljük tehát a címadásra kapott átlagos eredményeket, de vizsgáljuk az egyéni teljesítmények és a tanulók választotta cím közötti összefüggéseket is.

Eredmények

A címek értékelésekor három kategóriát alakítottunk ki (jó cím, rossz cím, hiányzó cím). Jó címnek fogadtuk el azt, ha a szövegnek adott cím utal a szöveg lényegi magvára, pontosan rámutat arra, korrekten összefoglalja a szöveg tartalmát vagy figyelemfelhívó jelleggel a szöveg egy fontos mozzanatával utal a témára. A helytelen címek közé soroltuk például a „semmitmondó”, túl általános címeket vagy ha – értelemszerűen – a cím-

ben megfogalmazott funkciókat nem töltik be, míg ha a tanuló nem adott címet a szövegnek, az természetesen a hiányzó kategóriát jelentette. (Megjegyezzük, hogy e kategóriában mindkét csoportban előfordult egy-egy tanuló, aki feltehetően „elfelejtette” megoldani ezt a feladatot, a kérdésekre adott válaszaik ugyanis szinte tökéletesek voltak. Ezeket az eredményeket nem számoltuk külön a ténylegesen hiányzó válaszoktól, hiszen számuk elenyésző volt és nem is mutatkozott mindegyik szövegtípusnál, csupán a narratív szövegnél.)

Elsőként a narratív szövegben kapott eredményeket elemezzük, majd az ismeretközlő és a kommentár típusú szöveg címadására kapott adatokat értelmezzük. A helyes és a helytelen, valamint a hiányzó címek alakulását mind a három szövegtípusra vonatkoztatva az 1. ábrán összegeztük mindkét korcsoportban.



1. ábra. A helyes, a helytelen és a hiányzó címek alakulása az anyanyelvi szövegekben (%)

A különböző típusú szövegekben – amint az 1. ábrán is látható – feltételezésünknek megfelelően a hiányzó címek aránya volt a legkisebb a szövegek típusától és életkortól függetlenül, vagyis a tanulók elvárásainknak megfelelően általában tudtak címet adni a szövegnek. Ha azonban összehasonlítjuk a helyes és a helytelen (az ábrán a jó és a rossz kategóriákkal jelöltük) címek arányát, az is látható, hogy mindkettő ingadozást mutat, elsősorban a szöveg típusának arányában. Említettük, hogy azt feltételeztük, hogy a különböző típusú szövegek olvasásában vélhetően a narratív szöveg megértése a legjobb, így valószínűsítettük, hogy egyrészt ennek a szövegnek tudnak a tanulók legkönnyebben találni, jó címet adni, másrészt a kialakított címek jól tükrözik a szöveg értelmezését is.

Feltételezésünket a kapott eredmények alátámasztották, hiszen a három szövegfajta közül a tanulók a narratív szövegnek adtak a legnagyobb arányban helyes címet, és értelemszerűen itt volt a legkevesebb a helytelen válaszok aránya. E szöveg címadásakor az életkori eltérések nem voltak kimutathatók, a százalékos értékek mindkét korcsoportban szinte egyezően alakultak. (A százalékos értékek a jó címeknél: 15 évesek: 66,7 százalék, 18 évesek: 63,3 százalék; a rossz címeknél: 15 évesek: 23,3 százalék, 18 évesek: 26,7 százalék.) A helyes címek aránya ugyanakkor nem megnyugtató. Azt is mutathatja, hogy a vizsgálatban részt vevő diákoknak körülbelül a kétharmada tudta helyesen értelmezni az olvasott narratív szöveget, s azt sejteti, hogy egyharmaduk esetleg értelmezési nehézséggel küzd. A két korcsoport között megfigyelhető különbség – ezt a másik két szöveg esetén is tapasztaltuk – az, hogy az idősebbek általában találóbb, ötletesebb és változatosabb címeket tudtak adni a szövegeknek. Az elbeszélő szöveg helyes címei a fiatalabbak esetében tendenciaszerűen csupán a főszereplő legfontosabb jellemének, cselekedetének kiemelését mutatják, mintegy alátámasztva azt, hogy egyszerű történeteknél a felidézés, a sematizáció alapja is a főhős cselekvésrendszerének kiemelése (vö. Pléh, 1986, 154.). Így a fiatalabbak a leggyakrabban (a 20 helyes címből 17 esetben) „A hős magyar”, „A magyar vitéz”, „Az ismeretlen vitéz” címeket preferálták. A 18 éveseknél a

főszereplő jellemének kiemelése címként ritkábban volt tapasztalható (a 19 helyes címből 10 esetben), 8 tanuló azonban a szemben álló csapatokat szerepeltette címként, ők tehát összefoglalóan utaltak a szöveg tartalmára, a szövegben kifejezett eseménysorozatra. (E címek például: ‚Lengyel-pomerán ütközet’, ‚A lengyelek és a pomeránok harca/csatája’, ‚A pogányság és a kereszténység küzdelme’). Mindkét korcsoportban egy-egy diák adott olyan címet, amelyik a tanulás megfogalmazásával állt kapcsolatban, a szövegben említett mondást idézték, amelyet a főszereplő használt fel a győzelem kivívásához. A figyelemfelkeltő cím feltehetően azt is mutatja, hogy az említett tanulók a szöveget helyesen értelmezték és képesek voltak a tanulás megfogalmazására is. Ezt egyéni teljesítményük is megerősítette, B.Zs. 18 éves diák szövegértése 95 százalékos, Gy.D. 15 éves tanulóé 75 százalékos (azaz mindkét diák korcsoportjuk átlageredményét jóval fölülmúlta), a szöveg tanúságát megfogalmazó kérdésre mindketten jól válaszoltak.

Az ismeretközlő szövegben a helyes címek aránya a narratív szövegben tapasztaltakhoz képest mindkét korcsoportban csökkent, a csökkenés mértéke a fiatalabbaknál valamelyest nagyobb mértékű, mint az idősebbeknél. Ugyanakkor az életkori eltérések ezúttal sem mutatkoztak, sem a jó címeket tekintve, sem a rossz címek tekintetében. A helyes és a helytelen címek szinte egyező, nem túl „magas” százalékos értékei (jó cím: 15 évesek: 46,7 százalék, 18 évesek: 53,3 százalék, rossz cím: 15 évesek: 46,7 százalék, 18 évesek: 46,7 százalék) arra engednek következtetni, hogy az ismeretterjesztő szövegek pontos értése és értelmezése nehézségeket jelent(het) a vizsgált korosztály számára. Másképpen fogalmazva: az ismeretterjesztő szövegek lényegét összefoglalni nehezebb (főleg ha az adatokra épül, mint a jelen vizsgálatban), mint az elbeszélő szöveg lényegét kiemelni, s ebben vélhetően a két szövegfajta eltérő struktúrája is szerepet játszik. (A feltételezést a szövegben kapott információk megértési szintjére kapott eredmények megerősítik.) A jó címek összehasonlítása a két korcsoportban itt is mutatott különbséget. A szöveg a honfoglaló magyarok fajtajellegzetességeit sorolja fel, s a két korcsoportban a címek többsége is ezt jelöli. A különbség a szóhasználatban figyelhető meg, feltűnő, hogy a 15 évesek egyetlen esetben sem használják a fajtajelleg kifejezést (holott a szöveg is tartalmazza), így náluk a leggyakoribb jó címek: ‚A honfoglaló magyarok jellemzői’, ‚A honfoglaló magyarok/magyar nép vonásai’, míg a 18 éveseknél a fajtajelleg/jellegzetesség szó 5 tanuló címadásában szerepel (‚A honfoglaló magyarok fajtajellegei/fajtajellegzetességei’). Szinonimaként a 15 éveseknél megfigyelhető kifejezések mellett használják a jellemző vonások, sajátosság, jellemvonás kifejezéseket (‚A honfoglaló magyarok jellemző vonásai/sajátosságai’, ‚Őseink vonásai/jellemvonásai’ stb.). Mindez a két korcsoport közötti olvasottságbeli és/vagy szókincsbeli különbségekkel s annak következményeként megjelenő szemantikai problémákkal lehet összefüggésben. Az egyéni megoldást mutató jó címek aránya kevesebb volt, mint a narratív szövegben, egy-egy tanulóra volt jellemző az idősebbek csoportjában. (Például: ‚Népcsoportok különbségei a honfoglalás idején’, ‚Milyenek voltak őseink?’).

A kommentár típusú szöveg helyes címadására kapott eredmények – ahogyan az ábra is mutatja – gyakorlatilag az ismeretközlő szöveg esetében tapasztaltakkal egyeztek meg, életkori eltéréseket ezúttal sem tapasztaltunk. (A százalékos értékek: helyes cím a 15 éveseknél: 46,7 százalék, a 18 éveseknél 53,3 százalék, a rossz címek aránya mindkét korcsoportban 43,3 százalék.). A legjellemzőbb címek a két korcsoportban szinte egyezők (néha nyelvhelyességi problémát mutathatnak): ‚Moszkva levegője/Moszkvai levegő’, ‚A levegőszennyezés tisztítása Moszkvában’. ‚Sikeresebb” címet szintén elvétve, inkább a 18 éveseknél találtunk, például: ‚Moszkva automatikus gázelemző berendezései’, ‚Automatikus gázelemző készülékek Moszkvában’. Mivel ez a szöveg is tartalmazott adatokat, szerkezetét és stílusát tekintve az ismeretközlő szöveghez hasonlít, a kapott alacsony eredmények és a helytelen válaszok megoszlása azt sejteti, hogy az e típusú szövegek értelmezése, a lényeg kiemelése – hasonlóan az ismeretközlő szöveghez – nagyfokú bizonytalanságokat

mutat. Valószínűsíthetően a már említett tényező (a szöveg szerkezeti sajátosságai) mellett az is szerepet játszik ebben, hogy a diákok nemcsak keveset olvasnak, de olvasmányaik összetétele is sajátos, az újság, a tudományos ismeretterjesztő írások, a szakirodalom olvasása (eltekintve talán a számítógépekkel kapcsolatosaktól) inkább csak az igényes tanulóakra jellemzők. (Az olvasmányok megoszlására lásd *Nagy A.*, 2003)

A helytelennek minősített címek besorolását a három szövegben az 1. táblázatban összegeztük.

A helytelen válaszok alapvetően három kategóriába voltak besorolhatók: rendkívül hiányos megértésen, mindössze a szöveg egy-egy részletének megértésén alapulók; a szöveg egy részének félreértését és/vagy a teljes szöveg félreértését, helytelen értelmezését mutatók; a szöveggel semmilyen szintaktikai, szemantikai, logikai kapcsolatot nem feltehető, így teljesen más szövegértést és értelmezést megengedők. A narratív szövegben a helytelen válaszok között az utóbbi nem volt jellemző, míg a másik két szövegben találtunk rá példát mind a két korcsoportban.

1. táblázat. A helytelen címek megoszlása az anyanyelvi szövegekben

<i>A szöveg típusa/év</i>	<i>Hiányos megértést feltételező címek</i>	<i>Félreértést mutató címek</i>	<i>A szöveggel kapcsolatot nem mutatók</i>
Narratív / 15 évesek	A harc A legnagyobb hős	A hazafi A lengyelek harca a hősi bátorságért	–
Narratív / 18 évesek	A csata A harc	A fejedelmek összecsapása A magyar-pogány küzdelem A hős vezér	–
Ismeretközlő / 15 évesek	A keletbaltiak és a turanidok A keletbaltiak és a turanidok jellemzői	Honfoglalók Honfoglalás A magyarok és a kunok őstörténete A magyar nép mivolta A magyar fajok A régi magyarok	Városok, amelyekből kialakultak a magyarok Régi formák
Ismeretközlő / 18 évesek	A keletbaltiak és a turanidok jellemzői A keletbalti és a turanid nép jellemzői	A magyar ember külső jegyeinek alakulása Honfoglalás Embortípusok Magyarok Rasszok	Nehéz adatok Adatok
Kommentár / 15 évesek	Automatikus gázelemző Gázelemző berendezések A levegő tisztulása Moszkva tisztulása Moszkva környezete és gázai	Levegő Városok szennyezettsége Moszkva utcáin	Földünk tisztántartása A környezetvédelem
Kommentár / 18 évesek	Moszkva levegőjének összetétele Gázelemző berendezések	Légszennyezés Légszennyezés mértéke Környezetszennyezés A levegő szennyezi környezetünk	CCCP-Moszkva A környezet

A narratív szövegben a szöveg hiányos megértését mutató címek gyakran túl általánosak, „semmitmondóak”. Ilyen címek mind a két korcsoportban a következők: ‚A csata’, ‚A harc’, ‚A legnagyobb hős’, ‚A hősi bátorság’. Az általánosságokat mutató címek értési/értelmezési problémákat is mutatnak. Például a 15 évesek csoportjában M. E. a szö-

vegnek ‚A harc’ címet adta, szövegértése rendkívül gyenge (5 százalék), egyetlen kérdésre tud részlegesen jó választ adni, ez a kérdés a küzdelem módozataira vonatkozik, tehát feltehetően a válasz kialakításában csupán a korábbi tapasztalat játszik szerepet, a korábbi észlelés hatására bevésődött emlékképek (vö. Gósy, 1999, 33.) alapján történik „csak” a felidézés. (Megjegyezzük, hogy e tanuló mind a három szövegben igen gyenge eredményt produkált.) P. Gy. a szövegnek ‚A legnagyobb hős’ címet adta, azonban mindössze a szöveg legelső mondatában található információra, a lengyel herceg nevére (ami a legkevésbé fontos a későbbiekben) tud jól válaszolni, a többi kérdésre (a 2. kérdés kivételével, amelyre rossz a válasz) hiányoznak a válaszai, csakúgy, mint P. A.-nál, akinek címválasztása: ‚A legnagyobb hős’, s csak az első kérdésre ad helyes választ. (P. A. nagyon gyengén teljesített a másik két szövegben is.) A 18 évesek esetében szintén találtunk olyan tanulót, aki az említett címet adta a narratív szövegnek, és szövegértése gyengébb volt, például K. Zs. címe: ‚A csata’, szövegértése 30 százalék (csupán három kérdésre tudott jól válaszolni, azok a szöveg leglényegesebb eseményeihez kapcsolódnak), hasonlóan F. M.-hez, akinek szövegértése valamivel jobb (45 százalék), ám ő is inkább a szöveg leglényegesebb mozzanatait tudta helyesen értelmezni. További két tanuló (Ny. M. és K. E., akik szintén a sablonosnak tekintett ‚A csata’, ‚A harc’) címet adták, szövegértése nagyjából közepes szintűnek mondható (65–65 százalék). A másik két szövegben egyébként valamennyien (55–65 százalék) körüli teljesítményt mutattak (Ny. M. kivételével, ő az ismeretközlő szövegben jó eredményt, 80 százalékot ért el), így az általánosnak mondható cím és a szöveg hiányosabb, csupán egy-egy részletének értése közötti kapcsolat többé-kevésbé náluk is megfigyelhető. Feltehetően szemantikai probléma és/vagy a lexéma megtalálásának nehézsége, illetve a következményesen fellépő hibás szóaktiválás (az összefüggésre lásd Gósy, 2001) lehet a magyarázata ‚A megütközés’ téves címnek (minden bizonnyal az ütközet szó helyett használta M.E.), szövegértése 35 százalék, s nála is a legfontosabb mozzanatok megválaszolása a jellemző. A narratív szöveg félreértését mutató címek általában a szöveg egy, lényeges részletének félreértésén alapulnak, így a teljes szöveg téves értelmezéséhez vezetnek. Példák a 15 éveseknél: ‚A hazafi’, ‚A lengyel csapat küzdelme bátorságért’, a 18 éveseknél: ‚A fejedelmek összecsapása’, ‚A magyar-pogány küzdelem’, ‚A hős vezér’. A címek alapján úgy tűnik, a fiatalabbak értelmezési nehézségei súlyosabbak, mint az idősebbekéi. Amíg ‚A fejedelmek összecsapása’ „enyhébb fokú” rossz cím (hiszen tulajdonképpen a fejedelmek készülnek összecsapni a pomerán vezér ajánlata következtében, de a lengyel fejedelem meghátrálása miatt egy ismeretlen magyar siet a segítségére és nyeri meg a csatát a történet szerint), addig ‚A Hazafi’ cím abszolút hibás, a szöveg részletének félreértését mutatja. Valószínűsíthetően a tanuló azt a szövegrészletet, párbeszédet értelmezte helytelenül, amely az ismeretlen magyar és a lengyel fejedelem, valamint a lengyel fejedelem és a pomerán vezér között zajlik, amikor a magyar a segítségét ajánlja fel. (A párbeszédet a szöveg függő beszédként közli úgy, hogy a magyar válasza a lengyel fejedelem kérdésére egyenes idézetként jelenik meg (az idézőjel is utal rá), hasonlóan a lengyel fejedelem válasza is a pomerán kérdésére. Ráadásul mindez a szöveg egyetlen mondatában található, a mondat a szöveg leghosszabb, szerkezetileg bonyolult mondata. Valószínűsíthetően a lengyel fejedelem válaszában („fiam”) helytelen megértése és ennek következtében téves asszociációk sora miatt adhatta az olvasott szövegnek S. J. az említett címet, szövegértése (25 százalék), a kérdésekre adott rossz válaszai is a téves értelmezések sorozatára utalnak, így például a csata végkimenetele szerinte a lengyel halálát jelentette, vagy a pomeránokat az óriásokkal azonosítja, míg a legtöbb kérdésre hiányzik a válasza. Ugyanakkor az enyhébb fokúnak ítélt félreértést mutató cím elfogadható lenne idézőjeles megoldásként, hiszen rámutatna a szöveg lényegi magvára. ‚A fejedelmek összecsapása’ címet adó F. B. (18 éves tanuló) szövegértése 65 százalék. Hasonlóan az említett példákhoz, ‚A lengyel csapat küzdelme bátorságért’ is a szöveg súlyos értelmezési problémáját

mutatja, hiszen a szöveg egyértelműen és világosan (mondhatni hangsúlyosan, hiszen két szó is sugallja) utal a szembenálló csapatok közötti harc okára, a „vallásháborúra” („A katolikus Lengyelország a keresztet védte a pomeránok bálványai ellen”). A szövegnek ezt a címet adó 15 éves diák (V.Á.) szövegértése 10 százalékos, a szöveg lényeges elemeit sem válaszolja meg, vagy rosszul teszi. Például a harc kimenetele az ő olvasatában is a „lengyelek bukása”, a lengyelek a „lányért” harcoltak, a herceg neve „Kopasz László” (helyesen Miksa, az említett név a szöveg legelső mondatában fordul elő, az említett csata időpontjának szemléletes megjelenítését szolgálja csupán). A pomeránok értelmezése abszolút hangsúlyeltolódást mutat, még csak nem is a pomerán vezér jellemére adott jelzővel (óriás) azonosítja, hanem a lengyelekkel, holott ők a lengyelek ellenfelei. (Megjegyezzük, hogy ő gyenge eredményt nyújtott a másik két szövegben is.) „A magyar-pogány küzdelem”, „A hős vezér” címek enyhébb fokban mutatnak félreértést, az előbbi cím utalhat a küzdelmet ténylegesen megvívókra, de nyilvánvalóan félreértést is sejtet (azt is feltételezhetjük, hogy a szembenálló csapatok a magyarok és a pogányok). Az utóbbi cím viszont a segítségét felajánló magyarnak a vezérrel való azonosításán alapszik, tehát a szöveg egy részletének téves értelmezése nyomán helytelen következtetést eredményez. Az „enyhébb foku” értelmezési zavart a diákok szövegértési teljesítménye ismét mutatja (mindkét címet választó diák teljesítménye 55–55 százalék). A történet címében a magyar-pogány küzdelemre utaló diák (G.M.) számára a történet feldolgozásának zavara éppen a történetben szereplő lengyel-magyar összefüggések hiányos megválaszolásában követhető nyomon. Például arra a kérdésre, hogy miért hátrált meg a lengyelek vezére, nem tud válaszolni, hasonlóképpen a szöveg legfontosabb gondolatára sem (az előző kérdésre adott válaszból következő gondolat), vagyis arra sem, hogy miért kezdődik el a küzdelem. A szövegben e rész mutatja a magyar vitéz közbelépését, ami azt sejteti, hogy az említett részletet nem pontosan érti a tanuló. „A hős vezér” címet adó diák (S. N.) értelmezésében nem világos, hogy miért hátrált meg a lengyel vezér (vö. fentebb a lengyel vezér és a magyar azonosításáról írtakkal).

Az ismeretközlő szövegben a hiányos megértést mutató címek mindkét csoportban szinte azonosak („A keletbaltiak és a turanidok”, „A keletbalti és a turanidok jellemzői”, „A keletbalti és a turanid népek jellemzői”). Mint írtuk, a szöveg a honfoglaló magyarokat jellemzi oly módon, hogy sorra veszi azokat az antropológiai jegyeket, amelyek három emberfajta vonásainak feleltethetők meg. A tanulók zöme azonban csupán az első mondatban megnevezett két fajta (a keletbalti és a turanid) megnevezése alapján fogalja össze a szöveg mondanivalóját, így ez azt sejteti, hogy a harmadik fajta jellemzői (amelyek terjedelmileg is kisebb részt képviselnek, ráadásul a szöveg utolsó részében találha-

Három különböző, az iskolában gyakran használatos szöveggel mértük a tanulók szövegértését: narratív szöveg, ismeretközlő elbeszélő szöveg, kommentár típusú szöveg (újsághír). A szövegeket a tanulók minden esetben cím nélkül kapták meg, s elolvasás után két feladatot kellett megoldaniuk az előre elkészített tesztalapon. (Ehhez a szövegeket nem használhatták, ezt előre közöltük velük.) Az első feladatuk a szövegek címmel való összegzése volt, ebben az esetben tehát a szöveg átfogó megértését ellenőriztük. Minden esetben ellenőriztük a szöveg részleteinek a megértését is, ehhez a kérdések módszerét használtuk. A szövegekre kérdező kérdések vizsgálták a szöveg lényeges elemeinek és a kiegészítő információknak a megértését, valamint az összefüggések megértését, illetve a végkövetkeztetés (tanulság) megfogalmazásának a szintjét.

tó információ) a szövegben kevésbé fontossá (mellékessé) válhatnak, így könnyebben törölődhetnek (vö. *Kintsch és Van Dijk*, 1980). Ez látszik igazolódni az 1. kérdésre (Hányféle nép vonásai voltak megfigyelhetők a honfoglaló magyarokon?) adott válaszokban is, hiszen a legtöbben a „kettő”, vagy a „több/többféle” választ adták. Az utóbbi válasz nem elfogadható, hiszen a két népcsoport megnevezése a mondat következő részében ezt a határozatlan mennyiséget pontosítja. A 15 évesek csoportjában három tanuló, B.D., a narratív szöveg esetén már említett P.A., valamint S. M. adta a szövegnek a nevezett címet, a diákok szövegértése alacsony, az említett sorrendben 45, 30 és 20 százalék, az 1. kérdésre egyikőjük sem ad jó választ (B. D. válasza: több, 4; P. A. válasza: mind (ez a szövegben értelmezhetetlen), S. M. válasza: több). A 18 évesek csoportjában ezt a címet adó diák (F. B.) átlagos szövegértése ugyan jobb, mint az említett 15 éveseké, de az 1. kérdésre adott válasza szintén hiányos, csakúgy, mint az összefüggések megértése. Az ismeretközlő szövegben nem a félreértésen alapuló, hanem a szöveg helytelen értésére utaló címek jellemzőek, ezek igen változatosak. Egy részük szemantikai tévedésen és/vagy hiányosságon alapul, ezt mutatja például a faj és a fajta szavak (főlé és alárendelt fogalmak) jelentésének „összemosásán” alapuló cím („A magyar fajok”). Ismert, hogy a biológiában gyakran használatos két fogalom nem azonos jelentésű, s az irodalmi nyelvben sem teljesen azonos jelentést hordoznak. A faj összefoglalóan a nép, nemzet szinonimáiként használatos, míg a fajta kisebb csoportot, „emberek bizonyos (rokonsági) kötelékek alapján összetartozó közösségét” jelöli, az emberi faj és az emberi fajta szókapcsolatok választékos stílusra jellemzően az emberiség megnevezésére utalnak (vö. *Juhász, Szőke és mtsai.*, 1987, 351–352.). A fent említett cím a szövegben tehát mindenképpen félreértelmezésre enged következtetni. R. E. 15 éves diák, aki a szövegnek ezt a címet adta, szövegértése 35 százalék, csupán azt értette meg a szövegből helyesen, hogy a turanidok és a keletbaltiak több tulajdonságban is eltérnek, valamint a számadatok mentén összehasonlított tulajdonságok közül a grafikon alapján két kérdésre tudott jól válaszolni. A szöveg egyéb kiegészítő mozzanatai és összefüggései a helytelen vagy hiányzó válaszok miatt téves értelmezést mutatnak, így helytelen következtetésre jut például a jázsági lakos őseinek antropológiai fajtajellegzetességeit megállapítva (vö. 9. kérdés), de a szöveg végkövetkeztetése és annak oka (8. kérdés) sem világos számára. Szemantikai tévedést sugallhat az idegen szó (rassz) címként való használata is. A feltételezést az idegen szavak hiányos jelentésének ismeretére alapoztuk, ami nemcsak köznapitapasztalatból ismert, de az e korú tanulók kísérleten alapuló vizsgálata szintén alátámasztotta. (vö. *Laczkó*, 2004abc) A rassz szó jelentése (ember)fajta, gyakori kifejezés a politikában. (vö. *Juhász, Szőke és mtsai.*, 1987, 1148.) Így „A rasszok” cím önmagában szemantikailag is feltételezheti a szöveg félreértését, s mivel a szövegben nem általában az emberfajták jellemzéséről, hanem csak azoknak a bemutatásáról van szó, akik a honfoglalás korában élő magyarok külső jegyeit meghatározták, téves címként számíthatnak. Ez a cím csak a 18 éveseknél fordult elő, de ezúttal mind a két tanuló szövegértése jónak mondható, így a feltételezés nem igazolódott. Valószínűsíthetően náluk inkább a jó szó megtalálása jelentett nehézséget, s mivel a rassz szó a kontextusban előfordul (a turanid rassz kifejezésben), így annak „hatása” volt. A szöveg meg nem értése vagy helytelen értése mellett a szótalálás nehézsége miatti hibás szóaktíválást is sejtetnek a „Honfoglalás”, „Honfoglalók” címek, s így fokozati különbséget is mutathatnak. A „Honfoglalás” egy-egy tanulóra volt jellemző mindkét korcsoportban. A 15 éves M. E. egyáltalán nem tud a kérdésekre válaszolni (teljesítménye 0 százalék, a narratív szövegben szintén csak a köznapitapasztalat alapján is megválaszolható kérdésre adott részlegesen jó választ, vö. korábban írtakkal), a 18 éves O. G. szövegértése 10 százalékos, a kérdésekre adott válaszaiban szerepet játszanak a tapasztalati tényezők, de a korábbi ismereteinek és az olvasottaknak az összekapcsolására nem volt képes, s ez a téves következtetéseiben is megjelent. Értelmezésében a keletbaltiak jobban hasonlítanak a mongolokra, mert „ázsiai népek” (a szö-

vegben erről egyáltalán nincs szó), a jellemvonásokra vonatkozó adatok mindegyikét helytelenül értelmezi, csak a jászági lakos őseinek antropológiai jegyére emlékszik. A ‚Honfoglalók’ cím enyhébb „értési rendellenességet” mutathat, mint a ‚Honfoglalás’, hiszen az említettekén kívül, a ‚Honfoglalás’ cím hallatán a történelmi esemény és az azzal kapcsolatos emléknymok (a kifejezésre vö. Gósy, 1999) aktiválódnak, míg a ‚Honfoglalók’ cím a személyeket jelöli elsősorban, hallatán viszont nem csak a személyt jellemző vonások, de a honfoglalás korabeli események szintén felidéződhetnek. Így a jelen vizsgálatban az olvasott szövegnek ezt a címet adók szintén helytelen értelmezését sugallhatja. Jól mutatja ezt K. A. (15 éves) és K. E. (18 éves) tanulók szövegértési eredménye. K. A. eredménye 60 százalékos, ám éppen azokat a kérdéseket nem vagy rosszul válaszolja meg, amelyek hangsúlyosabb teszik, hogy a szöveg a honfoglalás kori magyarok jellemző vonásainak összehasonlításán alapszik. Nem tudja levonni azt a következtetést, hogy a keletbaltiak miért hasonlítanak jobban a turanidokra (a kérdésre a válasza: „csak”), helytelen következtetésre jut a testmagasságok összehasonlításakor, s nem válaszol arra sem, miért hordozzák elődeink többféle nép jellemzőit (a válasz ezúttal is: „csak”). A 18 éves tanuló helytelen választ adott a népcsoportok számára vonatkozóan (vö. 1. kérdés). Értelmezésében a jászági lakos őse „akármelyik fajta jellemzőit” hordozhatja, s a keletbaltiak azért hasonlítanak jobban a mongolokra, mert „északról” jöttek. Vagyis az ő válasza is azt sugallja, hogy nem pontosan tudta értelmezni azt, hogy a szöveg fontos mozzanatai a jellemvonásokra, adatokra vonatkoznak. ‚A magyarok és a kunok őstörténete’ cím a szöveg részletének félreértésén alapszik. Ezt B. M. (15 éves) szövegértési teljesítménye oly módon támasztja alá, hogy a honfoglaló magyarok legnagyobb részét szerinte a kunok alkották (a szöveg a kunokat csupán példaként említi annak illusztrálására, hogy a dinári fajta antropológiai jegyeit kik hordozták). A szöveg alapján nem tudja kikövetkeztetni, hogy a keletbaltiak miért hasonlítanak jobban a mongolokra, mint a turanidok, s hogy nem a szövegben említett népek jellemző vonásaira helyeződik a hangsúly értelmezésében, azt a 2. kérdés helytelen megválaszolása is mutatja. Feltehetően ő is a tapasztalatai alapján felidézett történelmi tény alapján következtetett (válasza: elődeink azért hordozták többféle nép jellemzőit, mert a „népvándorlás során keveredtek”). Az ‚Európai magyarok’, a ‚Magyarok’, címek a teljes szöveg helytelen értelmezését mutatták T. G. (15 éves) és V. N. (18 éves) tanulóknál, ez a szöveg lényeges részeinek és kiegészítő információinak megértésében, illetve az összefüggések értésében egyaránt nyomon követhető volt. T. G. például ellentmondásba keveredik a téves értelmezések miatt. Elődeink azért hordozták többféle nép vonásait, mert „Az Uralhegységtől a Kárpát-medencéig vezető hosszú úton keveredtek az emberek”, míg nem a keletbaltiak azért hasonlítanak jobban a mongolokra, mint a turanidok, mert „nem keveredtek el” más népekkel. Vagyis a tapasztalat alapján bevésődött emléknymok és az aktuális jelentés összekapcsolásának a hiánya ebben az esetben nemcsak a mélyebb összefüggés felismerésének zavarát, a helytelen következtetést, de a szövegben benne foglalt ok-okozati viszony felismerésének nehézségét és helytelen értelmezését is eredményezte. A kognitív feldolgozási nehézség V. N.-nél is a téves asszociációk sorozatában mutatkozik meg, az ő olvasatában elődeink azért hordozták többféle nép vonásait, mert „egymáshoz csatlakoztak”; a keletbaltiak azért hasonlítanak jobban a mongolokra, mint a turanidok, mert „nyugati tájegységről” származnak, a jászági lakos őse a „mongoloid” (a helyes válasz dinári) fajta sajátosságait hordozhatja.

Az ismeretközlő szövegben és a kommentár típusú szövegben a helytelen címek kategóriája a narratív szövegben említettek mellett – ahogy írtuk – kiegészíthető volt az olyan címekkel, amelyek semmilyen kapcsolatot nem mutattak az olvasottakkal. E kategóriába sorolható címek mind a két korcsoportban előfordultak. Példák a 15 éveseknél: ‚Régi formák’, ‚Városok, amelyekből kialakultak a magyarok’, a 18 éveseknél ‚Adatok/Nehéz adatok’. A címek olyan értelmezéseket sugallnak, amelyekről nincs szó a szövegben, s valószínűsíthető,

hogya a tanulók nem értették meg a szöveget. Például a ‚Régi formák’ cím építészeti vagy egyéb alakzatok formái változását sugallhatja számunkra, az e címet adó P. Gy. 3 olyan kérdést válaszol meg jól, amelyekhez a grafikon segítséget nyújthat (az adatokat leolvashatja), ám a szöveg többi kérdését megválaszolatlanul hagyja, valószínűsíthetően a szöveg lényege, az összefüggések egyáltalán nem világosak számára. (A narratív szövegben 10 százalék volt az eredménye, ott a szövegnek túl általános címet adott.) Hasonlóan a szöveg összefüggéseiből szinte semmit nem ért K. B sem. A 18 éveseknél megjelenő címek (Adatok/Nehéz adatok) abban az értelemben kapcsolatot feltételeznek a szöveggel, hogy a szöveg valóban adatok összehasonlítására épül, de ez a cím megenged más értelmezést is, a cím hallatán bármilyen adatokat tartalmazó szöveget sejtethünk. Hogy maguk az érintettek sem tudták jól értelmezni az olvasottakat, azt R. M. és B. Zs. teljesítményében is a megválaszolatlanul hagyott 7. kérdés illusztrálja (ez a honfoglaláskori magyarokra leginkább jellemző népek külső jegyeinek összehasonlításán alapul, a válaszban e jegyeket kell „összegezni”), nem tudták összefoglalni a keletbaltiak és a turanidok közti több tulajdonságra kiterjedő különbségeket. Így a következtetés megfogalmazására (miért hasonlítanak a keletbaltiak jobban a mongolokra, mint a turanidok) is képtelenek, R. M. egyszerűen közli, hogy a szöveg nem tartalmazza (ténylegesen valóban nem tartalmazza a szöveg, hiszen következtetésről van szó, ami az egész szöveg összefüggéseinek megértését feltételezi), míg B. Zs. következtetés – „mert hasonló a származásuk” – helytelen.

A kommentár típusú szövegnek adott helytelen címek szintén mind a három kategóriával jellemezhetők voltak. (vö. 1. táblázat) A hiányos megértésre utalók általában a szöveg egy-egy részletének megértésén alapulnak, vagy a legfontosabb gondolatnak a „kulcsszavát” emelik ki a szövegből, mégis „általános” cím hatását keltik, más értelmezést is megengednek, vagy a kiemelt gondolat a szöveg egy részlete és ennek megfelelő tartalmat hordoz. Például az ‚Automatikus gázelemző’, ‚Gázelemző berendezések’ címek esetleg egy leíró szöveget sejtetnek a készülék működéséről, az olvasott szövegnek ténylegesen a kulcsszavai, ám a szövegösszefüggés a készülékeknek egy adott városban betöltött funkciójára (elhelyezés okára, a készülékek működésének következményére) vonatkozik híradásként, így az említett címek nem tekinthetők helyes címnek. A ‚Moszkva levegőjének összetétele’, ‚Moszkva környezete és gáza’, ‚Moszkva tisztulása’, ‚A levegő tisztulása’ címek a szöveg egy-egy részletére mutatnak rá, ezek a szövegben csak kiegészítő mozzanatok, a címek pedig éppen ezek értelmezését sejtetik. A kétféle cím között ezúttal is sejtethető fokozati különbség, az előbb említettek enyhébb fokú értési/értelmezési nehézséget mutathatnak, mint az utóbb említettek. Ezt a tanulók eredménye részben alátámasztotta. Például B. L. (15 éves) tanuló a szövegnek a ‚Gázelemző berendezés’ címet adta, szövegértése 80 százalékos, a szövegben eltéveszti a moszkvai tévé adótornyán elhelyezett készülékek pontos számát (vö. 2. kérdés, részletinformáció) és helytelenül következteti ki a szöveg alapján azt, hogy mikor találták a legkevesebb nitrogén-oxidot. Hasonlóan jó volt K. V. (15 éves), teljesítménye (70 százalék) vagy K. E. (18 éves, 70 százalék) eredménye, ők is tévesztették a készülékek számát a tévé adótornyán vagy azt, hogy ki a felelős a készülékek fenntartásáért (3. kérdés). Találtunk azonban az e címet adók között olyat is, akiknek gyengébb volt a szövegértési teljesítménye. B.G. (18 éves) szövegértése csak 35 százalék, a legtöbb kérdésre nem válaszol, egy-egy információt, számadatot (például a mérések évenkénti száma, vö. 6. kérdés, a legszembevetőbb változást mutató alkotórész neve (9. kérdés)) helyesen ért, s jól vonja le a következtetést, igaz csak részlegesen. Hasonlóan hozzá V. V. eredménye is meglehetősen gyenge (15 százalék), szinte minden kérdésre válaszol, de helytelenül, az összefüggések abszolút rosszak, néha érthetetlenek. A többi, a megértési nehézséget nagyobb fokban mutató cím és a megértési teljesítmények közti összefüggés egyértelmű, ezek főként a 15 éveseknél voltak megfigyelhetők, s valamennyien gyenge szövegértési teljesítményt mutattak. Példaként említjük P. A-t, a szövegnek ‚Moszkva környezete és gázai’ címet adta, szövegér-

tése 15 százalék, csak az évenkénti mérések számát válaszolja meg jól és részben pontosan azt, hogy a készülékeket Moszkvában hol helyezték el. A kérdések egy részére nem tud választ adni, míg a kérdések másik részében helytelenül következtet a szöveg alapján és a szövegben benne foglalt információk közül sem tudja a jót választ megkeresni. (Ismét utalunk arra, hogy P.A. a narratív szövegben sem tudott jó címet adni, szövegértése ott is gyenge volt, s ugyanezt tapasztaltuk nála az ismeretközlő szövegben is.) Összefüggés mutatkozik K.B. címe (‘Moszkva tisztulása’) és szövegértési teljesítménye (25 százalék) között is, nagyon sok kérdésre szintén nem ad választ, végkövetkeztetése szintén hiányzik, a szöveg egy-egy részét értelmezi csak.

A kommentár típusú szövegben azok a címek, amelyek a szöveg félreértésére/helytelen értelmezésére utalhatnak, szintén változatosak. A 15 évesek által adott címek a szövegbeli információkhoz képest túl „tág” értelmezést tesznek lehetővé. Ilyenek például (‘Levegő’, ‘A városok szennyezettsége’, ‘Moszkva utcáin’). Gyakran egy picit részmozzanat, ami egyáltalán nem fontos, jelenik meg bennük, mintha ezt értelmezték volna mindössze a diákok. Például a három címet választó diák (a címek sorrendje alapján N. I., T. G., K. A.) közül egyik sem tudja azt a kérdést megválaszolni, hogy a készülék mit mér, tehát valójában az, hogy miért fontos, hogy a készülékek megjelentek Moszkvában. N. I. (szövegértése 35 százalék, az ő címe a ‘Levegő’) továbbá csak azokat a mozzanatokat értelmezi helyesen, amelyek a készülékek számára és arra vonatkoznak, hogy ezek hol találhatóak (vö. 1., 2., 3. kérdés), míg a készülékek funkciójára vonatkozó információkból, összefüggésekből gyakorlatilag semmit nem ért (a válaszai hiányoznak). Így elképzelhető, hogy a címadásban a feltett kérdések (amelyek valóban a levegő összetételének változására is vonatkoznak) szerepet játszhattak. (Ő is azok közé a tanulók közé tartozik, akik valamennyi szöveget gyengén értettek meg.) ‘A városok szennyezettsége’ címet adó T.G. szövegértése mindössze 15 százalék, ezúttal is az volt a jellemző válaszaira, hogy azok csupán köznapi tapasztalatán, korábbi ismeretén alapultak, s téves asszociációk miatt helytelen következtetéseket vont le. Például csupán a bevesződött emlékképek felidézését mutatják az alábbi válaszai: a ‘Moszkvai Önkormányzat tartja fenn’ a készülékeket (a szövegben helyesen a Közegészségügyi és Járványügyi Intézet), a levegő összetételének változása ‘a gyárak gázégetésétől függ’ (helyesen a napszakok és az évszakok változásától). Nem tudja kikövetkeztetni, hogy a legkevesebb nitrogén-oxidot mikor találták (válasza: ‘nincs benne a szövegben’) A szöveg tényleg nem ezt tartalmazza szó szerint, hanem azt, hogy mikor volt ennek az alkotórésznek az aránya a legtöbb, tehát tényleg következtetni kell. (Megjegyezzük, hogy őt is említettük már, az ismeretközlő szövegben szintén félreértésre utaló címet adott, amelyet az összefüggések meg nem értése [vö. az önellentmondásról korábban írtakkal] jól bizonyított.) A 18 évesek e kategóriában előforduló címei viszont hangsúlyeltolódást sejtetnek, vagyis azt, hogy a szövegnek a választott címekben előforduló részletét értelmezték a tanulók. Ilyen címek: ‘Légszennyezés/Levegőszennyezés’ (ez a leggyakoribb), ‘Légszennyezés mértéke’, ‘Környe-zetszennyezés’. Az e címeket választó diákok általában azokat a kérdéseket válaszolják meg, amelyek a ‘szennyeződéssel kapcsolatosak’, de nem helyesen (két tanulónál ezekre a kérdésekre hiányoznak a válaszok). Példaként említjük P. Zs.-t (címe: ‘A légszennyezés mértéke’). Az ő olvasatában a készülék a por, korom szennyezettségét méri ‘csak’ (az egyéb szennyező gázokat nem említi), a legkevesebb nitrogén-oxidot reggel és este találták (az általa említett válasz a legtöbb mennyiségre vonatkozik, a szöveg ezt tartalmazza), a legszembetűnőbb változást a por mutatta (a helyes válasz: a kén-dioxid), a szöveg végső következtetése hiányzik.

A szöveggel kapcsolatot nem feltételező címek mindkét korcsoportban előfordultak, hasonlóan az ismeretközlő szöveghez. E kategóriába soroltuk az alábbi címeket: ‘Földünk tisztán tartása’, ‘A környezetvédelem’ (a 15 éveseknél), valamint ‘CCCP-Moszkva’, ‘A környezet’ (18 évesek). Végső soron van közöttük olyan, amely a szövegben közölt információkon alapul, ám

a címek más értelmezést is feltételezhetnek, például az ‚CCCP-Moszkva’ az orosz főváros leírását implikálhatja, a ‚Földünk tisztán tartása’ is más gondolatokat sejtet. Az e címeket választó tanulók szövegértési teljesítménye és a címek közötti kapcsolat szintén jól követhető volt. B. G. (15 éves, szövegének címe: ‚Földünk tisztán tartása’) szövegértése mindössze 25 százalék, a levegő szennyeződésével kapcsolatos kérdésekre, de a készülék funkciójával összefüggőkre sem tud választ adni, csupán a tévé tornyán levő készülékekre és a legszembevetőbb alkotórész változására. A 18 éves V. N. (a szövegnek az ‚CCCP-Moszkva’ címet adta) szintén a legfontosabb kérdéseket, következtetéseket helytelenül válaszolta meg, valószínűsíthetően inkább a tapasztalatai alapján. (V. N. ugyanezt a stratégiát alkalmazta az ismeretközlő szövegben is.) Például értelmezésében a levegő összetételének változása a gyárak gázkibocsátásától függ, a készülék is gázkibocsátást mér, a legkevesebb nitrogén-oxidot este találták.

Összefoglalás

Az anyanyelvi szövegek címének elemzése tehát megerősítették azt, hogy a címek és

A szövegértés fejlesztésében hasznos diagnosztikus és terápiás módszernek tűnik a cím nélküli szövegek olvastatása és azok címmel való összegzése, még a középiskolai tanulók esetében is. Hasonlóképpen fontos gyakorlat lehet a szöveg bekezdéseinek címmel való összegzése, hiszen az egyes szövegrészek közötti kapcsolat felismerését is mutathatja, illetve segítheti. Lényegesnek tartom – a már korábban említett beiskolázási vizsgálat adatai is alátámasztják –, hogy ezt a munkát a középiskolában a 9. évfolyamtól kezdődően valamennyi évfolyamon folytatni kell.

a szöveg értése közötti összefüggés nemcsak az általános iskolások körében (vö. Lackó, 1997, 2000; Simon, 2001), de a középiskolában is, sőt még az érettségi vizsgára készülő tanulóknál is erősen megmutatkozik. (A középiskolába éppen bekerülő diákokkal végzett hasonló vizsgálatban ugyanezt tapasztaltuk, vö. Lackó, 2004ab). Elemzésünk adatai azt is igazolták, hogy a címadási nehézség a szöveg típusától is függ, az események lineáris egymásutániságán alapuló elbeszélő szövegeket könnyebb címmel összefoglalni, mint az ismeretközlő, kommentár típusú, tehát leíráson alapuló, adatokat tartalmazó szövegnek helyes címet adni. A diákok egyéni teljesítményei és a címek közötti elemzések azt mutatták, hogy azoknak a diákoknak egy része, akik nem tudnak helyes címet adni, olyan tanuló, aki valamennyi típusú szöveget nehezebben ért és a címadási nehézség náluk valamennyi szövegben jelentkezik. E tanulóknál feltehetően a beszéd értési nehé-

sége is fennáll (a beszédértés és az olvasott szöveg összefüggésére lásd Gósy, 1996). Ugyanakkor vannak olyanok is, akiknél egyértelműen a szöveg típusa dominál, az elbeszélő szöveget jól értik, de az ismeretközlő és a kommentár típusút kevésbé, s ez a különbség a szöveg helyes címmel történő összegzésében is nyomon követhető. (Olyan tanuló, akire az összefüggés fordítva áll fenn, elvértve fordult elő).

Mindezek pedig a pedagógiai munkában azt jelentik, hogy a szövegértés fejlesztésében hasznos diagnosztikus és terápiás módszernek tűnik a cím nélküli szövegek olvastatása és azok címmel való összegzése, még a középiskolai tanulók esetében is. Hasonlóképpen fontos gyakorlat lehet a szöveg bekezdéseinek címmel való összegzése, hiszen az egyes szövegrészek közötti kapcsolat felismerését is mutathatja, illetve segítheti. Lényegesnek tartom – a már korábban említett beiskolázási vizsgálat adatai is alátámasztják –, hogy ezt a munkát a középiskolában a 9. évfolyamtól kezdődően valamennyi évfolyamon folytatni kell. Hasznosak lehetnek a címek értékelésével kapcsolatos feladatok is, ezek a szövegalkotás fejlesztésében is célravezetőek lehetnek.

A 2004/2005-ös tanévben nagyon sok középiskolában indul úgynevezett 0. évfolyam, azaz nyelvi előkészítő osztály. Ha feltételezzük azt, hogy az anyanyelvi készségek meghatározzák az idegen nyelvi készségeket is, akkor a jelen kísérlet eredményei – de ugyanazzen tanulók angol nyelvű szövegolvasása és a szövegek címadására kapott elemzésünk adatai – alapján is fontosnak gondolom a 0. évfolyamon a szövegértés fejlesztésében azokat a feladatokat, amelyek a címek minősítésével, értékelésével függnek össze, illetve azokat, amelyek a szövegekhez megfelelő cím keresésére épülnek. Természetesen mindezek a feladatok az anyanyelv vonatkozásában lényegesek, de nem elhanyagolhatóak az idegen nyelvi szövegértés javítása esetén sem.

Függelék

Midőn Kopasz László fiai szent István tanácsára elhagyták az országot s Lengyelhonba futottak, azon időben Miksa hercegnek, a lengyel fejedelemnek harca volt a pomeránokkal.

A katolikus Lengyelország a keresztet védte a pomeránok bálványai ellen. Már szemközt állt a két sereg, midőn előlépett az óriás pomeránvezér s isten ítéletére bírva a csatát, felhívta a lengyel fejedelmet: hogy víjon meg vele, kíméljék meg kölcsönösen a nép vérért, s amelyik közülük elesik, annak népe hódoljon meg a másiknak. A pomerán óriás láttára megdöbbenve lépett vissza Miksa herceg, ő vén volt már a csatára, s fiai még fiatalok; ekkor egy ismeretlen vitéz lépett elő a nép közül, egy jövevény, idegen alakú ruhában és fegyverzettel, s fölájánál kardját a herceg helyett megvíni.

Midőn a lengyel király kérde tőle: hogy kicsoda, azt felelé „magyar” s midőn a pomerán kérde a lengyel királytól: hogy ki az, kit maga helyett a küzdőtre állít, ez azt felelé: „fiam!”

Miksa herceg oldalán egy szép lángszemű leány állt, a herceg egyetlen leánya, ezt szánta ő legszebb jutalmul az ismeretlen vitéznek, kit nem ajánlott semmi más cím, mint a hősi bátorság.

A szemközt felállított két sereg láttára, kiállott a két fejedelem csatázni; tomboló harcméneken ülve kelevézzel rontottak elébb egymásnak, s Béla a roppant óriást az első összecsapásnál kivetette a nyeregéből.

Ekkor gyalog kivont karddal csaptak össze. Hosszú volt keze és kardja a pomeránnak, de élt már a magyar példabeszéd: „ha rövid a kardod, toldd meg egy lépéssel”. Hosszú kemény tusa után halva hevert a fővényen a pomerán fejedelem, míg a magyar vitéznek egy hajszála sem görbült meg.

1. Adj címet a szövegnek!

2. Válaszolj a kérdésekre!

Hogy hívták a lengyel csapat vezérét?

Miért harcoltak a lengyelek?

Kik a pomeránok?

Mit ajánlott a pomeránok vezére a csata kezdetén?

Miért hátrált meg a lengyelek vezére?

Miért kezdődött el mégis a küzdelem?

Mi lett a csata eredménye?

Hogyan folyt a küzdelem?

Miért tudta megnyerni a csatát a győztes?

Milyen jutalom várt a legnagyobb hősré?

A honfoglaló magyarokon több egymástól jelentős mértékben eltérő fajtajelleg volt megfigyelhető, mivel más-más területekről, Európa és Ázsia határvidékéről jöttek: a keletbalti és a turanid. A keletbalti típus átlagos testmagassága egyik nemnél sem kirívóan magas, a férfiaknál 164 cm, a nőknél 154 cm, hajszínük a kezdeti időszakban, a gyermekkorban lenhaj, majd később hamuszínűvé válik. Szemük szürkés-kék, bőruk fehéres, de kisé cserzett. Testalkatuk feltűnő, kiemelkedően széles. Fejük úgyszintén széles, kerek, pofacsontjuk is széles, szemek távol ülnek, szemreseitek pedig kissé ferde irányúak. Orruk széles, szájuk eléggé nagy, azonban vonásaik kerekdedek, s meglehetősen kellemesek.

A turanid (ma: alföldi) rassz a mai magyarság egynegyede, a honfoglaláskor nagyobb része. Testmagasságuk nemenként tér el a keletbaltiaktól, a férfiak 166–167 cm magasak, a nők valamelyest alacsonyabbak, 155–156 cm magasak. Sötétbarna vagy feketés a hajuk, kicsi, sötét és csillogó a szemük. Sokkal kevesebb a mongol vonásuk, csak lappangóak. Kecses, mozgékony testük viszont idős korban hízásra is hajlamos. Arcuk széles, orruk egyenes vagy rövid sásor. A nyakukon, jászok, palócok és erdélyiek pedig az úgynevezett dinári fajta antropológiai jellemzőit viselik magukon, számuk a honfoglalás korában 5–6% körül lehetett. Délkelet-Európában csatlakoztak a magyarokhoz, s a mongol vonások nem jellemzőek rájuk.

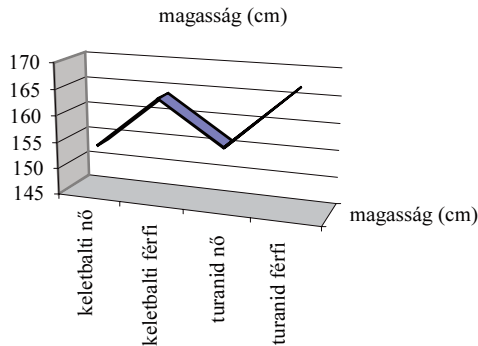
1. Adj címet a szövegnek!

2. Válaszolj az alábbi kérdésekre!

Hányféle nép vonásai voltak megfigyelhetők a honfoglaló magyarokon?

Miért hordozták többféle nép jellemzőit elődeink?

Nézd meg az ábrát és válaszold meg a kérdéseket!



Kik a legalacsonyabbak?

Mennyi a különbség a keletbalti nők és férfiak testmagassága között?

Hol található a legnagyobb különbség a testmagasságok tekintetében?

Mennyi különbség van a turanid nők és a keletbalti férfiak magassága között?

Miben különböznek a keletbaltiak és a turanidok?

Miért hasonlítanak a keletbaltiak jobban a mongolokra, mint a turanidok?

Melyik antropológiai fajta sajátosságait hordozhatja egy járszági lakos öse?

Kik alkották a honfoglaló magyarok legnagyobb részét?

Moszkva utcáin új készülékek, az automatikus gázelemző berendezések jelentek meg, ezenkívül az osztankinói televízió adótornyán is elhelyeztek egyet-egyét különböző szinteken, 147, 269 és 377 méter magasságban. A város területén egyenesen elosztott 22 levegőtisztaság-mérő készüléket egy országos intézmény, a közegészségügyi- és járványügyi intézet tartja fenn. Az intézetben évente csaknem 30 000 levegőminta-elemzést végeznek. Ezek során különböző szennyező anyagok mennyiségét határozzák meg, így a levegő korm-, por-, kén-dioxid-, szén-monoxid- és nitrogéntartalmát.

Különösen a szennyezett körzeteket és a szennyező göcöket kísérik figyelemmel: vizsgálják a levegő káros elegyrészeinek mennyiségét a nap- és évszakok függvényében. A legtöbb kén-dioxid, valamint nitrogén-oxid reggel és este található a levegőben; a legtöbb szennyező elegyrész tavasszal és ősszel.

A legutolsó 10–15 évben az orosz főváros, Moszkva levegőjében jelentős mértékben csökkent a por és mintegy 70%-kal a kén-dioxid mennyisége. Ez utóbbi annak köszönhető, hogy a különféle termékeket előállító nagy gyárak jó része áttért a gáztüzelésre. A város levegője jelenleg kevésbé szennyezett, mint a világ hasonló méretű nagyvárosainak ipari településeie.

1. Adj címet a szövegnek!

2. Válaszolj az alábbi kérdésekre!

Hol találhatók a speciális készülékek a városban?

Hány készülék található a tévé adótornyán?

Ki a felelős a készülékek fenntartásáért?

Miért helyezték el a készülékeket?

Mit mér a készülék?

Mennyi mérést végeznek évente?

Mitől függ a levegő összetételének változása?

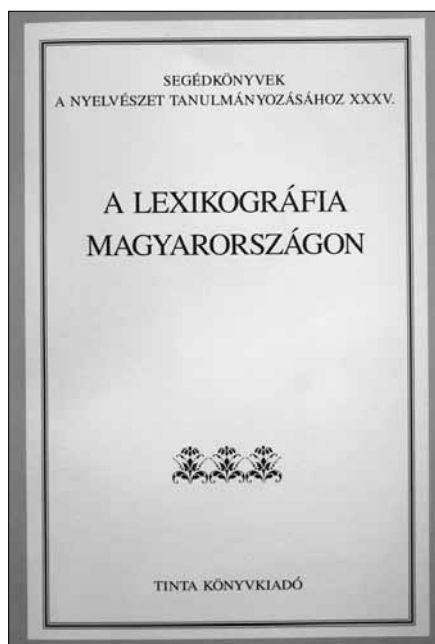
Mikor találták a legkevesebb nitrogén-oxidot?

Melyik alkotórész mutatta a legszembetűnőbb változást?

Miért tartozik Moszkva a legkevesebb szennyezett ipari nagyvárosok közé?

Irodalom

- Bal, M. (1998): A leírás, mint narráció. In: Thomka Beáta (szerk.): *Történet és fikció*. Narratívák 2. Kijárat Kiadó, Budapest. 135–171.
- Gósy Mária (1996c): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, 168–178.
- Gósy Mária (1999b): *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (1987, szerk.): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Kintsch, W. – Van Dijk, T.A (1980): Hogyan idézünk fel és kivonatolunk történeteket? In: *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Szerk.: Pléh Csaba. Tankönyvkiadó. Budapest. 311–332.
- Laczkó Mária (2000): A cím szerepe a szövegértésben. *Tanító*, XXXVIII. 2. 9–10.
- Laczkó Mária (1997a): Anyanyelv és olvasás. Kézirat. Budapest, .
- Laczkó Mária (2004a): Egy szöveg és szóértési felmérés tanulságai. I rész. *Tanító*, XLII. 4. 6–8.
- Laczkó Mária (2004b): Egy szöveg és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. *Tanító*, XLII. 5. 8–9.
- Simon Orsolya (2001): Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*, 11. 92–100.
- Nagy Attila (2003): *Háttal a jövőnek*. OSZK – Gondolat Kiadó. Budapest.
- Nagy Ferenc (1987): *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (1986): *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szikszainé Nagy Irma (2003): Gondolatok a szövegértő olvasásról A. Jászó Anna kapcsán. *Magyar Nyelvőr*, 127. 59–64.
- Szikszainé Nagy Irma (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tolcsvai – Nagy Gábor (2000): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



A Tinta Kiadó könyveiből

„Én nem akarom elkülöníteni semmi szín alatt”

Fókuszcsoporth vizsgálata az iskolai elhelyezésben érintett szakemberek és szülők körében

Ismerve az oktatás helyzetét, az iskolarendszerben rejlő problémákat és azt, hogy a roma gyerekek túltreprezentáltak az eltérő tantervű osztályokban és iskolákban (Sik, 2003; Girán és Kardos, 1997; Gúti, 2001; Ambrus, 2001), arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen szempontok döntenek abban az eljárásban, amelynek során eldől, ki milyen iskolában és hány éves korban kezdi meg tanulmányait.

A roma gyerekek iskolai kudarcait háromféle megközelítésből szokták vizsgálni: mint társadalmi problémát; mint nyelvi, kulturális problémát; továbbá mint pedagógiai, oktatáspolitikai, az oktatási rendszerben rejlő problémát.

A három megközelítés közül az elsőnek a legkiterjedtebb a szakirodaloma. (Girán és Kardos, 1997; Babusik, 2000; Havas, Kemény, Liskó, 2002) Ez többek között azzal magyarázható, hogy elsősorban szociológus kutatók jutottak arra a megállapításra, hogy a romák társadalmi helyzetével az iskola közegén belül is foglalkozni kell, illetve azzal, hogy a pedagógia és oktatáspolitikai területén kutató szakemberek is elsősorban a jelenség társadalmi jellegét találták a legmarkánsabban megragadható, legfontosabb területnek.

A probléma nyelvi, kulturális jelenségként történő megragadása a kérdéskör egy fontos szegmensét érinti, ugyanakkor csak korlátozott választ tud adni arra, hogy a nyelvi, kulturális és szociális helyzet szempontjából is igen heterogén romák csoportját miért érinti a jelenlegi mértékben az iskolai szegregáció, az alacsony iskolai teljesítmény és az iskolából való kimaradás problémája. (Forray és Hegedűs, 2001)

Kutatásunk, amely az iskolai elhelyezés mechanizmusát vizsgálta az elhelyezésben érintett intézmények és a szülők szemszögéből, leginkább a harmadik megközelítéshez sorolható, mégsem különül el élesen az első két vizsgálati irányzattól, hiszen a kutatás minden szakaszában azt vizsgáltuk, hogyan birkózik meg az oktatási rendszer a kulturális sajátosságok és az eltérő társadalmi helyzet együtteséből adódó problémákkal (hasonló megközelítésben készült például Loss, 2000).

A 2003-as év első felében, az iskolaérettségi vizsgálatok időszakájában kutatást végeztünk a beiskolázás előtt álló, nevelési tanácsadóknak és szakértői bizottságokban vizsgált gyermekek oktatási esélyeivel kapcsolatban. (1) Az iskolai elhelyezés kérdését az összes érintett fél szempontjainak figyelembevételével igyekeztünk megközelíteni, így a bizottságokban és nevelési tanácsadóknak dolgozó szakembereken túl az iskolákban tanító pedagógusok, valamint a szülők körében is vizsgálatot folytattunk.

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján a következő megállapításokat tettük:
– a tesztek nem a képességstruktúra sajátosságaira mutatnak rá, nem a részképességek szintje között, hanem elsősorban az átlagos és a tőlük elmaradt gyerekek között differenciálnak;

– a szakemberek által a romaságukkal jellemzett gyerekek a vizsgálati eljárás szinte minden területén szignifikánsan rosszabb eredményeket nyújtottak, mint a kutatásunkba került és a romaságukkal nem jellemzett, akár organikusan is károsodott, jellemzően rossz szocio-ökonómiai státusú gyerekek;

– bár a teszteken, vizsgálatokon nyújtott eredmények összefüggést mutatnak az iskolai javaslattal, nagy arányban nem ez, hanem más – a kérdőíves kutatásban rejtve maradt – szempontok alapján döntenek az iskolai javaslat megfogalmazásában.

Ezek az eredmények további kérdéseket vetnek fel, amelyek tesztelésére a fókuszcsoporthoz interjú technikájához folyamodtunk. E beszélgetések segítségével igyekeztünk megismerni a különböző oldalról érintett személyek sajátos véleményét az iskolai elhelyezés eljárásában.

Úgy véltük, hogy a fókuszcsoporthoz interjúk jó lehetőséget kínálnak arra, hogy a mindenki által tapasztalt helyzet szubjektív értékelése mellett válaszokat kapjunk arra, vajon a különböző szereplők kit tartanak felelősnek a helyzetért, és miben látják a változás kulcsát. Az iskolai elhelyezés egyik kulcskérdése: ki és milyen eljárásban döntsön arról, hogy egy adott iskolarendszeren belül ki milyen oktatási-nevelési formára jogosult, illetve hogy az egyes gyermekeknek milyen sajátos nevelési szükségletük van. Fontos kérdés, hogy mekkora beleszólása van a döntésbe a szülőnek, illetve a gyermekeket ismerő laikus személyeknek, a gyermekkel foglalkozó óvodapedagógusnak vagy tanítónak, illetve a gyerekekkel csak egy vizsgálati helyzetben találkozó, viszont kívülálló, adott esetben pártatlan szakembernek. Ki tud nagyobb mértékű objektivitást biztosítani? Ki képes jobban képviselni a gyermek rövid és hosszú távú érdekeit, úgy, hogy közben az iskolarendszer lehetőségeit is figyelembe veszi? Vizsgálatunkban többek között ezekre a kérdésekre próbáltunk a személyes véleményeken keresztül választ találni.

A kutatás módszere, résztvevők

A fókuszcsoporthoz eljárás egy adott témára összpontosító, csoportos interakcióból származó adatok elemzésére épül (*Merton és mások*, 1956), így az interjútechnikánál dinamikusabb, ám bizonyos szempontból felszínesebb válaszok kialakítására ad lehetőséget. Míg egy mélyinterjú során a kérdező a kérdezett személy vélekedéseit, attitűdjeit, motivációit a maguk komplexitásában ismerheti meg, a fókuszcsoporthoz beszélgetésen többnyire a vélekedéseknek csupán egy bizonyos rétege kerül előtérbe, mégpedig az a réteg, amelyet a konkrét kérdés és a többi résztvevő hozzászólásai felszínre hívnak. Így ez a módszer leginkább arra alkalmas, hogy más eljárásokat kiegészítsen, és a csoport számára felkínált szűkebb problémára vonatkozó különböző nézeteket ütköztetve az azok mögött álló érveket és az érvek mögötti gondolkodási mechanizmusokat mutassa be.

Fókuszcsoporthoz kutatásunk célja tehát az volt, hogy a kérdőíves vizsgálat alapján felvetett kérdésekre az érintettek szemszögéből válaszokat kapjunk és eredményeink interpretációját árnyalni tudjuk. Összesen 12 fókuszcsoporthoz interjút készítettünk a kérdőíves vizsgálatban részt vett pszichológusokkal és gyógypedagógusokkal, különböző iskolatípusokban dolgozó pedagógusokkal és iskolás gyerekek szüleivel. (2)

Hét esetben folytattunk fókuszcsoporthoz beszélgetést a vizsgálatokat végző szakemberekkel (ezeket a továbbiakban szakmai fókuszcsoporthozoknak fogjuk nevezni) és négy-

„Ismerünk olyan családot, ahol az igazi fogyatékos gyerekeket végigvonszolják az általános iskolán elsőtől nyolcadikig, heroikus küzdelmet folytatva... de látunk olyan gyerekeket is, akik valamivel jobb intelligenciával sem tudja elvégezni az iskolát, mert a család oly mértékben nem áll a gyerek mellett. Az én szubjektív megítélésemben számít az, hogy egy gyereket támogató családot látok mögötte, vagy egy gyereket tökéletesen elhanyagoló családot.”

négy interjú készült pedagógusokkal és szülőkkel. A beszélgetésekre Budapesten (Pest megyei résztvevőkkel is), Pécsen (Baranya megyei résztvevőkkel is), Kazincbarcán (Borsodi résztvevőkkel is) és Bicskén került sor.

A szakmai fókuszcsoporthoz beszélgetéseken vegyesen vettek részt szakértői bizottságban és nevelési tanácsadóban dolgozó pszichológusok és gyógypedagógusok. Ez alól két csoport volt kivétel, ahol csak nevelési tanácsadóban dolgozó szakemberek voltak jelen. Összesen 37 fő vett részt a beszélgetéseken, alkalmanként 3 és 9 fő közötti létszám mellett.

A pedagógus csoportokban alsótagozatos- és óvodapedagógusok vettek részt, többnyire eltérő tantervű iskolában, kislétszámú osztályban, iskolaelőkészítő osztályban vagy normál általános iskolában tanító tanárok azokból a régiókból, amelyekben a kérdőíves felmérésünket is végeztük. Összesen 24 fő vett részt a vizsgálatban, az egyes csoportok résztvevőinek száma 4 és 8 között volt.

A szülőkkel végzett fókuszcsoporthoz interjúkra olyan diákok szülei jöttek el, akik jártak már nevelési tanácsadóban vagy voltak szakértői bizottság előtt, akiknek gyerekei normál, kislétszámú vagy eltérő tantervű iskolában tanulnak. A szülők között – mint ahogy ez a beszélgetéseken kiderült – voltak romák is, mi azonban sem előzetesen, sem a beszélgetés során nem kérdeztük a résztvevők etnikai hovatartozását. Három beszélgetésre Budapesten, egyre Bicskén került sor, összesen 14 fő vett részt a beszélgetéseken, csoportonként 2 és 6 fő között. A fókuszcsoporthoz interjúkon tehát összességében 75 fő vett részt, az alábbi elemzés alapját az ő véleményük adja.

A szakmai résztvevőkkel folytatott fókuszcsoporthoz interjúk célja az volt, hogy a kérdőívek alapján kapott – a bevezetőben ismertetett – eredményekre reflektáljanak a résztvevők és egyéni tapasztalataikat összevessék az országos felmérésen kapott eredményekkel. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a kérdőív eredményei által felvetett kérdésekre milyen válaszokat adnak a szakemberek személyes tapasztalataik alapján, és össze kívántuk gyűjteni a vizsgálati eljárás rendszerével kapcsolatos egyéni véleményeket is, amelyek kifejtésére a kérdőívekben nem volt lehetőség.

A pedagógusok az eljárás másik oldalán, a kimeneti oldalon állnak, hiszen a javaslatok alapján dől el, milyen gyerekeket kell tanítaniuk. Nincsen beleszólásuk az eljárásba, azonban annak következményei komolyan érintik munkájukat. A szülők véleménye pedig azért jelentős, mert ők a személyes oldalról mérlegelve tekintenek az eljárásra, nekik nem kell az intézményi szempontokat figyelembe venni akkor, amikor gyerekeik érdekeit igyekeznek érvényesíteni.

A beszélgetések témája

A vizsgálatunk során a különböző összetételű csoportoknak közel azonos, egymással összevethető kérdéseket tettünk fel. Ez alól csak a szülőkkel folytatott vizsgálatoknál kellett valamelyest eltérni, mivel ők nem ismerik az elhelyezés rendszerének egészét, és szülőként csak saját gyerekek révén szereznek tapasztalatokat az elhelyezésről és az iskoláról, vagyis ők nem képviselik semmilyen intézmény álláspontját.

A vizsgálatokat végző szakemberekkel és pedagógusokkal arról beszélgettünk, hogy szerintük a gyerekekről felvett adatok ismeretén és a teszteredményeken kívül milyen tényezők játszhatnak szerepet az iskolai elhelyezésre tett javaslat megfogalmazásában. Továbbá arról, mivel magyarázható, hogy azoknak a gyerekeknek a teljesítménye minden területen gyengébb, akiknél a lemaradás háttérben a többségitől eltérő kulturális háttér, eltérő szocializáció vagy nyelvi hátrány állt, vagyis a lemaradás e gyerekek többségénél azzal hozható összefüggésbe, hogy az illető roma. Megkértük, tegyék sorrendbe azokat a tényezőket, amelyek szerepet játszhatnak a hátrányos helyzetű, roma gyerekek iskolai kudarcaiban. A megadott feltételek között szerepelt maga az iskolarendszer, az óvodai nevelés alkalmassága és elérhetősége, az iskolaérettségi és a szakértői bizottságok által

végzett vizsgálat, a többségi társadalom előítéletei és a cigány családok alkalmazkodási nehézségei. A beszélgetés végén arra kértük a résztvevőket, próbálják megfogalmazni, mi magyarázza azt, hogy Magyarországon viszonylag sok – az OECD országok átlagánál több – gyerek kerül fogyatékosoknak fenntartott intézményekbe, akikről ráadásul tudjuk, hogy nagyobb részük cigány. (Illyés, 2001)

A négy kérdés lehetőséget nyújtott arra, hogy a résztvevők részletesen elmondhassák véleményüket az iskolai elhelyezésről, ismertessék a roma gyerekek teljesítményével, iskolai beválásával kapcsolatos nézeteiket, megnevezzék a helyzet felelőseit és globálisan is véleményt alkossanak a speciális oktatással kapcsolatban.

A szülőkkal folytatott beszélgetéseket azzal indítottuk, hogy megkértünk minden résztvevőt, mondja el, gyermeke hova jár és hogyan került éppen az adott iskolába, osztályba, valamint milyen vizsgálatok előzték meg az iskola kiválasztását. Megkérdeztük, hogy szülőként mit gondolnak arról, milyen tényezők játszanak szerepet az iskolára vonatkozó javaslat megfogalmazásában. Ezután őket is megkértük az iskolai kudarcok hátterében álló tényezők rangsorolására. A szülőktől nem vártuk el a helyzet globális értékelését, ehelyett két konkrét helyzet kapcsán arra kértük őket, hogy ítélik meg, vajon a szülő vagy a szakember kompetensebb-e abban, hogy a gyermek iskolai elhelyezéséről döntsön.

A fókuszcsoporthoz interjúk elemzésekor a tartalomelemzésnek ahhoz a módszeréhez folyamodtunk, amely során az elhangzott részletek tematikus szervezésével igyekeztünk rámutatni egy adott jelenséggel kapcsolatos vélekedések mintázatára. A fókuszcsoporthoz interjú részletei a vélemények sokféleségét hivatottak bemutatni, tematikus elrendezésük pedig a véleményekben fellelhető mintázatot reprezentálja. A különféle összetételű csoportokban elhangzott véleményeket egymás mellett mutatjuk be, hogy a különböző nézőpontok sajátosságai is érvényesülni tudjanak. Az elemzés során az iskolai elhelyezés eljárásáról, az iskolai integráció kérdéseiről és a roma gyerekek lemaradásának magyarázatairól esik szó.

A vizsgálat eredményei

A szülők szerepe az iskolai elhelyezés folyamatában

A fókuszcsoporthoz interjúk különböző szempontokból érintett résztvevőit indításként explicit módon is megkértük arra, hogy segítsenek interpretálni korábbi kutatásunk eredményeit. Tehát megkérdeztük, szerintük mi alapján születik a döntés, ha a számos ismert szempont (életkor, nem, lakóhely, óvodai előélet, előzetes fejlesztés és a vizsgálatokon nyújtott teljesítmény) csak viszonylag kis mértékben befolyásolja azt, hogy végül is milyen képzést ajánl a szakember a gyermek számára.

A szakmai fókuszcsoporthoz interjúkon a résztvevők meghatározónak tartották a szülők szerepét a javaslat megfogalmazásában. Ez a – kutatásunkban háttérben maradt – szempont kivétel nélkül minden beszélgetésen elhangzott, ezért is különösen fontos erre a tényezőre odafigyelni, amikor a teljes eljárást vizsgáljuk. A beszélgetések során a vélemények a szülővel való konszenzus szakmai jelentőségétől akár a szülők véleményével ütköző szakmai érvek elsődlegességének hangsúlyozásáig terjedt. Abban azonban aránylag nagy egyetértést tapasztaltunk, hogy a szülő hozzáállásának a megítélése, a szülővel való kommunikáció sikeressége és általában a szülőről kialakult benyomás erőteljesen befolyásolja, hogy milyen javaslat születik.

„Nagyon fontos szempont konszenzusra jutni a szülővel, mert a gyerek teljesítése szempontjából fontos, hogy a szülő mit gondol róla. Ha nagyon rosszul teljesít, de az anya normál osztályba akarja rakni, akkor nyilvánvalóan képviselnünk kell a gyerek érdekeit, és a szakmánkra való tekintettel el kell mozdítanom az anyát, de nem szoktuk azért megtörni, tehát nagyon fontos a konszenzus.” (Budapest, nevelési tanácsadó)

Súlyos szakmai dilemmát jelent, hogy figyelembe kell-e, figyelembe lehet-e venni a családi háttérrel a javaslat megfogalmazásában vagy csak a gyermek képességeire szabad koncentrálni.

„Ismerünk olyan családot, ahol az igazi fogyatékos gyerekeket végigvonszolják az általános iskolán elsőtől nyolcadikig, heroikus küzdelmet folytatva... de látunk olyan gyerekeket is, akik valamivel jobb intelligenciával sem tudják elvégezni az iskolát, mert a család oly mértékben nem áll a gyerek mellett. Az én szubjektív megítélésemben számít az, hogy egy gyereket támogató családot látok mögötte, vagy egy gyereket tökéletesen elhanyagoló családot.” (Budapest, szakértői bizottság)

A következő vélemény viszont a szakmai meggyőződést helyezi előtérbe:

„Én azt nem számíthatom bele, hogy a szülő nem fog mellélni este, és nem fogja elővenni a füzetet és gyakorolni. A szülő hozzáállása nem határozhatja meg, hogy a gyerek milyen iskolába kerül. Ugyanakkor a mi család- és környezetismeretünk sokkal kisebb, mint a nevelési tanácsadóké.” (Budapest, szakértői bizottság)

Egy-egy szülői vélemény megerősítette a szakmai és pedagógus fókuszcsoportokban megfogalmazottakat, mivel többeknek sikerült befolyásolniuk a döntést. Ugyanakkor arra is rámutatott, hogy a gyermek sorsát nagyban meghatározza a szülő érdekérvényesítő képessége.

„Az 1. számú iskolába járt a fiam, és a tanár az javasolta amikor átment másodikba, hogy rakjuk vissza elsőbe. Ebbe nem mentünk bele és kértük az igazgatót, hogy hadd rakjuk át ebbe az (eltérő tantervű) iskolába, mert ebben jobban meglesz. Azt nem engedték, aztán jöttek a pszichológusok, ők sem ajánlották a gyerekeknek ezt az iskolát, de mi mondtuk, hogy szeretnénk, és nagyon meg vagyunk vele elégedve. (Bicske, szülő)

A szülő jelentős szerepének ellentmondanak azok a történetek, amelyek során a szülőt nem győzték meg a szakemberek, sőt a szülő a vizsgálatra kifejezetten mint a hatalomgyakorlás eszközére tekint, amely során a döntés lehetősége kicsúszik a kezéből, gyermeke érdekeit nem képes érvényesíteni.

„Döntöttek a fejünk felett. Olyan helyzetben voltam, hogy egyszerűen azt mondták, hogy ha megvétőzom, akkor is oda kerül a gyerek.” (Budapest, szülő)

A fókuszcsoportos interjúk alapján tehát úgy tűnik, hogy bár a szülő fontos szerepet játszik az iskolai elhelyezésben, szerepe nincsen körvonalazva, sem az intézmények, sem a szülők számára nem világosan definiált. Nem egyértelmű, hogy csak a gyerek képességei alapján kell dönteni vagy a családi háttérről alkotott benyomásnak is teret kell adni a döntési folyamatban; nem világos, hogy szabad-e a szülő ellenében döntést hozni, illetve az sem, hogy ez milyen következményekkel járhat. A szülők egy része úgy érzi, megkapja azt az autonómiát, amivel a gyermek beiskolázásáról dönteni tud, míg mások maximálisan kiszolgáltatva érzik gyerekeiket a különböző intézményeknek. A vizsgálat megerősítette, hogy nemcsak a szülői jogköröket kell az elhelyezési folyamatban vizsgálni, hanem a szülő szerepét is az intézményekkel való együttműködés során.

Az iskolai elhelyezés eljárásának értékelése különböző nézőpontokból

Az iskolaérettségi és a szakértői bizottságban folyó vizsgálatokkal kapcsolatos kritikák ugyan minden oldalról megfogalmazódnak, összességében azonban mégis azt látjuk, hogy a három fél különbözőképpen értékeli ezeket a vizsgálatokat. A vizsgálatokat végző szakemberek az eljárást a hiányosságok ellenére is elfogadhatónak tartják és biztosak abban, hogy az eljárás hiányosságai miatt nem születnek inkorrekt javaslatok. A pedagógusok és a szülők viszont kritikusabbak, és kevésbé bíznak az eljárásban. Vagyis a három

fél eltérő mértékben bízik az eljárásban, és a vizsgálati eredmények torzításait is eltérő irányúnak látja, vagyis alapvetően másképp közelítenek ahhoz a kérdéshez, kinek milyen felelőssége van az iskolai elhelyezés körüli problémákban.

A szakmai fókuszcsoportban elsősorban olyan érvekkel találkoztunk, amelyek azt bizonygatták, hogy az iskolaérettségi vizsgálat, illetve a szakértői bizottságokban lefolytatott eljárások használhatók. Azonban használhatóságuk alapja esetenként éppen a szakember szubjektív viszonyulása a teszthez, történetesen az, hogy ismeri, szereti az adott eljárást, nagy gyakorlata van benne, és ez erőteljesen befolyásolhatja a változtatás szükségességének felismerését.

„Akármilyen ez a teszt és akármilyen régen nem változott már, felvettem már kétezerszer, és nekem minden apró válasz nagyon sokat mond, felméri az egész gondolkodását.” (Budapest, szakértői (eltérő tantervű))

„Szerintem az iskolaérettségi vizsgálatokkal nincsen igazán gond, mert az adott, hogy mit követelnek első osztályban, annak megfelel.” (Budapest, nev.tan.)

Bár a szakmai fókuszcsoportok résztvevői alapvetően használhatónak tartják a vizsgálatokat, bizonyos hiányosságokat is megneveztek: például az iskolaérettségi vizsgálatot a legtöbben kissé elavultnak tartják, de kiegészítve saját vizsgálataikkal már használhatónak érzik. Komolyabb kritikák érték viszont a nevelési tanácsadó részéről a szakértői bizottságokat. Egyedül ilyen összefüggésben merült fel, hogy az eljárásban résztvevő szakember olykor a vizsgálat kimenetével sem ért egyet. A szakértői bizottságok nem kritizálták saját módszereiket.

„Ha egy társadalom elmozdul egy adott irányban, és ezek a tesztek nem követik ezt az elmozdulást, akkor nagyot fogunk nézni.” (Budapest, nev.tan.)

„Úgy rossz ez a szakértés, ahogy van. Teljesen idegenben, nem tudom hány óránként beosztva oda-vetődik holtfáradtan a gyerek. Eljön ide a szülő, mondja, hogy bement, öt percet foglalkoztak vele, már ír valamit. ... Sokszor meghagyják a mi javaslatainkat, majdnem szó szerint azzal küldik tovább.” (Kazincbarcika, nev.tan.)

A pedagógusok a döntést szinte minden esetben abból a szempontból bírálták, hogy nem szelektál eléggé, és így normál osztályokba kerülnek olyan gyerekek is, akiknek véleményük szerint eltérő tantervű iskolában vagy osztályban lenne a helyük.

„Én azt látom egy ideje, hogy a normál általánosban ülnek a speciálisba valók.” (Budapest, pedagógus)

Másrészt ők is kritikusan tekintenek a szakértői bizottságban folyó vizsgálatokra. E kritika háttérében többféle indoklással is találkoztunk:

„Ezeknek a gyerekeknek az életben való indulásuk egy olyan tömény kudarcra kezdődik, mert nem tud megfelelni az elvárásoknak, pusztán azért, mert a szakértők rosszul vagy felelőtlenül döntöttek.” (Bicske, pedagógus)

A bizottságok hozzáállását, de magukat a tesztek, a vizsgálat körülményeit is érte kritika.

„Mindenféle ilyen vizsgálat, ami iskolaérettségi, vagy bármilyen teszttel történik, azzal szemben azért egy kicsit fenntartással vagyok, mert egy egyszeri dolog és nem ad reális képet a gyerekről.” (Kazincbarcika, pedagógus)

„Szerintem nagyban befolyásolja a vizsgálat eredményét, hogy hány órára van berendelve a gyerek és honnan viszi az anyuka a gyereket. Egy fáradt gyerek rosszul teljesít, ezt mindenki tudja. Maga a rendszer sem normális és jó szerintem. Egyszeri vizsgálattal nem lehet megállapítani. Az lenne a nor-

mális, ha kimennének és figyelnék a gyereket az otthoni közegben, az óvodában vagy az iskolában és csak utána hívnák be.” (Bicske, pedagógus)

Azonban a pedagógusok közül néhányan éppen a roma gyerekek esetében ítélték úgy, hogy nem mindig fogyatékoság miatt kerülnek a kisegítő iskolákba.

„Elég sok roma gyerek kerül olyan intézménybe, akiknek nem ott lenne a helye. Én a szocio-kulturális háttérrel gondolom elsősorban meghatározónak és az etnikai hagyományokat. Tehát azt, hogy a társadalomnak van egyfajta elvárása, és nekik a származásukból adódóan vannak bizonyos dolgok, amiket egyszerűen nem tudnak úgy magukévá tenni, és ebből adódnak a feszültségek.” (Budapest, pedagógus)

Emellett ritkán ugyan, de a pedagógusok körében az a vélemény is megfogalmazódott, hogy jól működik az elhelyezés rendszere. Ezt a véleményt kizárólag az eltérő tantervű osztályokban tanító gyógypedagógusok osztották, megerősítve az általános iskolai pedagógusoknak azt a véleményét, hogy a vizsgálatok során inkább az erősebb iskolatípusba sorolják a gyerekeket.

„A mi gyerekeink szakértői véleménnyel érkeznek, és egyre inkább úgy látom, hogy ezek nagyon megalapozott döntések.” (Budapest, pedagógus)

A szülőkkel folytatott beszélgetésekben ritkábban értékelték a nevelési tanácsadó és a szakértői bizottság munkáját, mint a többi csoportban. Egy-két résztvevőről azonban kiderült, hogy egyáltalán nem bízik a szakemberek objektivitásában, úgy érzi, hogy inkább a benyomásaik alapján döntenek.

„Lehet akármilyen jó szakember, de ahogy ott egyszer látja a gyereket, nehogy már jobban tudja annál, aki naponta vele él és naponta osztozik a gondjaiban. Kizártnak tartom, akármilyen nagy szakember. Nem a tudását akarom megkérdőjelezni.” (Budapest, szülő)

Az iskolaérettségi és a szakértői bizottságokban folyó vizsgálatok minden megkérdezett fél szerint rászolgálnak némi kritikára. Az alapvető különbséget abban láttuk, hogy a vizsgálati eljárást leginkább a szakértői bizottságokban dolgozó szakemberek tartják használhatónak és legkevésbé a szülők bíznak benne, míg a nevelési tanácsadó pszichológusai és a pedagógusok több-kevesebb fenntartással tekintenek az eljárásra.

Szegregált vagy integrált oktatás?

A roma gyerekek iskolai kudarcaiért felelős személyek és intézmények rangsorolásánál, a különböző csoportokban résztvevők eltérő attitűdjei ellenére is látható volt, hogy az iskolarendszerrel kapcsolatban születnek a legmarkánsabb vélemények. A szakmai fókuszcsoportokban az integrált oktatásról megfogalmazott elképzelések úgy összegezhetőek, hogy a megvalósítással kapcsolatban szinte kivétel nélkül mindenkinek fenntartásai vannak. A fenntartások között talákoztunk anyagi természetű, illetve a szakember-ellátásra vonatkozó megfontolásokkal, a legtöbb vélemény azonban az általános szemléletváltás nehézségeire mutatott rá.

„A magyar oktatás a poroszos jellegénél fogva kevésbé toleráns. Nem hiszem, hogy azzal meg lehet oldani, hogy elosztjuk a gyógypedagógusokat a megfelelő helyekre, ettől még ez nem fog megoldódni.” (Budapest, szakértői bizottság)

A hátrányos helyzetű településeken nehezen értelmezhető az integrált oktatás fogalma, vagyis különböző összetételű településeken mást-mást jelenthet az integráció.

„Vannak olyan körzetek, ahol többségében csak ilyen gyerekek vannak, szerintem az integráció jelenlegi elképzelésekor nem gondoltak erre.” (Kazincbarcika, nev.tan.)

Az elvi lehetőséget illetően két táborra szakadtak a szakmai fókuszcsoporthoz résztvevői. A résztvevők mindegyike ismeri az integráció és szegregáció melletti, illetve elleni érveket. Az integrációt támogató csoport egyaránt támaszkodik a szegregációval szembeni emberjogi érvekre és a gyakorlati megvalósítás pozitív tapasztalataira.

„El kellene fogadnunk, hogy tud jó lenni az integrált oktatás, és nem egy szegregált részbe tesszük őket, ahol fejlődjenek ahova tudnak a saját szeparált társadalmukban, és ahogy azt más országokban is megteszik, megteremtjük nemcsak az integrált oktatás feltételeit, hanem a későbbi elhelyezkedés feltételeit is.” (Budapest, nev.tan.)

Az integrációt ellenző érvek között nagy hangsúlyt kaptak különböző pszichológiai szempontok, például a kudarc elkerülésének pszichológiai jelentősége vagy a speciális iskolákban jellemző szolidáris környezet pozitív hatása. Az integrációt ellenző csoport a meglévő, nagy hagyományokkal rendelkező szegregált iskolarendszer előnyeit félti, és az integráció melletti érvek ismerete mellett sem bízik abban, hogy kivitelezhető Magyarországon az integrált oktatás, illetve hogy annak bevezetése sikerrel járhat. Ők úgy vélik, hogy az eredményesen elvégzett speciális iskola jobb esélyt ad a későbbi társadalmi beilleszkedésre, mint az eredménytelenül végzett normál iskola.

„Én azt gondolom, hogy nem stigmatizál jobban egy speciális iskola, speciális osztály, mint egy normál iskola, sokszor teljesen kirekesztik azokat a gyerekeket, akik lemaradnak. Aki ilyen helyzetből speciális iskolába kerül, az megkönnyebbül.” (Pécs, szakértői bizottság / nev. tan.)

Azok a pedagógusok, akiket az iskolai integráció egészen másképp érint, mint a beiskolázási javaslatot megfogalmazó pszichológusokat és gyógypedagógusokat, erőteljesebben fogalmazták meg ellenvéleményüket és kevesebben akadtak köztük, akik nyíltan kiálltak az integráció mellett. Az érvek hasonlóak voltak, mint a szakmai fókuszcsoportokban, azonban a szemléletváltás szükségességénél előrébb került a gyakorlati megvalósítás és az anyagi feltételek megteremtésének kérdése. A pedagógusok körében kiemelt helyre kerültek a szegregált oktatással szerzett jó tapasztalatok.

„El kell képzelni azt az osztályt, ahova egy ilyen gyerek jár. Az a többi tehetséges gyerek le fog maradni amiatt, mert van egy-kettő olyan gyerek egy osztályban. A tehetségesek fogják megszenvedni, hogy azzal a néhányval pluszban kell foglalkozni. Aki normál képességű, az is átveszi..., mert nálunk ez a gond, hogy átveszik a többiek a deviáns viselkedést.” (Budapest, pedagógus)

Az integráció fogalma nem minden résztvevő számára világos, a legtöbbször azzal kapcsolatban találkozhatunk hiányos ismeretekkel, hogy a folyamat kiket, hogyan érinthetne, tulajdonképpen kinek az alkalmazkodásáról is van itt szó, milyen többletet nyújt az integráció a fogyatékos és a nem fogyatékos gyerekek számára, és az iskolai osztály közös helyszínén túl mit jelent az együttnevelés.

„Én azt mondom, hogy integráljuk, ha képes az integrálásra. Tőlem jöhet oda középsúlyos fogyatékos is, ha tud együtt haladni velünk, és nem zavarja az órát.” (Budapest, pedagógus)

Fontos hangsúlyozni, hogy a pedagógusok azon része állt ki az integráció mellett, akik a fogalmat ismerik, és gyakorlatuk is van ebben a képzési formában.

„Én nem azt mondom, hogy több iskolatípus legyen, hanem hogy egy adott iskolán belül több segítséget kapjanak a gyerekek. Én nem akarom elkülöníteni semmi szín alatt, mert nincsen rá szükség. De ha hátránya van, azt próbáljuk behozni időben, mégpedig ott, ahol van.” (Budapest, pedagógus)

A szülők az iskolai integráció kérdésével a saját gyerekükkel kapcsolatban tapasztalt jó és rossz élményeken keresztül szembesülnek. A szülők közül elméleti síkon többen is az integráció hívei lennének, azonban érzékelhetően több sérelem éri őket a normál általános iskolában és több a pozitív élményük a szegregált intézménytípusokban.

„Az integráció azt jelenti, hogy veszünk egy 10 fős átlagot, ebből 8 egészséges és kettő sérült. Akkor működik. Nálunk nem ez volt. A 11 főből egy volt egészséges, innentől az én kisfiam, aki tudott menni, tudott beszélni, átvette a mintát, és elkezdett küszválni járnai stb.” (Budapest, szülő)

A fókuszcsoporthoz résztvevő roma szülők a speciális iskola befogadó légkörét emelték ki.

„Ebben az iskolában sokkal jobban felkészítik őket, jobban odafigyelnek, hogy a társadalomba beilleszkedjenek, a magatartásuk jobb legyen és én ezért is örülök, hogy ide került a gyerek. Cigány óvodába járt, mert a magyar óvodában nem úgy foglalkoznak vele, ott félrelökik, de a cigányóvoda, az más. Nekem oda jártak a lányaim és kitűnő tanulók lettek.” (Bicske, szülő)

„Ha őszinték vagyunk, annak ellenére, hogy a továbbtanulás innen nem megy, még mindig jobb helye van egy roma gyereknek egy ilyen védettebb környezetben.” (Budapest, szülő)

A jelenlegi oktatási rendszer értékelése és az integrált/szegregált oktatás megítélése a fókuszcsoporthoz interjúban teljesen összefonódott. A szakemberek egy része nem híve az integráció irányában történő változásoknak, mert az a tapasztalatuk, hogy a szegregáltan működő iskolák elfogadó légkörében, jó szakemberekkel körülvéve a gyerekek valóban képességeik szerint fejlődnek, míg a többségi iskolákat intoleránsnak és teljesítménycentrikusnak látják. Ezzel szemben a nemzetközi gyakorlatot és néhány hazai példát ismerő szakemberek, akik a szegregációt elsősorban elvi alapon, illetve a későbbi társadalmi integráció nehézségei miatt utasítják el, úgy vélik, hogy az iskolarendszer átalakítására szükség van, és az átalakítás/átalakulás keretében törekedni kell az integrált oktatás bevezetésére.

„A roma gyerekek nem válnak fogyatékosá, csak lemaradnak.” A roma gyerekek és az iskolai lemaradás kérdései

A roma gyerekek oktatási esélyeivel kapcsolatos vélemények a fókuszcsoporthoz interjúkon feltett kérdések mindegyikében központi téma volt. A szakmai fókuszcsoporthoz résztvevőinek a roma gyerekek teljesítményével kapcsolatban elhangzott megszólalásai két markáns vélemény körül csoportosultak. A válaszok egy része általában a szociológiai kutatások, köztük az általunk végzett kérdőíves vizsgálat eredményeit vitatták, míg mások inkább indokolni próbálták a megállapításokat. Az eredményeket vitató állítások egy részét a „színvakság”, a probléma tagadása jellemezte, vagy egyenesen azt hangsúlyozták, hogy a hátrányos helyzetű, és köztük a roma gyerekek vizsgálata során inkább egyfajta pozitív megkülönböztetési tendencia érvényesül.

„Ha nagyon hátrányos helyzetű a gyerek, akkor a teszteredményre gondolatban ráteszünk tíz százalékot, mert a hátrány itt olyan mértékű a családi háttér miatt, hogy a gyereknek meg kell kapni a jobb pozíciót.” (Budapest, szakértői bizottság)

„Én nagyon sok olyan roma gyerekkel találkoztam, akiket azért nem küldtek soha vizsgálatra, noha igazából fogyatékos, mert nem mert senki felvállalni azt a konfliktust a családdal, hogy a gyerekkel valami baj van” (Budapest, nev. tan.)

Mások arra utaltak, hogy az eljárás nem lehet felelős a helyzetért. Ide sorolható az a sok-sok kijelentés, amely magát az általunk és más kutatásokban feltárt jelenséget hamisnak tartja.

„Nekünk nem az a tapasztalatunk, hogy túl sok roma gyerek lenne a kisegítő iskolákban. Igazából azt sem tudom, hogy az életszínvonal, a szegénység velejárója-e a romaságnak, nem velejárója.” (Pécs, szakértői bizottság / nev.tan.)

„Szerintem főlegesen csinálnak a kutatók roma kérdést.” (Pécs, szakértői bizottság / nev.tan.)

Akik egyetértettek azzal a kutatási eredményünkkel, hogy a nevelési tanácsadóknak és szakértői bizottságoknak megjelent, a vizsgálatot végző szakemberek által romaságukkal jellemzett gyermekek összessége sokkal rosszabb teljesítményt nyújtott, mint azok, akiknek teljesítménybeli lemaradását más tényezőkkel hozták összefüggésbe, azok többnyire a helyzet komplexitását is érzékelték. Ebből a szempontból nem láttunk különbséget a vizsgálatban résztvevő szakemberek és a laikus csoportok tagjainak véleménye között. A különböző fókuszcsoportokban tehát egyaránt találkozhattunk egészségügyi, pszichológiai, kulturális, gazdasági, történelmi, politikai és társadalmi okokat felhozó magyarázatokkal. Tulajdonképpen annak pusztá elismerése, hogy a roma gyerekek nagyobb számban jelennek meg a vizsgálatokon, nagyobb számban kerülnek eltérő tantervű iskolákba és a vizsgálatokon használt tesztekben rosszabb eredményt nyújtanak, jelentős előrelépést jelent a változtatás irányában.

„Amit tudunk a nevelési tanácsadóban, hogy a többség, aki oda jár, roma, ezt ők is vallják és mi is tudjuk.” (Budapest, nev.tan.)

„Lehet, hogy ti most engem meg fogtok ezért kövezni, de nem lehet, hogy a vizsgálatokra kerülő roma gyerekek tényleg rosszabbul teljesítenek?” (Budapest, nev.tan.)

„A 100 iskolaérettségi vizsgálatból biztos, hogy a mi területünkön 70-80 roma.” (Kazincbarcika, nev.tan.)

A különféle válaszok között a szakmai és a pedagógus fókuszcsoportokban egyaránt kiemelkedett a kulturális és szocializációs másság jelentősége, illetve a szegénység mint a jelenség háttérében álló magyarázat. A szakmai és pedagógus fókuszcsoportok egyöntetű véleménye szerint az iskolába lépést megelőző családi szocializáció sajátosságai döntő hatást gyakorolnak arra, hogy a hátrányos helyzetű roma gyerekek teljesítménye az iskolakezdésre elmarad a korosztály átlagától. Ez a válaszolók szerint a roma családok szegénységével, a többségitől eltérő értékrendjével és kulturális hagyományaival függ össze.

„A cigány kultúrájú családokban nagyon sokáig az anyához kötődés jellemző. Tapasztalatból mondom, sok családdal találkoztam, beszélgettem szülőkkel, ha megkérdeztem mennyi ideig szoptatta, azt mondta, két éves korig. Tehát van egy nagyon erős kötődés, ami kevésbé viszi afelé a gyereket, hogy ő óvodába járjon, kevésbé viszi a teljesítmény felé. Lehet, hogy mi futottunk el, hogy már egy éves korban betesszük a gyereket a bölcsődébe, de ebből is elindul egy különbség.” (Budapest, nev.tan.)

Az egyik pedagógus-fókuszcsoportban a teljesítmény és a fogyatékoság közötti különbségtételre vonatkozó nagyon árnyalt és fontos megállapítást hallhattunk.

„A roma gyerekek nem válnak fogyatékosá, csak lemaradnak. A fogyatékoság az egy idegrendszeri sérülés, amit nem lehet visszafordítani, ezt viszont lehet fejleszteni. Biztos nagyon nehéz azt eldönteni egy hat éves gyereknél, hogy enyhén értelmi fogyatékos vagy csak nagyon le van maradva. Ha megnézem a véleményeket, akkor azt mondom, hogy mindegyik fogyatékos, aki nálam van, mert a szakértői vélemény alapján azt a képet mutatja. Ezt eldönteni nagyon nehéz szerintem, de biztos, hogy vannak gyerekek, akik nem fogyatékosok, de ezt a lemaradást soha nem hozzák be.” (Kazincbarcika, pedagógus)

A pedagógus fókuszcsoportokban gyakrabban találkoztunk azzal a felfogással, amely a roma gyermekek lemaradásáért a családokat teszi felelőssé, mint a szakmai fókuszcsoportokban, ahol azonban szintén előfordult ez a vélekedés.

„Van, ahol nincs játék. Elmentünk családlátogatásra, és ágy-ágy-ágy, nem volt játék. Csak tévéznek, videóznak. Meg a sok gyerek, ott nyüzsögnek, nincs olyan körülmény, hogy ő koncentráljon arra, amit tanul.” (Kazinbarcika, pedagógus)

„Mi megpróbáljuk őket behívni olyan programokra, ahova szívesen jönnek, például a farsangra, vagy olyan programra, ahol együtt a gyerekekkel a szülő is jelen lehet. Mi megpróbáljuk, tehát nem rajtunk múlik.” (Budapest, pedagógus)

Bár a megszólalásokban több esetben is felsejlett valamifajta felelősségérzet azzal kapcsolatban, hogy a roma gyerekek eltérő esélyekkel rendelkeznek többségi társaikhoz képest, a felelősség hárítása mégis jellemzőbb volt. Ritka ellenpéldának tekinthető az alábbi idézet:

„Rengeteg érték rejlik bennük, és nemcsak táncolni, meg zenélni tudnak a gyerekek, ők nyitottak a világra, nagyon szeretnek tanulni, meg ugyanúgy érvényesülni, mint bárki más, én úgy gondolom, hogy azokat a szociális hátrányokat kell leküzdeni, amikkel ők indulnak. Nagyon szeretik a gyerekeiket, és nem alakult ki az a kölcsönösség, hogy ők ránk merjék bízni a gyerekeiket. Biztos, hogy sokkal jobban oda kellene figyelni az óvodáskorú cigánygyerekekre, és a beiskolázást megelőző időszakot kihasználni és a családokkal olyan szoros kapcsolatot kiépíteni, hogy fontosnak tartásák azt, hogy a gyerekeknek óvodába kell járni és később iskolába.” (Budapest, pedagógus)

A roma gyermekek átlagosnál magasabb arányú speciális iskolába kerülésének okaként a beszélgetéseken felvetettük az előítéletek szerepét is. Úgy láttuk, interjúalanyaink elfogadják azt a feltevést, hogy az előítéletes attitűd szerepet játszhat a gyermek iskolai pályafutásában, de szerintük többnyire valamilyen közvetett módon, az óvodán, az iskolán, a szülőkön keresztül fejt ki hatását.

„Akármilyen törvényi eszközökkel próbálják meg a roma és nem roma gyerekeket együtt oktatni, annak a szülőnek, akinek előítélete van, vagy úgy látja, hogy a romákkal nem oktatható együtt az ő gyereke, el fogja vinni más iskolába a gyereket.” (Pécs, szakértői bizottság / nev. tan.)

Azt láttuk tehát, hogy egyfajta hárítás történik az előítéletességgel kapcsolatban. Ennek lényege, hogy válaszolóink elismerik ugyan, hogy létezik cigányellenes attitűd a többségben, de úgy vélik, ez nem játszhat szerepet az iskolai elhelyezésben vagy az iskolai előmenetelben, továbbá az előítéletes megnyilvánulásokért magukat a romákat tették felelőssé. Több résztvevő érezte úgy, hogy nekik pozitív megkülönböztetést kell tenniük a roma gyerekekkel szemben, mert ma ez a politikailag korrekt viselkedés.

„A romáknak is nagyon sok előítéletük van a többségi társadalommal szemben, ezt kellene leküzdeni ahhoz, hogy ne tekintsék támadásnak azt, hogy mi rájuk akarjuk erőszakolni az óvodát vagy az iskolát, tehát sok esetben ők is szeretnék megőrizni a saját értékrendjüket. ...Lehet, hogy a társadalomban működik az előítélet, de okot adnak rá, ez nem véletlen. (Budapest, szakértői bizottság)

„Nekünk azért van cigány problémánk, mert baseball ütővel berohan a nagymama, és agyon akar mindenkit verni és nyomdafestéket nem tűrő hangon beszél ott mindenkivel. Tehát a roma gyerekek sokszor visszaélnék a helyzetükkel. Úgy gondolják, hogy a tévé úgys mellettük van... Ők sokkal nagyobb intenzitással élnek meg és kezelnek dolgokat, mint egy normál gyerek.” (Budapest, pedagógus)

A szülői csoportokban természetesen elkülönültek azok a vélemények, amelyekkel saját gyerekeik lemaradását és általában a hátrányos helyzetű, roma gyerekek lemaradását indokolták. Az általános vélemények nagyban megegyeztek a szakmai és pedagógus főkuszcsoportokon elhangzottakkal, és a rossz szociális körülményeket tartották a legfőbb problémának.

„A roma gyerekek jobban le vannak írva, mint a fogyatékos gyerekek.” (Budapest, szülő)

„Azért aki egy panellakásban lakik, vagy éppen egy tanítónéninek a gyereke, az persze, hogy ötös tanuló lesz, annak nincsen gondja.” (Bicske, szülő)

A szülők, úgy tűnt, természetesebbnek vették, nyíltabban mertek arról beszélni, hogy az eltérő tantervű iskolában nem fogyatékos roma gyerekek is tanulnak.

„Kaptuk a harmadik tanítónénit, aki döbbenetesen nagyot hajtott végre ebben az iskolában, csak mivel az én gyerekem nem tudta azt az eszméletlen tempót követni, mert ő valóban fogyatékos volt, nem úgy, mint azok a gyerekek ... a cigány gyerekek nem biztos, hogy fogyatékosok, csak oda vannak hajlítva... és velük valóban lehet haladni. A Marci nem tudta ezt a lépést fölvenni velük.” (Budapest, szülő)

Saját gyermekének lemaradása mögött azonban sokszor az iskola hozzáállását, a tanári előítéleteket tette felelőssé a roma szülő, amennyiben nem volt valamilyen ismert, kézzelfogható lemaradás a háttérben.

„Egy kis cigánygyerek, ha bemegy az óvodába, láttam az enyimeken, ha összeverekednek, akkor ki áll a sarokban? A cigánygyerek. Ha körbeülnek, akkor a magyar gyereket megöleli, a cigány gyerek ott van a körben, de azok közül soha nem ölel meg egyet sem.” (Bicske, szülő)

Összefoglalás

A különböző intézményekben dolgozó szakemberek, illetve a szülők elsősorban olyan kérdések megítélésében fogalmaztak meg egyöntetű véleményeket, amelyek rajtuk kívülállóak, amelyre nincs közvetlen hatásuk. Az iskolarendszert például mindhárom oldal hasonlóan kritikusan szemléli, hiszen az oktatáspolitikára egyik megkérdoztetnek sincs közvetlen befolyása. Ezzel szemben szinte minden olyan téma kapcsán, amiben a megkérdoztetek saját felelőssége felmerül, markánsan eltérő véleményeket kaptunk.

Az iskolaérettségi és a szakértői bizottságokban folytatott vizsgálatokról mind a szülők, mind pedig a pedagógusok kritikus véleményeket fogalmaztak meg, a nevelési tanácsadóknak dolgozó szakemberek pedig több esetben mutattak rá a szakértői bizottság munkájának hiányosságaira. Úgy tűnik, az elhelyezésben a legnagyobb felelősséget viselő szakértői bizottságok pszichológusai és gyógypedagógusai védik leginkább az eljárást és saját szakmai becsületüket.

Ennek ellenére minden csoportra jellemző volt, hogy a problémák felismerése esetén a felelősséget más csoportokra hártották.

A szakmai fókuszcsoporthoz: a pedagógusokra, az iskolarendszere és a szülőkre.

A pedagógus csoportokban: a szakértői bizottságokra és a szülőkre.

A szülő csoportokban: az iskolarendszere és a pedagógusokra.

Az iskolai elhelyezés eljárásában az érintett szakembereknek a gyerekek hosszú távú érdekeit kellene szem előtt tartani. A probléma egyik forrása, hogy nincs egyezség arról, mi szolgálja a gyerekek hosszú távú érdekeit, hiszen a csoportokban kialakult vélemények erősen megoszlottak annak alapján, hogy a szegregált vagy az integrált oktatási formát tekintik-e előnyösebbnek. Problémát jelent az is, hogy míg a szakember diagnosztí-

„A cigány kultúrájú családokban nagyon sokáig az anyához kötődés jellemző. Tapasztalatból mondom, sok családdal találkoztam, beszélgettem szülőkkel, ha megkérdoztettem mennyi ideig szoptatta, azt mondta, két éves korig. Tehát van egy nagyon erős kötődés, ami kevésbé viszi afelé a gyereket, hogy ő óvodába járjon, kevésbé viszi a teljesítmény felé. Lehet, hogy mi futottunk el, hogy már egy éves korban betesszük a gyereket a bölcsődébe, de ebből is elindul egy különbség.”

zál és prognosztizál, a pedagógus az, akinek a gyermek számára a legmegfelelőbb képzést kell nyújtani. Az adekvát képzési formát azonban nem ő választja meg a gyermek számára, sőt nincs is beleszólása a döntésbe. A kétfajta érintett szakember mellett természetesen megjelenik a szülő is, akinek részvétele egyáltalán nem tisztázott. Az, hogy mekkora szerephez jut a gyermek iskolai sorsának alakításában, nagymértékben függ a gyermeket éppen vizsgáló vagy a gyermeket tanító szakemberek hozzáállásától és nem utolsó sorban saját érdekérvényesítő képességétől. Érdemes lenne tehát abból a szempontból is átgondolni az iskolai elhelyezés folyamatát, hogy annak eredményeit a gyermekeket tanító pedagógusok és a szülők hogyan fogadják, hiszen a gyermek további sorsáért ők vállalják a felelősséget, még akkor is, ha az elhelyezésbe kisebb beleszólásuk van, mint a döntést hozó szakembereknek.

E három fél együttműködése azonban elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermekek olyan oktatásban részesülhessenek, amely valóban megfelel számukra rövid- és hosszútávon, a pszichológiai tényezőket és a szociális integráció szempontjait is figyelembe véve. Vagyis az intézmények nem engedhetik meg maguknak, hogy ne működjenek együtt az elhelyezési eljárásban, mint ahogy azt sem, hogy ne vegyék figyelembe a szülő érdekeit, hogy ne törekedjenek a vele való jó kommunikációra – úgy is, mint a gyermek képviselőjével. A különböző intézményeket képviselő szakemberek és a szülők együttműködése, valamint közös felelősségvállalása annál is fontosabb lenne, mert ez segíthetné elő azt a pedagógiai gyakorlatban szükséges szemléletváltást, amelyet az oktatáspolitikusoktól kezdve a különböző területeken kutató szakemberekig minden érintett sürget. E szemléletváltás alapja pedig nem lehet más, mint az a belátás, hogy a jelenlegi rendszerben, a jelenlegi szakmai és egyéni attitűdök mellett az oktatási esélyegyenlőség nem valósulhat meg, mivel az iskolai elhelyezés rendszere nem segíti elő a hátrányos helyzetű roma gyerekek, illetve bármely sajátos nevelési szükségletű gyermek társadalmi integrációját.

Jegyzet

- (1) A vizsgálat az MTA Szociológiai Kutatóintézetében, az OM (NKFP 5/014, 2001-2003) által finanszírozott kutatás keretében zajlott, a kutatás eredményeiről Kende (2004) és Neményi (2004) számol be.
(2) A fókuszcsoport interjúkra alapozott kutatást az Esélyegyenlőségi Minisztérium támogatta. Az interjúkat Neményi Mária, Szilassy Eszter és Kende Anna készítette.

Irodalom

- Ambros Péter (2001): Cigányság és iskola. In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. 9.
Babusik Ferenc (2000): *Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében*. Delphoi Consulting, www.delphoi.hu, Budapest.
Forray Katalin – Hegedűs T. András (2001): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában, In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.
Girán János – Kardos Lajos (1997): A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének háttere. *Iskolakultúra*, 10. melléklet.
Gúti Erika (2001): Romák az oktatásban. In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. 54–64.
Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
Illyés Sándor (2001): „A különleges gondozáshoz, a rehabilitációs foglalkozáshoz való jog a közoktatásban” *Educatio*, 2. 221–231.
Kende A. (2004): „Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek megállapításának problémái” *Iskolakultúra*, 1. 3–13.
Loss Sándor (2000): Út a kisegítő iskolába. In: *Cigánynak születni*. Aktiv Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 365–402.
Merton, R. K. – Fiske, M. – Kendall, P. (1956): *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. Free Press, Glencoe.
Neményi Mária (2004): A fogyatékosághoz vezető út. *Iskolakultúra*, 5. 27–49.
Sik Endre (2003): *TÁRKI önkormányzati kutatás*. TÁRKI, Budapest. <http://www.toosz.hu/rendezvenyek/tarki/jelentes.html>

Jeffrey Mirel*University of Michigan, Ann Arbor, USA*

Régi nevelési elvek, új amerikai iskolák

A progresszív nevelés és a nevelési forradalom retorikája

A világ gyors változásához nem lehet másként alkalmazkodni, csak az oktatás fejlesztésével. Ezt ismerték fel a 19–20. század fordulóján élt, progresszív eszméket valló nevelési szakemberek és az 1990-es évek oktatási reformjának megvalósítói is az Egyesült Államokban. Reformjuk megismerése sokat segíthet azoknak, akik tudatosan tervezett változást szeretnének elérni a magyar oktatásban, akik mélyebben is szeretnék érteni a reform nevelésideológiai alapjait.

Ez a tanulmány a 19–20. századi amerikai nevelés klasszikusainak írásai alapján elemzi a progresszív nevelést (1), megadja definícióját és meghatározza kulcselemeit. Feltárja a progresszív nevelési eszme hatását a mai amerikai iskolákban folyó nevelés elméletére és gyakorlatára. Bemutatja az Egyesült Államok 1980 óta legnagyobb nyilvánosságot kapott oktatási reformtervét, a teljes iskolareform (2) programot („whole school reform”), elemzi eredményeit, áttekinti a program tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását. Végül bemutatja a progresszív nevelés első képviselői által alkotott és a 60–80 évvel későbbi iskolareform mozgalom vezetői által átvett nevelési forradalom („educational revolution”) retorikáját, amely motorja, de egyben akadályja is lett a 20. század végén a neveléspolitikai és a nevelési gyakorlat valódi fejlődésének.

A neveléstörténetek csaknem fél évszázada vitatkoznak arról, hogy a progresszív nevelés eszméje hogyan hatott az amerikai iskolai oktatás elméletére és gyakorlatára, azonban még fogalmának egységes meghatározásában sem tudtak megegyezni. (3) Habár a jelenlegi ellentmondásos helyzet alapján úgy tűnik, sohasem lesz egyetértés a progresszív nevelés megítélésében, mégis megpróbáljuk megválaszolni a kérdést, feltárni a hatást és meghatározni a pedagógiai befolyás mértékét. Ennek alapja a több mint 3000 iskolában elvégzett, tudományos módszerekkel feldolgozott kísérlet.

Az első részben a progresszív nevelési mozgalom szószólói, *John Dewey, Evelyn Dewey, William Heard Kilpatrick, Harold Rugg* és *Ann Shumaker* által kidolgozott alapvető elméleteket vizsgáljuk meg. A progresszív nevelés alapelveit és azok kulcselemeit a fenti gondolkodók legismertebb, legszélesebb körben olvasott – ám helyenként csak részlegesen kidolgozott – művei alapján mutatjuk be. (4)

A második részben azt vizsgáljuk, hogy miként jelentek meg ezek az elvek a mai Egyesült Államok vitathatatlanul legtámogatottabb oktatási kezdeményezésében, a teljes iskolareform-programban. Példaképpen bemutatjuk a reformprogram tervezeteit, amelyeknek egyik népszerűsítője és élharcosa a nonprofit New American Schools (NAS) társaság. Az a tény, hogy a NAS reformtervei a progresszív nevelés elvein alapulnak, bizonyítja azok vonzerejét. A NAS által támogatott reformok kísérleti bevezetése során szerzett tapasztalatok szerint a szegény és kisebbségi területeken levő iskolákban nem fejlőd-

dött számottevően a tanulók teljesítménye, ami az elvek használhatóságának gyengeségét is bizonyítja. A forradalminak nevezett pedagógiai reform retorikája napjainkra egyre ismertebb lett, ugyanakkor az egyik leginkább vitatott tudományos érvrendszeré vált. Később maga a retorika lett a fejlődés akadálya, mert fokozta a nevelés hagyományos és progresszív megközelítése közötti éles szembenállást, ezzel megakadályozta a két fél párbeszédének kialakulását, meggátolta az oktatásmélet és -gyakorlat fejlődését befolyásoló tényezők felismerését.

Az első nevelési forradalom

A progresszív nevelés korai képviselői gyakran használták pedagógiai írásaikban a „drámai, forradalmi” jelzőket. (5) Az akkori helyzetet ismerve ezek nem is voltak túlzó kifejezések és csak ilyen szuggesztív retorika alapján kísérelhették meg az amerikai iskolák teljes átalakítását. Az akkori nevelési forradalom sok egymással kapcsolatban nem álló elvre, elméletre támaszkodott. Ezek az elvek kitartóan éltek tovább a korszak gondolkodóinak felfogásában a bevezetésük óta eltelt majd egy teljes évszázadban. A legfontosabb alaptétel, hogy a drámai szociális és gazdasági változások következtében hasonlóan drámai mértékű változásokra van szükség az oktatásban is. Abból indultak ki, hogy a hagyományos tanár- és tantervközpontú oktatás akadályozza az iskola fejlődését, ezért alapvető változtatásra szorul. Ebből az alaptételből fakadnak a további elméleti elemek. Miként azt John Dewey és Evelyn Dewey írták „A Holnap iskolái” (Schools of Tomorrow) című műükben: „három szempont szerint kell a hagyományos iskolát megváltoztatni, hogy megfeleljen a modern társadalom követelményeinek: a tantárgyak tartalma, a tanítás módszerei és a tanulás módszerei szempontjából”. (6)

Ez a három tényező áll a progresszív pedagógia elméletének középpontjában, ezért leginkább ezeket kell a változtatáskor figyelembe venni.

A 20. század első felében kibontakozó progresszív nevelési filozófia jól igazodott a gyorsan kialakuló ipari társadalom igényeihez. Miként akkor, úgy napjainkban is jelentős társadalmi változások közepette élünk, az információs társadalom kihívásaira a mai reformerek is ugyanazokat az elveket tartják megfelelőnek, melyeket a mi korunkban összefoglalóan a nevelés új megközelítésének (new approaches to education) nevezünk. Harold Rugg és Ann Shumaker „A gyermekközpontú iskola” című művében kínál kitűnő értelmezést ehhez az elmélethez. „Ma egy teljesen új civilizációban élünk, az élet egyáltalán nem hasonlítható a korábban megismert 19. századihoz. Az iparosodás átalakította a korábbi individualista életvitelt, létrejött egy kölcsönös függőséget feltételező életmód. (...) A föld lakossága egybeforrt. Az egyes régiók és országok nem maradhatnak egymástól elszigeteltek és önellátóak, mindenki függővé vált a másiktól. A gyorsan kialakuló új civilizációban az amerikai emberek elfoglalták a vezető stratégiai pozíciókat. (...) És ebben a megdöbbentő helyzetben ébredtek rá az iskola és a tanterv fontosságára.” (7)

A 20. század eleji progresszivisták nevelés képviselői az amerikai iskolákban tapasztalható rendkívül sivár nevelési környezetből és az elmaradott pedagógiai technikából indultak ki. A nagyvárosok nyilvános iskolái túlszűfoltak voltak, a tanárok embertelenül bántak a gyerekekkel, az oktatást szigorú és merev rend jellemezte, a diákok ezrei szenvedtek a tanórák monoton ismétléseitől, amelyeket ráadásul gyakran felkészületlen tanárok tartottak. Hosszú sorokban ültek a padlóhoz csavarozott padokon, memorizáltak, szövegeket ismételtettek. A tanárok nem törődtek azzal, hogy a diákok megértették-e a tanultakat vagy a tananyag egyáltalán hordozott-e bármilyen jelentést a számukra.

John Dewey már az 1900-ban megjelenő „Iskola és társadalom” című művében kritizálta azt a képtelen helyzetet, hogy az Illinois állambeli Moline-ban tanuló gyerekek nem tudták, hogy a tankönyveikben is szereplő Mississippit a városuk mellett folyik.

Dewey 1904-ben kapott meghívást a Columbia Egyetemre, ahol kollégáival, elsősorban William Heard Kilpatrickkal és Harold Rugg-gal motorjaivá váltak annak a fejlesztő munkának, amely átalakította az amerikai iskolák tanterveit és tanítási gyakorlatát. Ez erőteljes támadás volt az addigi zárt rendszerű, ellentmondásos, értelmetlen tananyagot erőltető oktatással szemben. Az Egyesült Államokban működő hagyományos iskolákat átalakítva véget vetettek a tanári visszaéléseknek, a testi fenyítésnek, az unalmas és főleges tananyagnak. (9)

A legfontosabb ok, amely miatt a progresszív nevelés képviselői lerombolták a hagyományos iskolákat, az a meggyőződés volt, hogy ezek az iskolák nem alkalmasak a modern és demokratikus társadalom igényei szerinti nevelésre. Ezekben a hagyományos iskolákban az oktatás szigorúan tanárközpontú volt, a tanítás merev tantervet követett, a diákok passzívan elfogadták a felnőttek tekintélyét. (10) A társadalmi változásokat figyelve felismerték, hogy a tudomány és technika lényegesen befolyásolja az emberek életét. Miként a Dewey szerzőpáros „A holnap iskolái” című művében megfogalmazta: „Egy demokratikus társadalom fejlődése és jóléte a tudomány alkalmazásán múlik. Nem lehet sikeres a társadalom az eredményekért és a boldogulásért folytatott küzdelemben, ha az oktatási rendszere autokratikus igényeket elégít ki, és a célok érdekében csak az egyéni erőfeszítéseket használják ki”. (11)

A tantárgyak tartalmának Dewey első szempontja szerint történő megváltoztatása közelebb vitte az iskolát a modern világhoz. Ahogy a fenti idézetből látható, a szerzők a kor iskoláját feudális csökevénynek tekintették. Úgy értékelték, hogy a feudalizmusban az iskola fő célja az arisztokrácia státuszának és hatalmának megerősítése. Ez az oktatás természetétől fogva elszakadt a napi élettől, minél fölöslegesebb volt a tananyag, annál jobban kiemelte az arisztokrácia fölényét a tömegekkel szemben. A szerzők szerint a hagyományos iskola azok számára készült, akiknek nem kell megkeresniük saját megélhetésüket, akiknél a tudás célja a társadalmi érdekesség, a fényűzés, a tökéletesség fokozása, ezért a tananyag céltudatosan elvont, nem kapcsolódik konkrétumokhoz és a hasznos dolgokhoz. (12)

John Dewey már az 1900-ban megjelenő 'Iskola és társadalom' című művében kritizálta azt a képtelen helyzetet, hogy az Illinois állambeli Moline-ban tanuló gyerekek nem tudták, hogy a tankönyveikben is szereplő Mississippit a városuk mellett folyik.

A hagyományos tárgyak arisztokratikus gyökereinek elítélése nem csak a görög és a latin nyelv oktatásának elvetésében jelentkezett. Meggyőződéssel hirdették, hogy az ilyen tananyag használhatatlan a többség számára, de a hagyományos tananyag kritikájában mélyebbre is hatoltak. Megvizsgálták az alaptanterveket és azt látták, hogy a csilágáshattól az állattanig terjedő teljes tananyagrendszer túlságosan elvont, akadémikus irányultságú.

Rugg és Shumaker szerint a hagyományos történelem, irodalom, matematika és tudományos technikai tárgyak („core” tárgyak) tanítása nem illik a korszerű iskolába. Ezek kevesebb tény és használható elméletet tartalmaznak, mint amennyire a gyerekeknek szükségük lenne a mai életformák megértéséhez. Megállapításuk szerint „mivel a formális tárgyak az akadémikus kutatás termékei, a legtöbb közülük nem esik egybe sem a gyermekek, sem a felnőttek életszerű érdeklődésével”. Dewey fogalmazásában: a hagyományos iskola „összegyűjti és ráerőlteti a gyerekekre a felnőttek azon tudását, amelynek semmi köze sincs a gyerek fejlődéséhez, ahelyett, hogy megkeresné azokat a szükségleteket, amelyek nélkülözhetetlenek az előrehaladásukhoz.” (13)

Végül a hagyományos oktatásra vonatkozó legfőbb kritikai elem az volt, hogy az nem tart lépést a tudományos információ és technikai forradalommal, az iparosítás igényeivel, a globális kereskedelem és a tömegkommunikáció kihívásaival. A hagyományos tan-

anyagot az információrobbanás folyamata tette elavulttá, ebben a nézetben kapcsolódtak a reformerek nevelési elvei legszorosabban a társadalmi haladáshoz. Deweyék megállapították, hogy a kor művészete, politikája és tudománya olyan gyorsan változik, olyan sok új elmélet, felfedezés és tény keletkezik, „hogy ennek elsajátítása egyetlen tárgy esetében sem lehetséges”. Ehhez járul még az a tény, hogy az új ismeretek folyamatosan válnak egyre komplexebbé, ezzel szemben a tanterv elkülönült tantárgyakra tagolódik, így még jobban fokozza a tananyag alkalmatlanságát. (14)

Rugg és Shumaker szerint ebben az adott helyzetben a jó minőségű oktatás kulcsa „a megértés középpontba állítása, az autonóm gondolkodás, és a kritikus ítélet. A tanulás végső célja nem a tények elraktározása, hanem a hatékony gondolkodás fejlesztése.” Rugg és Shumaker megfogalmazásában a tanulónak el kell sajátítani a kritikus gondolkodás képességét és a tanulás tanulását. A progresszív pedagógia képviselőinek véleménye szerint nincs kapcsolat a képességek megszerzése és a hagyományos tudományágak tanulása között. (15)

Visszatekintve ezekre az irányzatokra, 1961-ben fogalmazta meg *Lawrence Cremin* azt, hogy számos pedagógiai elmélet kapcsolódásának közös eleme a progresszizmus: „A legbefolyásosabbak azok (az elméletek) lettek, amelyek összefüggtek az iparosodás hatására felgyorsult társadalmi változásokkal. A változás olyan mértékű lett, hogy a tanárok nem is tudhatják, hogy diákjaik majdan milyen problémákkal találkoznak, ezért úgy vélték, hogy legjobban akkor szolgálják a reform ügyét, ha megtanítják azt az alapvető gondolkodásmódot, amelyik a legtöbb társadalmi probléma megoldásához alkalmazható.” (16)

A hagyományos oktatás megváltoztatásának második szempontja Dewey szerint a tanárok és a tananyag kapcsolata. Kritikája középpontjában a tanárközpontú pedagógia állt. Ebben a felfogásban a tanár egyeduralkodó személy volt a tanteremben, erőszakkal és dicsérettel készítette a tanulókat az előre rögzített tanterv szerinti haladásra. A tanár határozta meg azt, hogy mit, hogyan és mikor tanuljanak. Miként *Kilpatrick* megfogalmazta: „a régi típusú iskolában azt tanulják a tanulók, amit a könyvek és a tanárok mondanak, de ennek alig van kapcsolata az élettel, nincs lehetőség a következmények megtapasztalására, a diákok csak ismételnék és vizsgáznak.” (17)

Rugg és Shumaker nevezte el ezt az ismeretszerzési formát „hallgatói rendszernek”, amelynek lényege, hogy „a tényeket a tanulók agya passzív módon, mintegy szivacsként szívja magába”. Amellett érveltek, hogy a gyorsan változó világban, ahol naponta bukkannak fel új tények, ahol a tanulás új megközelítése az élet részévé vált, a tanulóknak inkább arra van szükségük, hogy a tanárok a hagyományostól lényegesen eltérő szerepet játsszanak a tanítási folyamatban. Ebben az új minőségben azt kell megtanítaniuk, hogy miként kell tanulni, hogyan fogadhatják be a változásokat. A diákok ne pazarolják az időt a tények felhalmozására, mert azokat az iskola ajtaján kilépve nyomban elfelejtik.

Dewey és munkatársai úgy vélték, hogy a tanárközpontú oktatás nem biztosítja a tanuló felkészítését a társadalomba való beilleszkedésre. Ténylegesen hittek abban, hogy a tanárközpontú oktatás nem egyeztethető össze a demokráciával, mert nem fejleszti a tanulókat tevékeny és öntudatos polgárokká, csupán a hatalom, a tekintélyes tanárok által elvárt viselkedési formák engedelmesebb másolására ösztönzi őket. Úgy látták továbbá, hogy a „tekintélyelvű tanárközpontúság” hátrányos a gyerekek erkölcsi fejlődésére is. „Híhetünk-e abban” – kérdezték – „hogy az iskola képes erkölcsi tisztaságra nevelni? Megtanulhatják-e a gyerekek a felnőttek által elvárt viselkedési formákat akkor, ha szigorúan fegyelmező, a durvaságoktól sem visszariadó tanár oktatja őket?” (18)

Összegezve: a progresszív nevelés képviselői hittek abban, hogy a hagyományos tanterv- és tanárközpontú oktatás a tanítás legrosszabb formája. Az iskola akadémiai szintű tananyagot tanít, nem olyan ismereteket, amelyek a gyerekeket érdeklik. A tanárok inkább korlátozzák a gyerekek fejlődését, ahelyett, hogy megadnák nekik a tanuláshoz szükséges szabadságot. A tanteremben a tanárok a kezdeményezők, ahelyett, hogy bizto-

sítanak a gyerekek számára a kezdeményezés lehetőségét, amely által passzív befogadóból aktív szereplőkké válhatnak. (19)

A kilépés a tananyag- és tanárközpontú helyzetből Dewey harmadik szempontja szerint úgy lehetséges, ha átalakul a „a tanulók és a tananyag kapcsolata”. Ennek kezdete a tanterv- és tanárközpontúság helyett a tanulóközpontúság bevezetése, amelyben a tanuló által szerzett tapasztalat a tudás forrása. Miként az „Iskola és társadalom”-ban Dewey megfogalmazza: ez olyan forradalmi változást eredményez, mint amit *Kopernikusz* tanai jelentettek. Ebben az esetben a tanuló lesz a Nap, róla szól az egész oktatás, ő lesz a központ, köré kell szervezni a tanár munkáját. (20) Ebben a forradalmi átalakulásban a tanárok szemléletének is teljesen meg kell változnia. Nem kényszeríthetik a tanulót az előre kidolgozott tantervek szerinti haladásra, hanem olyan tananyagot kell készíteniük, amely mindenkor megfelel a tanulók korának és érdeklődésének. Dewey szerint: „a szövegek teljes osztállyal történő hangos olvastatása és ismételtetése helyett a tanároknak új módszereket kell alkalmazniuk. A tanár osztályteremben betöltött szerepe is megváltozik, a diktátor jellegű idegenvezetőből megfigyelő, segítő személlyé kell válnia”. A tanárok megfigyelővé válása jobban biztosítja majd tanulóik teljes személyiségének és gondolkodásmódjának kibontakozását. Lehetővé teszi, hogy a tananyag gyakorlásával kifejleszték képességeiket, miközben a gyerekek szerepe is változik. „A passzív befogadóból aktív szereplővé, kérdezőkké és kísérletezőkké válnak.” (21)

A fenti gondolatmenetből két szempontot érdemes kiemelni.

– Azáltal, hogy a tanárközpontú iskola tanulóközpontúvá válik, a tananyag még nem változik meg. Az továbbra is olyan ismerethalmazt alkot, amelyet saját törvényeinek figyelembevételével lehet csak elsajátítani, mert így segíti legjobban a tanulót képességeinek kifejlesztésében. A tananyag csak eszköz legyen, amit a tanuló nem külső hatásra, hanem saját tudásvágyának kielégítésére használ.

– A kopernikuszi fordulat révén, a tanulási folyamat középpontjába a tanár helyett a tanuló kerül. Az iskolák, átértékelve küldetésüket, a gyerekek fejlesztését irányítják, ennek szellemében átalakítják tanterveiket, hogy ösztönözzék és könnyítsék a tanulási folyamatot.

A progresszív nevelés képviselői azt vallották, hogy a jól szervezett tananyag nemcsak segíti a tanulást, hanem utat nyit annak aktív formájához is. A kor divatos szóhasználata a „cselekvéssel tanulni”. Dewey erről a következőt mondta: „Csak felszínes eredmény érhető el akkor, ha a tanuló parancsra tanul, ha lépésről lépésre előírjuk a tennivalóit. De amikor a természetes kíváncsiságának és a tevékenység iránt érzett szeretetének hajtóereje miatt foglalkozik hasznos problémákkal és kitalálhatja, hogyan változtassa meg a környezetét, akkor a tanár rájön arra, hogy a tanuló nem úgy készíti el leckéjét, mint régen, hanem azt is megtanulja, hogyan irányítsa és vonja be a tanulásba azokat a belső energiáit, amelyek régebben zavarták az osztály tevékenységét.” (22)

A progresszív reform egyik vezérelve a „hasznos probléma” lett. A hagyományos iskola elutasításával kapcsolatos döntő érv, hogy abban a tanár erőszakkal kényszeríti vagy jutalommal megvesztegeti a tanulót. Ez akkor is káros, ha azt a hasznos tudás megszerzése érdekében teszi, de még rosszabb a helyzet, ha haszontalan tényadatok önkényesen választott listájának megjegyeztetése a cél (például a dél-amerikai folyók nevének felsorolása). A progresszivisták azt gondolták, ha a tanárok elsajátítják a modern nevelési módszereket, a tanulókat létező és lényeges problémák elé állítják, akkor a tanulás érdekes és izgalmas lesz, ezért lelkesen fognak tanulni. Amennyiben a tanárok elsajátítják a problémák progresszív új stílusú felvetését és megoldását, akkor nem viselkednek diktátorként, így nem maradhat fenn a hagyományos, nagyrészt lényegtelen ismereteket tartalmazó, zárt tantervű oktatás sem.

Rugg és Shumaker szerint „a gyerekek oktatása a mai hagyományos állami iskolákban, a hivatalos iskolai tantervek alapján történik. Egészen másképpen folyik ez az új is-

kolokban. A hagyományos iskolai tantárgyak rendjét (olvasás, írás, számtan, betűzés, földrajz, történelem) felváltotta a projekt, az osztálymunka, a kreatív munka, az iparművészet, a kreatív zene, az elbeszélő (beszélgető) óra, a csoportmegbeszélés és egyéb érdekes vállalkozások.” (23)

Nincs még egy olyan terület, ahol jobban érvényesülhettek volna a progresszív nevelés alapelvei, mint Kilpatrick projekt módszerében. Egy 1918-as tanulmányában emelte egyetlenes érvényű megoldássá ezt a módszert és nevezte először projekt módszernek. A projektoktatás nem csupán a reformerek egyik legkedveltebb módszertani eljárása lett, hanem egyben a korszak legszélesebb körben vitatott nevelési gyakorlatává is vált. (24) Kilpatrick projekt módszer elnevezése magába foglalja az „új nevelés” kulcselemeit. „Ez az elnevezés hangsúlyozza a cselekvés tényét, különösen a teljes szívvel végzett, céltudatos tevékenységet”, mint az oktatás fontos tényezőjét. Ez a kérdés egyre határozottabban foglalkoztatta Kilpatrick-ot, egyre inkább meggyőződésévé vált, hogy az egységes progresszív elmélet kulcsa a teljes szívvel végzett céltudatos, az adott társadalmi környezethez illeszkedő tevékenység, vagy röviden, a „lelkesen végzett céltudatos cselekvés”. (25) Innen kezdve a projekt olyan lelkesen végzett céltudatos cselekvés, amely egyesíti a tanuló érdeklődését, a fejlesztés környezetét és a tanulási folyamatot.

Kilpatrick tudatában volt annak, hogy a hagyományos nevelési elveket valló tanárok is gyakran alkalmaznak munkájuk során projekteket. De hasonlóan a többi progresszív elvű reformerhez tudta, hogy az ilyen projekt csak eszköz a tanár kezében, amellyel továbbra is ügyesen manipulálja a tanulót a hagyományosan zárt tanterv által megszabott tananyag elsajátítására. Más szavakkal, modern eszközöket használtak a rossz nevelés tartósítására. Kilpatrick ezt „cukormázás” tantervnek hívta. A projekt nem egy egyszerűen átvehető új módszer, hanem a nevelés teljesen új megközelítésű szemlélete, amely a gyakorlatban valósul meg. Az ő szavaival: „Sok tanár esik zavarba, amikor először választja azt a tananyagot, amelyet a tanulók szeretnének tanulni, majd lázasan keresi a legjobb módszert, amivel azt megtaníthatja.” (26) „Ezek a jól átgondolt, életből szerzett tapasztalatok céltudatos előre menekülési lehetőséget biztosítanak számukra, nem hagyják figyelmen kívül a napjainkban felbukkanó interaktív tanár-diák módszereket. Az ilyen cselekvésre alapozott programok alkalmazása a hagyományos tantárgyi rendszer keretei között is előrelépést jelentenek, elutasításuk rontaná az iskolai oktatás színvonalát.” (27)

Kilpatrick azt vallotta, hogy az igazi nevelési forradalom a projekt módszer segítségével bontakozik ki, amelyben egybeesik a gyerekek érdeklődése és szükséglete. Kilpatrick szavaival „ez azt jelenti, hogy a jó tanítás a diákból kiindulva lehetséges, ezért amennyire lehet, biztosítani kell a tanuló érdeklődését”. A projekteknak a gyerekek érdeklődésén és szükségletein kell alapulniuk, különösen hasznosak a diákok által kezdeményezett projekteket, mert ezzel biztosítható a tanulás iránti elkötelezettségük. Ebből a nézőpontból a hagyományos tananyag csak olyan mértékben hasznos, amennyiben kielégíti a tanuló fejlődési szükségleteit és egybeesik közvetlen érdeklődésével.

Kilpatrick szerint „a korszerű tanterv is feldolgozza azokat a témákat, amelyek a hagyományos iskolai tantervekben is szerepelnek, de nem a régi tekintélyelv alapján, amely szerint a tananyag játssza a főszerepet, hanem úgy, hogy a tananyag a tapasztalatszerzési folyamatot szolgálja”. (28)

A modern új tantervben a projekt olyan helyzetekre kell, hogy épüljön, amelyek megragadják a diákok figyelmét, amelyek kidolgozásához új információkra van szükség és ahol az elsajátított képességek elősegítik a probléma megoldását. Ilyen helyzetben az is előfordul, hogy a hagyományos tananyag újra előtérbe kerül, de ez a probléma valódi megoldását szolgálja, nem öncél. Kilpatrick egyik példájában egy diáklány projekt keretében ruhát tervezett és készített, s mert ez a tevékenység megkövetelte a hagyományos tananyag tanulását (számtan és mérés), a lány nagy érdeklődéssel és eredményesen végezte azt.

A konkrét és hasznos témákra alapozott tanulás minőségileg különbözik a tanárköz-pontú, tanterekben folyó, kényszerítésen alapuló tanórától, ahol a passzív és örömtelen munka során csak a tanár motiválta a tanulót, fenyegetéssel, büntetéssel vagy a cukormázás jutalmazás módszerével. Még ha meg is tanulta a diák a tananyagot ebben az elnyomó környezetben, soha nem látta be annak használhatóságát vagy jelentőségét. (29)

A progresszív nevelés teoretikusai szerint a gyerekek érdeklődésének felkeltéséhez elengedhetetlen, hogy a projekt a helyi környezethez, annak közösségéhez kapcsolódjék. Ahhoz, hogy releváns legyen a tantárgyi rendszer, a tanterv szerkesztésénél figyelembe kell venni a gyerekek közvetlen tapasztalatait. Ezért kritizálták azokat az iskolákat, amelyekben elsődlegesen a tananyag köré szervezték a tanulást, szerintük a hagyományos tantárgyak „időben és térben távoliak, elvontak”. Különösen igaz ez akkor, amikor a gyerekek szembesültek a változó világgal, amelyben éltek. Ahogy Dewey írta: „Az ország összes iskolájában rá fognak jönni, hogy a legjobb módszer, amivel életszerűvé lehet tenni az oktatást, a közvetlen környezet bevonásával valósítható meg. Minden erőfeszítés, amiben összekapcsolódik a tanulás a gyerekek életszerű tapasztalataival, szükségszerűen megváltoztatja majd az iskolai tananyagot, így találkozik a helyi élet szükségleteivel és követelményeivel.” (30)

Erre a kijelentésre alapozva kísérelték meg a progresszív nevelés képviselői a nevelési folyamat szerves részévé tenni a helyi közösségeket. Ennek a megközelítésnek a középpontjában az a feltételezés áll, hogy a gyerekek jobban érdekeltek azokban a dolgokban, amelyeket közvetlenül ismernek, mint azokban, amelyek távoliak és szokatlanok. Tapasztalati tény, hogy a gyerekek először a közvetlen környezetüket fogják fel, csak ezután kezdik megérteni a távolabbi világot. Ennek szellemében átnézték a társadalomtudományi tárgyakat (történelem és földrajz) és eltávolították belőlük azokat a részeket, amelyek túl korán kezdték bevezetni az olyan távoli és elvont dolgokat, mint a mondák, a hőskről szóló történetek vagy a történelmi események. A tantervben előírt témák

helyett közelebbi dolgokkal kezdtek foglalkozni: a családdal, a szomszédsággal, a közösséggel, és csak később tértek rá az elvont dolgokra. Ebben a folyamatban a gyerekek lassan, de biztosan haladtak a közvetlen környezettől a régió, az ország, a kontinens felé, végül eljutottak a többi kultúrához, a térben és időben távoli helyekhez. (31)

A progresszív nevelés korai szakaszának gondolkodói abból a feltételezésből indultak ki, hogy a 19. századi tanterv irreleváns volt az akkori és a jövőbeli társadalom igényeire egyaránt, ezért nevelési forradalmukhoz kidolgoztak egy hatékony tervet. A létező hagyományos nevelést tantárgyközpontúként jellemezték, a tantárgyak saját jellegük és a megszokott tanítási módszerük miatt lényegileg használhatatlanok voltak. Az osztályterekben a tanárok voltak a központban, ezzel azt érték el, hogy a tanulók csak passzív befogadói lettek a véget nem érő, összefüggéstelen elvek és tények során, amik semmilyen kapcsolatban nem voltak azzal a világgal, amelyben éltek. Ebből az adott helyzetből csak egy forradalmi változás mozdíthatta ki az oktatást a modern élet megkövetelte irányba. A tantervnek kellett megváltoznia, hogy öncélúság helyett a valódi problémák megoldását szolgálhassa. A cselekvő tanuló került a középpontba, ezért a tanár szerepe az irányító, könnyítő, szolgáló szerep lett, és a gyerekek által naponta tapasztalt világ vált a tudás forrásává. Rugg és Shumaker

Az ilyen projekt csak eszköz a tanár kezében, amellyel továbbra is ügyesen manipulálja a tanulót a hagyományosan zárt tanterv által megszabott tananyag elsajátítására. Más szavakkal, modern eszközöket használtak a rossz nevelés tartóztatására. Kilpatrick ezt „cukormázás” tantervnek hívta. A projekt nem egy egyszerűen átvehető új módszer, hanem a nevelés teljesen új megközelítésű szemlélete, amely a gyakorlatban valósul meg.

tömören összegezték: ebben a modellben „a tantervet úgy képzeljük, mint folyamatos gyermeki tevékenységet, nem osztjuk fel szisztematikus elkülönült tantárgyakra, mert az a folyamatos gyermeki érdeklődésből és személyes szükségletekből ered”. (32)

A progresszív nevelési forradalom újjáélesztése: új amerikai iskolák

1920 és 1990 között a szakemberek egy része ugyan erősen vitatta a progresszív nevelés hatékonyságát és létjogosultságát, de a róla vallott különböző felfogásbeli változatok és gyakori véleménykülönbségek ellenére a kopernikuszi fordulat, a tanárközpontú oktatásról a diákközpontú oktatásra való áttérés, általánosan elfogadottá vált. Közben a progresszivizmus ideológiájának lényegi elemei bekerültek a közgondolkodásba, ami tovább emelte a pedagógiában betöltött rangjukat is. Annak ellenére, hogy a kritikusoknak egy kicsi, de hangos csoportja erősen védelmezte a hagyományos iskola felfogását, az 1960-as években már „magasan lobogott a progresszív nevelés zászlaja” az iskolákban, a tanárképző intézetekben és a legtöbb nevelési szervezetben. 1961-ben Lawrence Cremin azt írta, hogy a progresszív nevelés gondolata annyira elfogadottá vált, hogy a jó nevelés szinonimája lett. (33)

A nyilvánvaló intellektuális siker ellenére jelentős viták folytak arról, hogy a progresszív elmélet milyen mértékben épült bele az amerikai iskolák oktatáspolitikájába és gyakorlatába. (34) Sok nevelésirányító, iskolai és főiskolai oktató számára a progresszív nevelési elv továbbra is elfogadhatatlan maradt.

Az 1990-es évek elején egy magas rangú vezetőkből álló csoport megkezdte az amerikai iskolák átalakítását a progresszivizmus szellemében. A legmeglepőbb az volt, hogy ennek tagjai nem a liberális politika hívei voltak, akik hagyományosan támogatták a progresszív nevelési elvet, hanem az Egyesült Államok konzervatív elnöke és nagy befolyású üzletemberek egy csoportja. Az ő támogatásuk is példázza a progresszív nevelési elvek erejét, folytonosságát és rugalmasságát.

1981. július 8-án *George Bush* elnök, *Lamer Alexander* nevelési titkár és a legfontosabb amerikai cégek vezérigazgatói, (többek között az American Telephone and Telegraph, az Exxon, Boeing, a Martin Marietta és az RJR Nabisco igazgatói) a Fehér Ház Rózsa Kertjében találkoztak és bejelentették a „new educational revolution” (új nevelési forradalom) kezdetét.

A „forradalom” vezető ereje az Új Amerikai Iskolafejlesztési Szervezet (New American Schools Development Corporation (NASDC) lett, amit a Bush kormányzat áldásával ezek az üzletemberek hoztak létre. Bush elnök kijelentette, hogy a NASDC félretéve minden idejétmúlt előítéletet, nem kevesebbet akar, mint hogy létrehozza az iskolák új generációját. (35)

A következő évtizedben a NASDC (későbbi neve New American Schools, NAS) 100 millió dollár kockázati tőkét gyűjtött az amerikai iskolák átalakításának megalapozására.

A NAS vezetői olyan ígéretes újítókat kerestek, akik majd megtervezik a hagyományokkal szakító iskolák mintapéldányait, amelyeket azután országszerte elterjesztenek. A sikeres újító csoportok később kiegészítő támogatást kaptak, míg a sikerteleneket félreállították. Ez a grandiózus vállalkozás kitűnő retorikát alkalmazott, amelynek kulcsszavai a „nevelési forradalom, a hagyományokkal szakító új iskolák, a hatékony kockázati tőke modell” voltak. Később ez a retorika sok tekintetben csak egy tipikus washingtoni kormányzati reklámnak bizonyult, de a NAS még a 10. évfordulóján is az amerikai oktatáspolitikai egyik legfontosabb szereplője volt. Elharcosa lett az oktatás átszervezésének, ami a „teljes iskolareform” „whole-school” reform, „teljes iskolareform” néven vált ismertté. (36)

Ahogy a teljes iskolareform kifejezés is mutatja, a meglevő kaotikus oktatási rendszert nem lehet apránként javítani. A rendszer javítása csak akkor lehetséges, ha a teljes isko-

lázás – az oktatáspolitikától a tanügyigazgatáson és a tanterveken keresztül a pedagógiai gyakorlatig bezárólag – alapvető és széleskörű reformjára kerül sor. A teljes nevelési-oktatási rendszert kell tehát megváltoztatni. Sok tekintetben hasonlított a helyzet a John és Evelin Dewey által 1915-ben leírtakra. Most is három területen kellett megváltoztatni az elavult iskolát ahhoz, hogy tükrözhesse a modern társadalmat: a tananyagén, a tanárok és a tananyag viszonyáén, a tanulók és a tananyag viszonyáén. (37)

A NAS működése egy pályázat kiírásával kezdődött: „Tételezze fel, hogy az általunk örökölt iskola nem létezik. Tervezzen olyan nevelési környezetet, amely minden gyermeket eljuttat a társadalmunkban elvárt tudásszintre. Készítsen fel a felelős állampolgárságra, a továbbtanulásra és a hatékony munkavégzésre. Nem kérdés a tandíj, nem kell foglalkozni a feltételekkel”. (38) Válaszképpen közel 700 pályázat érkezett a kiíró szervezetéhez. (39) 1992 júliusában a beérkezett pályázatok 6 hónapos kiértékelése után a NAS vezetői 11 pályamunkát találtak támogatásra érdemesnek. Az igazgatótanács elnöke bejelentette, hogy ez a 11 reformtervezet fogja ösztönözni „az amerikai iskolák teljes átalakítását. Célunk nem kevesebb, mint az iskolák alapvető és demokratikus átalakítása”. (40)

A legismertebb győztes pályázók és pályázatok: Audrey Cohen College, New York City; Coalition of Essential Schools, több New England-i együttműködő szervezettel, programjuk neve Authentic Teaching; Learning and Assessment for all Students (ATLAS), Bensenville, Illinois; Intergovernmental Group Community Learning Centers of Minnesota; egy csúcstechnológiát alkalmazó szervezet Bostonból, programjuk neve CO-NECT; Expeditionary Learning/Outward Bound program in Connecticut; Los Angeles, Learning Centers; Hudson Institute in Indiana, programjuk neve Modern Red Schoolhouse; National Alliance for Restructuring Education centered in Rochester, New York Gastonia; North Carolina Public Schools, programjuk neve Odyssey Project; egy Maryland-i nevelési szervezet, programjuk neve Roots and Wings. (41)

Szinte mindegyik tervezet átalakította a nyilvános iskolák szemléletét. Úgy változtatták meg az iskola kormányzását, hogy az oktatáspolitikai és gyakorlat meghatározásában nagyobb jogot adtak az igazgatásnak és a tanároknak, több korosztályt tartalmazó tanulói csoportokat szerveztek, fokozták az oktatástechnológia és tanterv használatát.

Amint a NAS kihirdette a győztes pályázatokat, néhány kritikus azonnal megkérdőjelezte azt az állítást, hogy ez a program forradalmasítaná az iskolákat. A kritikusok azt kifogásolták a győztes tervezetek készítőivel kapcsolatban, hogy sok közülük nem forradalmár, hanem jól ismert tagja a jelenlegi oktatási vezetésnek. (42) A kritikához tartozik, hogy a NAS-pályázatok közül valóban kevés volt kifejezetten újító. A nevelés szakirodalma szerint valójában egyetlen átalakítási változat sem volt teljesen új. (43)

A győztes pályázatok legszembevetőbb közös vonása az volt, hogy a tanterv és tanítási módszer, illetve a tantermi környezet átalakítása a progresszív nevelés alapelveinek szellemében történt. Az Amerikai Nevelési Kutatási Szervezet szóvivője meg is állapította, hogy a legtöbb pályázat John Dewey munkásságában gyökerezik: „Leginkább az tűnik fel, hogy újra felfedezték Dewey ‚Tapasztalat és nevelés‘ (Dewey ‚Experience and Education‘) című könyvét”. (44)

Valóban, a pályázatok gyakran olyanok, mintha William Heard Kilpatrick vagy egy korabeli vezető progresszív gondolkodó irányította volna azok összeállítását. Habár a NAS tervezeteinek szerzői ritkán idézték a progresszív nevelésvű teoretikusokat (Dewey az egyetlen kivétel), mégis mindenütt érzékelhető volt a befolyásuk. Az előző fejezetekben bemutatott progresszív nevelési elvek valamilyen formában megjelentek a legtöbb nyertes pályázatban.

A progresszivisták az elődeikhez hasonlóan a győztes pályázatok szerzői is abból a feltevésekből indultak ki, hogy az amerikai nevelésben jelenleg mutatkozó zavaros állapotok miatt az oktatás képtelen lépést tartani a társadalmi változásokkal. A pályázatok szerzői

csak annak megítélésében különböztek, hogy a jelenlegi nevelési rendszer melyik korszak maradványa: az agrártársadalomé, vagy az iparosítás koráé (az egyik pályázat szerint mindkettő), de általános érvelésük ugyanaz volt. A rendszer anakronisztikus, és végképp alkalmatlan az információs társadalom korában. Ahogy a progresszivisták is írták majd egy évszázaddal korábban, „a születő új korszak megköveteli a nevelés új formáit”. Az ATLAS szerzői ezt így fogalmazták meg: „A jelenlegi bürokratikus oktatási rendszer egy századfordulós üzemi modelljéből fejlődött ki, és elavult pszichológiai elméletekre épül. Annak az erőfeszítésnek a következtében, hogy a tanár a lehető legtöbb tananyagot átadhassa a tanulónak, ez a rendszer gyakran tudományágak egymással kapcsolatban nem lévő darabjaira tagolódik. Ezeket a darabokat tömör, szűkre szabott keretben tolmácsolja, és azt követeli a tanároktól, hogy osszák szét ezeket a diákok között. Azután, az üzemi stílusnak megfelelően, az eredményt úgy összesítik, hogy a termelés végén megszámlálják az elsajátított tudásdarabokat, de csak azokat, amiket a tanuló képes megismételni”. (45) Ironikusan szólva, a NAS-tervezetek többsége ugyanazt javasolta a mai problémák megoldására, mint a progresszivisták 90 évvel korábban.

A tantárgyanként megkövetelt tudásszint mérése érdekében a NASDC szerződésben kötötte ki, hogy az összes tantervet kapják meg a tanulók, hogy megismerhessék a standard követelményeket angolból, matematikából, a technikai tudományokból, történelemből és földrajzból. (A pályázók a mai napig sem határozták meg az általánosan elfogadott standardokat, ez is mutatja, hogy a tervezet készítői nem nagyon járatosak a legfontosabb tárgyak területén.) Ugyan majdnem mindegyik nyertes pályázat kinyilvánította saját programjában a tantárgyak standardjainak központi jelentőségét, azonban ezzel csak visszhangozták a progresszív gondolkodókat. Megerősítették, hogy a standardok teljesítése jelentős változtatást követel a legfontosabb tárgyak tanításában. (46)

A fent említett ATLAS-idézet rossznak tartja a „tudományágak szétválasztását egymással kapcsolatban nem levő tantárgyi egységekre”, ez volt a pályázók tipikus kritikája a hagyományos tantárgyi rendszerrel szemben. Egyetértettek azzal, hogy a hagyományos iskolákkal ellentétben nem helyeslik a tantárgyakra osztás gyakorlatát (vagy ahogy a pályázatok többsége fogalmazott, az egymástól elszigetelt tantárgyak kialakítását). Az új iskoláknak a hagyományok megszakításával, interdiszciplináris szemlélettel kell közelíteniük a tantárgyakhoz. (47)

Az Audrey Cohen College tervezőcsoportja kijelentette, hogy „az új oktatási rendszer létrehozásának kiinduló pontja az iskolai tantervek radikálisan gyökeres átalakítása.” Az átdolgozást a tantárgyak interdiszciplináris megközelítésére alapozták. „Hagyományosan a tanítás tudományág-specifikus módszerrel történt. A technikai tudományokat, az angolt, történelmet, matematikát egymástól független tárgyként tanították. A tanuló előmenetelének ellenőrzése a különböző tárgyakból egymástól független tesztekkel történt. A hagyományos szemléletű vezetés szándékosan figyelmen kívül hagyta azt a tényt, hogy az egyes tárgyak kapcsolatban vannak egymással, kölcsönösen összefüggenek és gazdagítják egymást. Ezért nem kaptak a tanárok kellő bátorítást annak bemutatására, hogy a különböző tárgyak, a hozzájuk tartozó ismeretek és képességek hogyan kapcsolódnak a valós problémákhoz, és milyen a személyes és társadalmi hatásuk. A tanulókat nem bátorították a gondolkodási képességeik fejlesztésére, csak ritkán értékelték, szintetizáltak, és nem fogalmaztak meg komplex szabályokat. (48)

A korai progresszivistákhoz hasonlóan a NAS-tervezetek készítői is jól tudták, hogy még a legjobban tervezett interdiszciplináris programot is tönkretetheti a tanítási módszerek hagyományos megközelítése. A NAS-tervezők fontosnak tartották megváltoztatni azt a szemléletet, ahogy a tanárok saját szerepüket látják. A legtöbb győztes pályázat kiemeli a tanár és diák viszony megváltoztatásának fontosságát, átvették Dewey „idegenvezető és diktátor” terminusát. A Los Angeles Learning Center pályázatában „a tanár, mint

egyedüli nagyokos fölénye” olvasható, az ATLAS az „edző”, a National Alliance a „munkatárs”, az Expeditionary Learning a „kísérő”, a Bensenville Los Angeles Learning Centers Odyssey Project a „segítő” kifejezésekkel jellemzi a tanár új szerepét. (49)

Egyetlen pályázat sem fejtette ki olyan világosan a változás lényegét, mint az Odyssey Project: „A tanároknak sokkal inkább a tanulási folyamat segítőinek kell tekinteniük magukat, mint az információ forrásának. A tanulást segítő tanár szerepe radikálisan eltér a hagyományos tanár szerepétől. A segítő tanár kialakít egy alkotó környezetet, amely elvezet:

- a tömegoktatástól a személyre szabott segítséget biztosító tanuláshoz;
- a különálló tudáselemektől az összefüggő tudáshoz;
- a passzív közléstől az aktív válaszkeresésig;
- a merev utasítástól a tanuló által felkutatott ismeretekig;
- a tanár általi kezdeményezéstől és közvetlen irányításról a tanuló általi válaszkeresésig;
- a tanári kezdeményezéstől a diák kezdeményezéséig és a csoportfoglalkozásig;
- az elszigetelt tartalomtól az élethez kapcsolódó tartalomig;
- a memorizálástól a tudatos válasz kereséséig;
- a tankönyv túlsúlyától a média széleskörű használatáig;
- az információ passzív befogadásától az intellektuális ösztönzésig”. (50)

Annak érdekében, hogy a tanulókkal elfogadtassák az új törekvéseket, a legtöbb pályázat átvette Kilpatrick projekt-módszerét.

Nem sokkal a NAS-tervezetek közzététele után jelentette ki Lynn Olson, az Education Week riportere, a NAS-reformok tudósítója, hogy „az összes tervező csoport azon fáradozott, hogy megtörje a hagyományos iskola egységét, és ehhez felhasználták a projekt-módszer sok elemét”. (51) Ahogy Kilpatrick megállapította 1918-ban, az új megközelítés magába foglalja a progresszív nevelés és a projekt-módszer minden elemét. Úgy tűnik, a projekt „diktátorból” „segítővé” változtatja a tanár osztályteremben betöltött szerepét, leköti a tanuló figyelmét és bátorítja az aktív tanulásra. Nem meglepő, hogy a 11 győztes pályázatból 9 úgy tüntette fel a projekt-módszert, mint tervezetének nélkülözhetetlen jellemzőjét. (52) A Los Angeles Learning Center írja a saját projekt-alapú megközelítéséről: „Sokkal jobb eredmény érhető el a technikai tudományok, matematika, földrajz, angol, idegen nyelvek és a művészetek területén, ha alaposan kimunkált, erősen motiváló projekteket alkalmazunk a legfontosabb problémák megoldásához”. (53) A National Alliance for School Restructuring írja pályázatában az általa használt projekt-módszerről: „Olyan iskolákban gondolkodunk, ahol a diák nem fölhalmozza a tényeket, hanem megéri azokat. A legfontosabb tárgyak esetében fogalmi fogódzókat alakítanak ki, nem csak felszínes ismereteket gyűjtenek. A gyerekek értelmes, tartalmas munkájának megszervezése, a megfelelő tanulási környezet megteremtése lesz iskolánk jellemzője, ahol elsajátíthatják az elméleti és gyakorlati ismereteket, ahol kifejlődnek azok a képességek, amelyek a világ valós és komplex problémáinak megoldásához szükségesek.” (54)

Az Audrey Cohen College pályázatában közvetlen kapcsolatról ír a projekt-módszer segítségével kidolgozott társadalmi hatás és a bemutatott alaphelyzet és a tanulók eredményessége között: „A gyerekek jobban tanulnak, ha látják a kapcsolatot a tanultak és az őket körülvevő világ között, és ha azt tapasztalják, hogy a tanulás pozitív változást eredményez a társadalomban. A pályázat egyik fejezetének címe: A közösség a nevelési folyamat részévé válik.” (55)

„Tételezze fel, hogy az általunk örökölt iskola nem létezik. Tervezzen olyan nevelési környezetet, amely minden gyermeket eljutat a társadalmunkban elvárt tudásszintre. Készítsen fel a felelős állampolgárságra, továbbtanulásra és a hatékony munkavégzésre. Nem kérdés a tandíj, nem kell foglalkozni a feltételekkel.”

A projekt-módszerrel kapcsolatban a legtöbb győztes pályázat kiemelte saját programjának közvetlen kapcsolatát a közösséggel. A Bensenville csoport a következőképpen fogalmazott: „A teljes társadalom szolgálja az iskolát.” Pályázatában a Los Angeles Learning Centers úgy fogalmaz, hogy „az egész társadalom legyen az oktatás tanterme és egyben forrása”. A Roots and Wings pályázat azt írja, hogy „a diákok lépjenek valóságos kapcsolatba a környezetükkel, tervezzenek parkokat, oldjanak meg közlekedési problémákat, vizsgálják a környezetszennyezés állapotát, tervezzenek személtlerakót”. (56) A National Alliance pályázatát bizonyára Dewey is méltányolta volna (hasonló az Illinois-beli Moline-ban szerzett tapasztalataihoz), mivel leírt egy Rochester-i (New York állam) iskolát, amely néhány háztömbnyire volt a Genesee folyótól. Miután a tanárok meggyőződtek arról, hogy amit eddig tanítottak ebben az iskolában, semmilyen kapcsolatban sem volt a gyerekek igényeivel, bevezették a projektközpontú és közösségközpontú tanterveket.

„Bevonták a Genesee folyót a tananyagba. A gyerekek kíváncsiságára alapozva létrehoztak egy tantervet, amely szerint hét részletben írták le a folyó történetét. A tanulók végigjárták az utat a dinoszauruszoktól a gleccsereken át az ipari társadalom környezet-szennyezéséig. Tankönyvek tanulmányozása helyett múzeumba mentek, történelmi oldalakat néztek az interneten, helyi szakértőkkel beszélgettek. Az iskola 400 helyszíni tanulmányra küldte ki tanulóit egy év alatt, a tanulók ezt a munkát élvezettel végezték.” (57) A NAS-pályázatok jó adatbázist szolgáltatnak ahhoz, hogy összegezhessük, hogyan állnak az Új Amerikai Iskola és a progresszív eszme újraéledésének körülményei.

Habár a tervek végrehajtásának első néhány évében három pályázó kiesett a versenyből, a maradék nyolc lényeges haladást ért el, az ország egyre több iskolájában valósították meg terveiket. (58) A NAS republikánus gyökerei ellenére *Bill Clinton* és nevelési titkára, *Richard Riley* is támogatta a szervezetet és annak munkáját. 1997-ben Clinton elnök javaslatára, a két párt támogatásával a szövetségi kormány törvénybe iktatott egy 150 milliós dolláros fejlesztési tervet, amit a NAS szervezeteinek megvalósítására és más „teljes iskola reform” programok finanszírozására fordítottak. Az összeg megszavazásának parlamenti vitájában a támogatók kiemelték a NAS és az általa kidolgozott tervezetek modell jellegét. A szövetségi forráson kívül még a sokmillió dollárral támogatott Title 1 program (az elszegényedett körzetek iskoláinak támogatási programja) is hozzájárult, hogy napjainkban a „teljes iskolareform” mozgalom lett az Egyesült Államok legfontosabb nevelési kezdeményezése, amely a nevelés megváltoztatását célozza. Mióta a NAS hozzáfér a pénzhez, 3000 iskolában vezették be a terveket, ami 1997 és 2003 között ötszörös növekedést jelentett. Ráadásul a legtöbb ilyen iskola rossz körülmények között él, szegény városi településen létesült. (59)

A progresszív reform és a tanulmányi eredményesség

A progresszív nevelés talán legizgalmasabb kérdése és folyamatosan megújuló vonzeréjének bizonyára egyik oka az a hit, hogy benne található a nevelés gyors fejlődésének kulcsa. Ha a tanárok felhasználják a diákok tapasztalatait, ha izgalmas és valóságos problémákkal motiválják őket, ha bevonják őket érdekes, releváns, a mindennapi életükhöz kapcsolódó projektekbe, akkor a tanulók többet fognak tanulni, mert élvezik az iskolát, fejlődik a kritikai gondolkodásuk és a döntésképeségük, javul kapcsolatteremtő képességük. Ez az elképzelés annyira magától értetődőnek látszik, annyira logikusan épít a józan észre, hogy önként adódik a kérdés, miért nem így oktatnak mindenütt, minek ez a nagy felhajtás körülötte?

A nagy hűhó elsősorban a siker hiánya miatt van. A progresszív reform szerint tanuló diákok gyengébb teljesítményt értek el, amit mutatnak az Egyesült Államokban általánosan használt standardizált tesztekkel végzett mérések. *Jeanne Chall* készített egy széleskörű összehasonlító tanulmányt a hagyományos és progresszív elvek szerint tanuló diá-

kok teljesítményéről, és az eredményt leírta az ‚Academic Achievement Challenge’ című könyvében. A szerző alapos empirikus feldolgozást végzett, és arra a következtetésre jutott, hogy „a hagyományos tanárközpontú iskolák diákjainak tudományos tárgyakban elért eredményei jobbak, mint a diákközpontú progresszív iskolákban tanulóké. Ez főleg a tudományos tárgyak tanulására kevésbé előkészített, szegény, tanulási és szociális nehézséggel küzdő gyerekeknél tapasztalható.” (60)

Ilyen megállapításokat Chall mellett *Lisa Delpit* és *E. D. Hirsch* is tettek. Chall tanulmánya megerősítette a *James Traub* 1999-es New York Times-beli cikkében közzétett teljes iskolareform vizsgálatának eredményét. Traub sok teljes iskolareform tervet megvizsgált, és azt találta, hogy azok lettek eredményesebbek, amelyek erősen koncentrálnak az alapképességekre és a tanterv szigorú betartására. Legkevésbé hatékony a modell akkor, ha a tanterv interdiszciplináris, ha erősen törekszenek a magasabban szervezett gondolkodási képesség fejlesztésére, ha konstruktivista pedagógiát alkalmaznak. (61)

A progresszív beállítottságú NAS-iskolák vajon szolgáltatnak-e bizonyítékot a fenti tények cáfolatához? A NAS alapítóinak egyik célja az volt, hogy határozottan javuljon a tanulók teljesítménye. 1991-ben a NASDC világosan kinyilvánította, hogy a szervezet „nem érdekelt olyan változásban, amely a tanulók teljesítményének legjobb esetben is csak szerény növelését ígéri a hagyományos iskolához képest”. Egy évtizeden keresztül, miközben a NAS olyan sikeresen reklámozta saját felfogását az iskolai reformról, az általa támogatott iskolák tanulói nem érték el azt a teljesítményt, amit az alapítók reméltek. Az államilag elismert standardizált tesztekkel végzett felmérések eredményei szerint a NAS-iskolák nem értek el következetesen jobb eredményt, mint a környezetükben levő többi iskola. Egy 2001-es tanulmány szerint (amit a RAND Corporation készített a NAS-szal kötött szerződés keretében) a NAS-iskolákba járó tanulók eredményei csak szerényen fejlődtek. A tanulmány arra összpontosított, „vajon a NAS-iskolák megszerezték-e azt a tesztek pontszámával is kimutatható teljesítményjavulást, ami szükséges a saját elismertetésükhöz”. A RAND kutatói kijelentették: „Nagyfokú teljesítményjavulást nem értek el, habár néhány tervezet sikeresebb volt a többinél”. Érdekes, hogy a legnagyobb teljesítménynövekedés a Modern Red Schoolhouse és a Roots and Wings tervezeteinél volt tapasztalható, amelyek erősen alapoztak a hagyományos nevelésre. (62)

Természetesen minden olyan tényezőt figyelembe kell venni a teljes iskolareform megítélésében, amelyek a kudarcot okozhatták vagy hozzásegíthette volna a reform sikeréhez, például a tanárok elkötelezettségét a változások mellett vagy az új pedagógia elfogadását a szülők részéről. A jelenleg folyó pedagógiai fejlesztések közül mégis a NAS-tervezetek hatottak a legerősebben az iskolákban, ezeknek volt a legnagyobb befolyása a tanításra, tanulásra és a tanulói teljesítményekre.

A progresszív beállítottságú NAS-tervezetek a tanulók stagnáló eredményei ellenére sem kényszerítették a kutatókat az ilyen programok hatékonyságának megkérdőjelezésére, különösen nem a hátrányos helyzetű gyerekek esetében. A tervezetek leginkább azt demonstrálták, hogy az amerikai nevelési reformerek körében folyamatos a vonzalom a progresszív nevelési szemlélet iránt. Úgy tűnik, hogy a vonzerő alapját azok a ragyogó elméletek képezik, amelyekre a progresszív stílusú reform épít. Sajnos ez a ragyogás állandóan elvakítja a reformereket, nem látják azt a tapasztalati tényt, hogy nagyon nehéz átültetni az elméletet a gyakorlatba és nagyon szegényes eszközökkel rendelkeznek ennek megvalósításához.

Következtetések

Tanulmányunk két kérdéssel kezdődött. Mi a meghatározása és mik az alapelvei, és mi a definíciója a progresszív nevelésnek? Milyen mértékben befolyásolja az alapelv a teljes iskolareformot, az Egyesült Államok egyik legnépszerűbb nevelésfejlesztési erőfeszítését?

A progresszív nevelés kulcselemei:

– Az új társadalmi, gazdasági, technológiai kihívások a nevelés új megközelítését követelik meg.

– A tanterv nem lehet öncélú, olyan eszközzé kell válnia, amely hiteles problémákat old meg.

– A tantárgyakat nem szabad egymástól elszigetelten tanítani, fel kell tárni a speciális problémákhoz és a többi tárgyhoz fűződő összefüggést.

– A tanuló kerüljön a tanítás központjába, a tanár szerepe az irányítás, a munka könnyítése legyen.

– A problémák és projektek főleg a közvetlen társadalmi környezetből merített valóságos esetekre épüljenek, olyanokkal foglalkozzanak, amikkel a gyerekek naponta szembe találkoznak.

A progresszív beállítottságú NAS-tervezetek a tanulók stagnáló eredményei ellenére sem kényszerítették a kutatókat az ilyen programok hatékonyságának megkérdőjelezésére, különösen nem a hátrányos helyzetű gyerekek esetében. A tervezetek leginkább azt demonstrálták, hogy az amerikai nevelési reformerek körében folyamatos a vonzalom a progresszív nevelési szemlélet iránt. Úgy tűnik, hogy a vonzerő alapját azok a ragyogó elméletek képezik, amelyekre a progresszív stílusú reform épít. Sajnos ez a ragyogás állandóan elvakítja a reformereket, nem látják azt a tapasztalati tény, hogy nagyon nehéz átültetni az elméletet a gyakorlatba és nagyon szegényes eszközökkel rendelkeznek ennek megvalósításához.

– Kezdetben a tananyag közvetlen és konkrét legyen, később lehet térben és időben távolabbi és elvont.

Ezek az elvek hatékonyan ösztönözték a teljes iskolareform program alapelemeinek kialakítását az Új Amerikai Iskola (NAS) tervezetekben.

Mára azonban kiderült, hogy a NAS-iskolák nem teljesítették a tervezők és a dollár milliárdokat biztosító gazdasági vezetők grandiózus nevelési forradalomról szőtt álmait.

Miért nem váltották be ezek az elvek a hozzájuk fűzött nagy reményeket? Mi lehet a valódi oka annak, hogy az amerikai nevelési reformerek időről-időre a progresszizmus eszméjéhez fordulnak mint valami csodaszerhez, amivel javíthatnák a gyengébben teljesítő iskolák eredményeit? Hogy lehet az, hogy egy politikailag elkötelezett konzervatív amerikai elnök és egy csoport realista, eredményorientált gazdasági vezető támogatta a progresszív elvekre alapozott reform tervét?

Sok lehetséges válasz adható a feltett kérdésekre, kezdve azzal, hogy a progresszív elvek jól kidolgozott, átfogó elméleti alapokkal rendelkeznek, egészen addig,

hogy a reformerek büntudatot éreznek, amiért a progresszív nevelés sohasem kapott tisztességes esélyt arra, hogy kellően nagy számú amerikai iskolában bizonyíthassa hatékonyságát. Epés megjegyzéssel: a rendszeresen visszatérő progresszív nevelési eszme nem más, mint a remény győzelme a tapasztalat fölött.

Én azonban más magyarázatot ajánlok: a forradalmi retorika kiváló meggyőzőképessége vonzotta a vezető üzletembereket a támogatók sorába.

Az 1900-as évek elején, amikor a vezető progresszív nevelők elindították a nevelési forradalmat, egyszerűen, de hatásosan mutatták be elméletüket. Az a kihívás, hogy a kialakuló ipari korszak igényeinek megfelelő iskolát hozzanak létre, éles küzdelemhez vezetett, és ez tükröződött az alkalmazott retorikában.

A progresszizmus retorikája az egymással szembe állított:

- hagyományos iskola – modern iskola,
- diktátor tanár – segítő tanár,
- passzív tanuló – aktív tanuló,
- száraz tankönyv – izgalmas projekt,
- cukormázás feladat – valódi probléma,
- ismétlődő drill – felfedezés öröme,
- távoli – közeli,
- elvont – konkrét,
- és végül (Rugg és Shumaker szavaival) a tények raktározása – az alkotó gondolkodás.

Ez nehéz harc volt a haldokló múlt és a felvirradó jövő között. Ebben az éles szembenállásban ki az, aki nem támogatná a progresszív elveket?

Hasonlóan éles retorikai kettősség határozta meg a NAS vezetők és tervezők döntéseit az Új Amerikai Iskolák forradalmian új programjának megvalósítása közben. Úgy festették le saját vállalkozásukat, hogy „félreteszik az iskolareformról vallott elavult előítéleteket, hogy létrehozassák az iskolák új generációját”. A NAS-vezetők nemcsak a progresszív elveket vették át a tervezetek megalapozásához, hanem magukévá tették a nevelési forradalom retorikáját is. A NAS-programot támogató vezető üzletemberek számára különösen vonzó volt ez a retorika, mivel sokan közülük élharcosai voltak az 1980–1990 körül bevezetett forradalmian új gazdasági változásoknak is. Hasonlóan hasznosnak bizonyult a forradalmi retorika a korai progresszivisták és a késői NAS-tervezők számára, mert mindkét esetben segítette a választást a lehetséges oktatáspolitikai változatok közül.

A sikeres nevelés nem lehet egyoldalú. Míg Jeanne Chall nyomós érvekkel támasztotta alá a hagyományos tanárközpontú oktatáshoz való visszafordulás előnyeit, főleg az elemi iskola kezdetén és a szegényebb területeken élők esetében, közben ő is észrevette: „Ahogy a kutatási eredmények bizonyítják, mindkét megközelítésnek vannak bizonyos előnyei az akadémiai jellegű kompetenciák megszerzésének különböző szintjein. Úgy találtuk, hogy a hagyományos megközelítés hatékonyabb az ismeretek és képességek megszerzésének kezdeti szakaszában. Az alapok elsajátítása után azonban a progresszív megközelítés bizonyulhat hatékonyabbnak.” (63)

Más szavakkal: míg tovább folytatódik a láthatóan véget nem érő vita arról, hogy a hagyományos vagy a progresszív megközelítés szolgáltatja-e a jobb eredményeket, addig a nevelők és az oktatáspolitikai vezetők felteszik a saját gyakorlatias kérdéseiket:

- Melyik megközelítés eredményesebb?
- Melyik visz közelebb a célokhoz?
- Melyik illeszkedik jobban a gyermeki igényekhez?
- Melyik korban, melyik fejlődési szakaszban lehet alkalmazni?
- Melyik tantárgyban és a tanulás melyik pontján lehet használni?

Vitatható, hogy egy és csak egyetlen lehetséges megközelítése létezik a tantervnek, a tantermi munka megszervezésének, a tanítási és tanulási módszernek. A jövő sikeres iskolájának széles alapokon kell nyugodnia. A jó tanárok hosszú ideje tudják: a magas minőségű nevelés nem lehet vagy-vagy választás kérdése.

Jegyzet

(1) A progresszív nevelés (progressive education) fogalmát az amerikai szakterminológiában a progresszivistá ideológiára alapozott reformpedagógiai irányzatokkal összefüggésben használják (a fordító megjegyzése).

(2) A teljes iskolareform program végső célja az amerikai gazdaság versenyképességének fokozása, eszköze a tananyag tartalmi és módszertani megújítása (a fordító megjegyzése).

(3) Lawrence Cremin: *Az iskola átalakítása (The Transformation of the School)*, New York, 1961) című klaszszikus tanulmányában elutasította a progresszív nevelés minden addigi definícióját. Ő beleértett minden olyan, túlnyomórészt pozitív hatású filozófiai, politikai és gyakorlati változást, ami a progresszív korszakban (hózzávetőlegesen 1895–1920) keletkezett. Diane Ravitch *Az elrontott iskolareform százada (A Century of Failed School Reform)*, New York, 2000) című cikkében némileg szűkebb definíciót alkalmazott. Az IQ teszektől a

nyitott tantermekig terjedő skálán széles körét vizsgálta a progresszív eszméknek, elméleteknek és gyakorlatnak, végül eljutott addig a megállapításig, hogy a progresszív nevelés károsan hatott az amerikai iskolákra. Herbert M. Kliebard: *Harc az amerikai tantervért (The Struggle for the American Curriculum*, New York, 1987) című könyvében a progresszív nevelésnek sok olyan elemét tárta fel, melyek ellentmondásban voltak egymással. Larry Cuban: *Hogyan tanítanak a tanárok (How Teachers Taught*, New York, 1984) és Artur Zilversmit: *A változó iskola: A progresszív nevelés elmélete és gyakorlata 1930–1960 között (Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice*, 1930–1960, Chicago, 1993) lényegében úgy definiálták a progresszívizmust, mint gyerekközpontú pedagógiát, ami ritkán található meg az amerikai iskolákban.

(4) John Dewey: *Iskola és társadalom (School and Society*, Chicago, 1900). *A gyermek és a tanterv (The Child and the Curriculum*, Chicago 1902). John Dewey – Evelyn Dewey: *A holnap iskolái (Schools of To-Morrow*, New York, 1915). William Heard Kilpatrick: *A projekt módszer (The Project Method, Teachers College Record*, 1918). William Heard Kilpatrick: *Módszertani alapok (Foundations of Method: Informal Talks on Teaching*, New York, 1925); William Heard Kilpatrick: *Modern nevelés (Modern Education: Its Proper Work*, New York, 1949); Harald Rugg – Ann Shumaker: *A gyerekközpontú iskola (The Child-Centered School*, New York, 1928).

(5) Rugg – Shumaker, 1928, 34.

(6) Dewey – Dewey, 1915, 170. Dewey egyik legnépszerűbb, leggyakorlatiasabb műve *Schools of To-Morrow*, amelynek számos fejezete foglalkozik az ország különböző iskoláiban alkalmazott progresszív nevelési tapasztalatokkal, nagyon jól használható a nevelőmunkában. Ha egy iskolaszéki tag, igazgató vagy tanár meg akart tudni valami fontosat az iskolákról, a programokról vagy a tantervről – mely igyekezetet Dewey nagyon nagyra tartott – ahhoz a *Schools of To-Morrow* volt a legalkalmasabb olvasmány. Erre a munkájára jellemző leginkább a rousseau-i, gyerekközpontú gondolatvilág hatása. Másrészt több fejezetben is foglalkozik elfogadó módon az Indianapolisban működő feketék számára fenntartott szakiskolákkal, melyekre a rasszista, osztályellenes nevelés volt jellemző. Az ilyen zavaros szemléletű részek nyomán felvetődik a kérdés, hogy nem lánya és szerzőtársa, Evelyn írta-e ezeket a fejezeteket? Ezek a kérdések még megválaszolásra várnak. Ha nem is John Dewey írta a fejezetek többségét, azokat el kellett volna olvasnia a kiadás előtt; s át kellett volna írnia azokat a fejezeteket, amelyek nem egyeznek nézeteivel, hiszen ő az első számú szerző.

(7) Rugg – Shumaker, 1928, 13, 15, 35–36. A változó idők követelményeire illő változó tantervi példák találhatóak még Dewey – Dewey, 1915, 15, 163, 168–174, 244–245. 1949-ben Kilpatrick mutatott be még ugyanilyen érvelést: *Modern Education: Its Proper Work*: 5.

(8) Cremin, 1961, 4–5; Dewey, 1900, 75.

(9) Dewey még messzebb ment el, szerinte az iskoláknak „embrionális közösségekké” kell válniuk, amelyekben a gyermekek fejlődési szükségletei állnak a középpontban, ezzel az iskolák az amerikai társadalom megújításának élén járnának. Cremin, 1961, 90–126; Dewey, 1900, 75.

(10) Rugg és Shumaker a „konvencionális” megnevezést használták, ez alatt azt értették, hogy az ilyen iskolákban a tanterv formálisan szervezett tantárgyakból épül fel, előre megtervezett leckéket tanulnak, szigorú ellenőrzési rendszert alkalmaznak, gyakorlatokat szerveznek és feleltetnek. Rugg – Shumaker (1928): 36.

(11) Dewey – Dewey, 1915, 169–170.

(12) Uo. 168–163.

(13) Rugg – Shumaker, 1928, 61. Dewey – Dewey, 1915, 3.

(14) Dewey – Dewey, 1915, 171–72, 307–308.

(15) Rugg – Shumaker, 1928, 89.

(16) Cremin, 1961, 215. A hagyományos tananyag progresszív elvek szerinti bemutatása kapcsán sem jelenthetjük ki, hogy Dewey ellenezte volna az elméleti ismeretek tanítását. Több munkájában, mint például a *The Child and The Curriculum*-ban Dewey határozottan bizonyította az elméleti ismeretek fontosságát. Ahogy Kliebard írta, „Amit Dewey létrehozott, lényegében a tapasztalat folytonossága. Az oktatási folyamat rendeltetése a közvetlen gyermeki tapasztalatszerzés, amelynek révén eljuthat egyik jól definiált állapotból a másikba. Jóllehet ez a közvetlen tapasztalat néha zavaros, ám mégis szerves és logikus egységet képez, tartalmazza az elvont ismereteket, és az érett felnőtt tapasztalatait is.” Sőt, egyik későbbi munkájában, az *Experience and Education*-ban Dewey egyenesen kritizálta a progresszív nevelés azon képviselőit, akik csak a gyerekre koncentráltak és nem törődtek a tantervvel. Azért Dewey sem volt teljesen ártatlan abban, hogy követői eltorzították elveit. Amikor például a *Holnap iskoláiban* John és Evelyn Dewey eltávolították a hagyományos tárgyakat, mint „a felnőttek összegyűjtött tudományát”, hozzájárultak ahhoz a tendenciához, amely a progresszív nevelés elméleti ismereteket leértékelő szemléletének kialakulásához vezetett. A legnagyobb probléma azonban az volt, hogy a progresszívizmus és a tradicionalizmus hívei között dúló folyamatos, néha keserűen ellenséges harcban Dewey gyakran csak külső szemlélő maradt. És ahogy Diane Ravitch rámutatott, vita közben gyakran nem védte, hanem megdorgálta híveit. Kliebard, 1987, 84; Ravitch, 2000, 303–304, 306–309.

(17) Kilpatrick, 1949, 2.

(18) Dewey – Dewey, 1915, 163.

(19) Rugg – Shumaker, 1928, 60. A progresszív és hagyományos iskolák összehasonlítása.

(20) Dewey, 1900, 34.

(21) Dewey – Dewey, 1915, 172.

- (22) Uo. 140.
- (23) Rugg – Shumaker, 1928, 60–61, 68–69.
- (24) Kilpatrick, 1918, 319–335. Kilpatrick erős befolyása könnyen érthető stílusának (egészen más, mint Dewey gyöttrő prózája), és különleges pedagógusi tehetségének volt köszönhető. Hosszú Teachers College-beli pályafutása során Kilpatrick volt a progresszív gondolat legfontosabb népszerűsítője. Pedagógus szakemberek ezreivel, és hozzávetőlegesen 35 000 hallgatóval volt valamilyen kapcsolata. Kliebard, 1987, 159–165; Joel Spring: *The American School, 1642–1993* (New York, 1993) 203–204. Rugg – Shumaker, 1928, 46–48; Cremin, 1961, 215–221; E.D. Hirsch, Jr: *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* (New York, 1996) 50–54 119–122; 264.
- (25) Kilpatrick: *The Project Method*, 320. *Foundations of Meth*, 13. 17.
- (26) Kilpatrick, 1925, 148–149; Kilpatrick, 1949, 18. Dewey is használta a „cukormázás” kifejezést, Dewey, 1902, 208.
- (27) Kilpatrick, 1949, 23.
- (28) Uo. 20–21.
- (29) Kilpatrick, 1918, 321, 328. Kliebard, 1987, 161–166.
- (30) Dewey – Dewey, 1915, 205–206.
- (31) Chall, Jeanne S. (2000): *The Academic Achievement Challenge*. (New York, 75–77; Diane Ravitch (1987): *To Sociology: Or What Happened to History in the Grade Schools*, *The American Scholar*, 56. 343–354.
- (32) Rugg – Shumaker, 1927, 36.
- (33) Cremin, 1961, 328.
- (34) A történészek körében különösen eleven volt ez a vita. Lawrence Cremin hitt abban, hogy a progresszívizmus kulcselemei széles körben elfogadottak és alkalmazottak, és hatásuk nagymértékben pozitív. Ezzel szemben Larry Cuban, Herbert Kliebard és Arthur Zilversmit vitatták, hogy a progresszívizmus gyermekközpontú változata sikeresen használható. Más történészek, például David Angus, Jeffrey Mirel és Diane Ravitch ellenkező véleményen voltak, vitatták, hogy a progresszív elvek széles körben elfogadottak lennének, ennek ellenére mégis nagyon negatív következményeik voltak a legtöbb amerikai tanulóra. Cremin, 1961, 328; Cuban, 1984, 238; Kliebard, 1987, 85–88; Zilversmit, 1993, valamint David L. Angus – Jeffrey E. Mirel (1999): *The Failed Promise of the American High School, 1890–1995*. New York; Ravitch, 2000.
- (35) Karen De Witt (1991): Bush Sets Up Foundation to Start Model Schools, *The New York Times*. July 9, A13. Jeffrey Mirel (2001): *The Evolution of the New American Schools: From Revolution to Mainstream*. Washington, DC.
- (36) Rebecca Herman (1999): *An Educator's Guide to Schoolwide Reform*. Washington, DC.
- (37) Dewey – Dewey, 1915, 170. Bizonyítható, hogy tulajdonképpen már Dewey is vizionálta a teljes iskola-reform folyamatát. Kliebard szerint Dewey hitt abban, hogy a valódi változás csak akkor következhet be, ha először megváltozik az iskola szervezeti és igazgatási mechanizmusa”, ezután alakulhatnak ki az új tantervi és pedagógiai kezdeményezések. Ezen túlmenően Dewey felismerte, hogy a tanároknak „meghatározó helyzetben kell lenni a tanulási folyamat alakításában”, nem lehet sikeres a reform az ő elkötelezettségük nélkül. Kliebard, 1987, 86–88.
- (38) Henry F. Olds, Jr. – Robert Pearlman (1992): Designing a New American School. *Phi Delta Kappan*, 74/4 1–2.
- (39) Lynn Olson (1992): Bidders Striving to Make the grade in 'New Schools' Competition. *Education Week* January 29, 1, 28–29. Lynn Olson (1992): Nearly 700 Teams Submit School-Design Overhauls. *Education Week*, March II, 1, 22.
- (40) Lynn Olson (1992): Design Team Are Tapped to Pursue their Visions of 'Break the Mold' Schools. *Education Week*, August 5, 47–52. C. Reid Rundell (1992): To Start a School: NASDC as a Catalyst for Systemic Change. *Educational Technology*, 32, 16.
- (41) Winning Designs for a New Generation of American Schools. *Education Week*, August 5, 1992, 50–52. J. Mirel: *The Evolution of the New American Schools*, 5–6.
- (42) A győztes pályázatokhoz kapcsolódó legismertebb személyiségek között található: James Comer, a Yale egyetemről, Howard Gardner a Harvard-ról, Theodore Sizer a Brown-tól (mindannyian az ATLAS tervezői); Robert Slavin a Johns Hopkins Egyetemről (Roots and Wings); Robert Glaser és Lauren Resnick a Pittsburgh Egyetemről, Marc Tucker a National Institute of Education-től (...) J. Mirel: *The Evolution of the New American Schools*, 8. John T. Whiting (1993): *The New American Schools Development Corporation: Did It Create a Climate for Real Reform?* *Phi Delta Kappan* 74/10, 777–778. Lynn Olson (1994): NAS To Roll Out Next Phase of Replication Plan, *Education Week*, November 30, 6–7.
- (43) Robert Rothman – Lynn Olson (1992): Researchers See Little New Knowledge from 'New Schools'. *Education Week*, August 5, 48; Olson: *11 Design Team Are Tapped to Pursue their Visions of 'Break the Mold' Schools*: 47. Olson: *NAS To Roll Out Next Phase of Replication Plan*, 6–7. Az egyik kutató, Thomas Glennan Jr. mondta: „A NAS által támogatásra kiválasztott pályázatok olyan iskolákat terveztek, amelyek eltértek a normától, de nem indultak el a radikális megvalósítás útján”. Glennan, Jr (1998): *New American Schools After Six Years*. Santa Monica, 13.

- (44) Rothman and Olson: *Researchers See Little New Knowledge from 'New Schools'*. Glennan, Jr: *New American Schools After Six Years*, 13; Hirsch, Jr: *The Schools We Need And Why We Don't Have Them*. (New York, 1996), 51–52; Lynn Olson (1993): *Progressive-Era Concept Now Breaks Mold: NAS Schools Explore 'Project Learning'*, *Education Week*, February 2, 6.
- (45) The Coalition for Essential Schools: *Authentic Teaching, Learning, and Assessment for AU Students*. (Providence, 1992), 3, 9, 12. Bensenville Intergovernmental Group: *The Bensenville Design for a New Generation of American Schools* (Bensenville, 1992): 24; Gaston County Schools: *The Odyssey Project: A Proposal Submitted to the New American Schools Development Corporation* (Gastonia, 1992): 25; Los Angeles Learning Centers: *A Proposal Presented to the New American Schools Development Corporation* (Los Angeles, 1992): 3; Outward Bound USA: *Expeditionary Learning: A Design for New American Schools* (Greenwich, 1992): 1; The National Alliance for Restructuring Education: *A Proposal to the New American Development Corporation* (Rochester, 1992): 5–6.
- (46) A Modern Red Schoolhouse projekt, amit William Bennett, Denis Doyle, és Chester Finn, Jr készítettek, következetesen került a progresszív elvek kifejezés használatát. Ötvözték a legjobb hagyományos nevelést a modern technológiával (innen ered a projekt neve is).
- (47) The College for Human Services [Audrey Cohen College]: *Design Team Proposal to the New American Schools Development Corporation* (New York, 1992): 3; Bensenville Intergovernmental Group: *The Bensenville Design for a New Generation of American Schools*: 24; National Alliance for Restructuring Education: *A Proposal to the New American Development Corporation*: 19; Gaston County Schools: *The Odyssey Project*: 25; Los Angeles Learning Centers: *A Proposal Presented to the New American Schools Development Corporation*: 8. A fenti tervezetekhez hasonlóan interdiszciplináris tantervet alkalmazott még a Community Learning Centers, Co-NECT, az Odyssey Project, Los Angeles Learning Centers és a Roots and Wings. Csak az Expeditionary Learning és a Modern Red Schoolhouse kötelezte el magát határozottan a tudományág- alapú oktatás mellett.
- (46) The College for Human Services [Audrey Cohen College]: *Design Team Proposal to the New American Schools Development Corporation*: 9–12.
- (48) Uo.
- (49) Los Angeles Learning Centers: *A Proposal Presented to the New American Schools Development Corporation*, 1.
- (50) Gaston County Schools: *The Odyssey Project*, 25.
- (51) Lynn Olson: *Progressive-Era Concept Now Breaks Mold. NAS Schools Explore 'Project Learning'*, 6.
- (52) Az interdiszciplináris projekt elemeket erősen hangsúlyozó pályázatok: Audrey Cohen, ATLAS, Bensenville, Community Learning Centers, Co-NECT, Expeditionary Learning, LA Learning Centers, National Alliance, and Roots and Wings. A közösséget mint a nevelés egyik kulcselemét kihangsúlyozó pályázatok: Audrey Cohen, ATLAS, Bensenville, Community Learning Centers, Expeditionary Learning, LA Learning Centers, and the National Alliance.
- (53) Los Angeles Learning Centers: *A Proposal Presented to the New American Schools Development Corporation*, 8.
- (54) National Alliance for Restructuring Education: *A Proposal to the New American Development Corporation*, 19.
- (55) The College for Human Services [Audrey Cohen College] 21.
- (56) Bensenville Intergovernmental Group: *The Bensenville Design for a New Generation of American Schools*, 11; Los Angeles Learning Centers: *A Proposal Presented to the New American Schools Development Corporation*, 4; Roots and Wings: *Universal Excellence in Elementary Education* (Baltimore, 1992).
- (57) National Alliance for Restructuring Education: *A Proposal to the New American Development Corporation*, 2–3.
- (58) Az első két kieső a győztes pályázók közül a Bensenville és a Gaston County. Mindkét esetben a túlságosan progresszív természetű tervezet megvalósíthatatlansága okozta a kilépést. A harmadik kieső program a Community Learning Centers volt. Jeffrey Mirel: *The Evolution of the New American Schools*, 11–13. Jeffrey Mirel (1994): *School Reform Unplugged: The Bensenville New American School Project, 1991–93*. *American Educational Research Journal*, 31, 489–93, 507–13. Roslyn A. Mickelson – Angela L. Wadsworth (1996): *NAS's Odyssey in Dallas (NC): Women, Class, and School Reform, Educational Policy*. 10, 3, 329–330.
- (59) Jeffrey Mirel: *The Evolution of the New American Schools*, 18–22, 26.
- (60) Jeanne Chall: *The Academic Achievement Challenge*, 182. Jeanne Chall a függelék 187–192. oldalán bemutatott egy nagyon hasznos táblázatot, amelyben jól látszik az ellentét a hagyományos és a progresszív oktatás eredményei között.
- (61) Lisa Delpit: *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom* (New York, 1995); Hirsch: *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*; James Traub: *Better by Design? A Consumer's Guide to Schoolwide Reform* (Washington, DC, 1999), 5.
- (62) Mark Berends – Sheila Nataraj Kirby – Scott Naftel – Christopher McKelvey: *Implementation and Performance in New American Schools: Three Years info Scale-Up* (Santa Monica, 2001), XXI, 79–132, 131, 143.
- (63) Chall, Jeanne S.: *The Academic Achievement Challenge*, 183.

Egy oktatási reform sikere főleg azon múlik, hogy a benne részt vevők mennyire elkötelezettek a változás mellett és van-e hitük a társadalom szemében. Elsősorban nem az anyagi eszközök dominálnak, habár jelentőségeket leértékelni nem szabad, sokkal fontosabb a közös hit, amely nélkülözhetetlen a megújításhoz. Az oktatás fejlesztésébe fektetett anyagi és szellemi tőke hozza a legnagyobb profitot egy nemzet számára. De az oktatás különleges terület, a hibás döntés vagy rossz végrehajtás hosszú távú veszteséget okoz. Ezért hasznos dolog mások tapasztalatából tanulni.

Jeffrey Mirel cikkének magyar fordítása hiánypótlás, mivel a magyar nyelven érdeklődők eddig legfőbb a híradásokból értesülhettek az elmúlt 15 évben végbement amerikai reformról. Az írás eredeti címe: 'Old Educational Ideas, New American Schools: Progressivism and the Rhetoric of Educational Revolution'. (*Paedagogica Historica*, 39. 4. 2003)

Jeffrey Mirel, a Michigan Egyetem neveléstörténész professzora, az iskolareformok szakértője, több neveléstörténettel foglalkozó könyv szerzője, a kezdetek óta figyelemmel kísérte az Egyesült Államok teljes iskolareform-programját. Ennek a programnak az elméleti alapjait, gyakorlati megvalósítását és tanulságait összegezte ebben cikkében.

A fordító köszönetet mond Németh András főiskolai tanárnak, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar tanészévezetőjének lektori munkájáért és a magyar nyelvű megjelenítés támogatásáért. Ugyancsak köszönet illeti Eleanor F-Varge Kapantzian angol nyelvi lektort értékes segítségéért.

A szerző köszönetet mond Robert Bain, Jenny DeMonte, Barry Franklin, Alexander Gungov és William Reese segítőkézs tanácsaiért. Az írás az Új Amerikai Iskolák – New American Schools – című korábbi tanulmány alapján készült, amely a Thomas B. Fordham Alapítvány támogatásával született. Az itt kifejtett gondolatok nem feltétlenül egyeznek meg mindenütt az alapítvány számára írottakkal.

*Fordította: Kiss László
Mérnökpedagógiai és Médiatechnikai Csoport
GAMF Kar, Kecskeméti Főiskola*

A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása

A neveléssel-oktatással kapcsolatos megnyilatkozásokban egyre több szó esik a hátrányos helyzet, az esélyegyenlőség témaköréről. A következő tanulmány olyan – a honi diskurzusokból szinte teljesen hiányzó – pedagógiai megközelítésmódot mutat be, amely az esélytelenek, a kirekesztettek oldalán állva, perspektívájukból kiindulva teszi fel kérdéseit és építi fel elméletét. Az irányzat – nálunk kétségtelenül rendhagyónak számító szempontjaival – igazi kihívást jelent a magyar pedagógiai gondolkodás számára.

Magam is rendhagyó módon kezdem a tanulmányomat, egy személyes történettel. Villanyt jöttek javítani az irodánkba. Mikor hallottam, hogy közelednek a folyosó felől a szerelők, s épp indulni készültem, hogy elmeneküljek e számomra frusztrálóan idegen tevékenység elől, átadva a terepet a hozzáértőknek, a kollégám megállított. Neki mennie kell, mondta, de nem szeretné, ha üresen maradna az iroda, maradjak itt, mert ő látta, hogy ezek ott kint a folyosón olyan rossz arcú emberek. Rendben, egyeztem bele lemondóan, és mindenre készen vártam, kik lesznek azok a rossz arcúak, akiktől rám rótt feladatomból fogva meg kell védenem kedves irodánk integritását. Meglepetésemre néhány szimpatikus, munkásruhába öltözött fiatalember lépett be, akik jó kedéllyel kezdtek neki munkájuknak. El is beszélgettem velük – merthogy találtunk közös témát – az internet rejtelmeiről. Ők lennének azok? – gondoltam. Mások nem jöttek... „Rossz arcúakra” azóta is hiába várok. Azt hiszem, végleg hiába... mert akkor, ott rádöbentem: „rossz arcúak” pedig nincsenek.

Textusok, narratívák és kritika

Ez az én történetem. A kollegámé bizonyosan egészen más lenne ugyanerről az eseményről. Hétköznapjainkról ilyen egymással párhuzamosan futó, egymásnak ellentmondó, jó esetben egymással dialógusba lépő történeteket mondunk. Értelmező elbeszélések ezek, melyek segítségével világban adott életünk „nagy történetét” s a hozzá tartozó „világ-látást” építjük fel. A modern nyugati tudományok sokáig igyekeztek elkülöníteni magukat mind a hétköznapoktól, mind a hétköznapos történetektől, értelmezésektől. Újabb interpretációk szerint azonban sokszor valójában a tudomány is történet(ek)et mond, mítoszt épít fel, de legalábbis értelmez, és különféle narratívákat hoz létre. A tudományok eltérő diskurzusokban élnek, melyek egymással párhuzamosan futnak, egymásnak ellentmondanak, esetleg dialógusba lépnek egymással. Szövegek szövege ez. Életünk és világunk így a tudományok és a mindennapi megismerés számára is írással-olvasással – szövegeket olvasva, írva és újraírva – közelíthető meg. Pontosabban, mivel a szavak és dolgok, jelölő és jelölt közötti egyértelmű, leképező kapcsolat, s így a világhoz való egyértelmű hozzáférés megkérdőjeleződik, a beszédmódok, a szö-

vegek értelmezése, a diskurzusok rendszerének vizsgálata válik a kutatás kiváltságos útjává (Derrida, 1991; Foucault, 1969/2001; Orbán, 1994). A 20. századi filozófia e textusközpontú megközelítése (Barthes, 1996; Derrida, 1991) más megvilágításba helyezheti a tanulmány bevezetőjéül szolgáló szöveget. Egy pozitivistá paradigmát követő, más diszciplínáktól erőteljesen elkülönülni akaró pedagógia eleve gyanakodhat, hogy mit keres egy történet egy tudományos munkában.

Az elkülönülés egyébként is a neveléstudomány egyik kedvelt narratívája, melynek jegyében nyilván kifogásolható az is, hogy a fenti történet – úgy tűnik – nem a nevelésről szól. (1) Nem, a szöveg valóban nem a nevelésről szól, hanem a „rossz-arcúságról”. Az arc allegóriája – mely elválaszthatatlanul összekötődik a maszkéval – archetipikusan saját identitásunkra, magunk reprezentációjára, megalkotottságára utal. Mi is az arcunk? Mintha mi magunk lennénk, minket ábrázolna, és mégsem. Az arc, mint határ felszámolja a külső környezet és a belső világ polaritását. Az arcunk minket jelez, de mindig mások olvassák, sőt írják. Mindnyájan arcokat készítünk, másokét, és korántsem mindegy hogyan. Történetem a „rossz” rajzolásra, a kirekesztő maszkkészítésre reflektál. A rossz arcot mi festjük a másokra, a mi értelmezésünk, narratívánk rajzolja meg vagy épp törli el. A pedagógia is – mint minden emberi interakció – arcokat rajzol és tükröz vissza hordozójára. Kérdés, nem vesz-e aktívan részt sokszor a rossz arcok felépítésében.

Ez az egyik központi kérdése a jelen tanulmánynak, mely a pusztán leírásnál túl maga is kérdés, megkérdőjelezés, kihívás, provokáció akar lenni, s egyfajta beavató bevezetés egy kritikai, megkérdőjelező pedagógiai diskurzusba. A fenti narráció tehát retorikai történet. Pontos célja van: el akarja az olvasóban indítani mindazokat a kritikus reflexiókat, amik kiindulópontját jelentik a bemutatandó irányzatnak. Minden kimondott, leírt történet önálló életre kel azonban, és tovább írja önmagát az olvasók által. Ez az írás már nem tartható kontroll alatt. A leírt szó már nincs a hatalmamban. A szöveg önálló életét éli. Kicsúszik így az elkülönítés, analízis, egyértelmű jelentésadás, végső soron a kontrollálhatóság hatalma alól. Pedig nagyon is szeretünk így hatalmunkban tartani dolgokat, embereket, történeteket stb., pedagógusként, kutatóként is. Ebbéli vágyunkat éleslátóan leplezi le az a kritikai pedagógia, amibe szeretném bevezetni az olvasót.

A kritikai jelző a textuális megközelítésen túl egy olyan gondolkodásmódra utal, amely a szövegek és jelenségek társadalmi-politikai-történeti természetét fedi fel és vizsgálja. A kritikai pedagógia gondolkodói szerint ugyanis nincsenek semleges történetek és szövegek. Történetemben a munkás fiatalok társadalmi különbségek nyomán kapják meg a rossz arc maszkját, a róluk való beszéd változatai pedig a történelembe ágyazott politikai alternatívák. Egy baloldali diskurzusról van tehát szó. A „kritikai” újmarxista irányzatot jelöl, annak is egy leginkább Apple, Aronowitz, Cole, Darder, Giroux, Hooks, McLaren stb. neveivel fémjelzett, angolszász változatát, melyet radikálisként szoktak emlegetni. A rendszerváltozás után majd tizenöt évvel talán nem anakronisztikus vagy elmentmondásos vállalkozás egy marxista neveléstudományi irányzatot kutatni és bemutatni? A téma sajátossága miatt kikerülhetetlennek tűnik a témaválasztás kérdése.

Az elkülönülés egyébként is a neveléstudomány egyik kedvelt narratívája, melynek jegyében nyilván kifogásolható az is, hogy a fenti történet – úgy tűnik – nem a nevelésről szól. Nem, a szöveg valóban nem a nevelésről szól, hanem a „rossz-arcúságról”. Az arc allegóriája – mely elválaszthatatlanul összekötődik a maszkéval – archetipikusan saját identitásunkra, magunk reprezentációjára, megalkotottságára utal. Mi is az arcunk? Mintha mi magunk lennénk, minket ábrázolna, és mégsem. Az arc, mint határ felszámolja a külső környezet és a belső világ polaritását.

Miért pont a kritikai pedagógia?

Az indoklás e beavató bevezetésben ismét egy személyes történet megosztásával, újraírásával lehetséges, ahogyan a kritikai pedagógia gondolkodói is több tanulmányukban indulnak ki saját történeteikből (például *Giroux*, 1998 vagy *Hooks*, 1994). Több éve foglalkozom „rossz arcúnak” bélyegzett, „hátrányos helyzetű” fiatalokkal. Munkám során egyre inkább szembesültem azzal, hogy az esély, az esélyegyenlőség fogalmai sokféleképpen értelmezhetők, különféle gondolkodásmódokhoz kötődnek. Az esélyadás – mint cselekvés – alapja pedig mindig valamilyen mentalitás. (Mészáros, 2004) Azt tapasztaltam, hogy a politikai és pedagógiai gondolkodás, cselekvés mögött (pártpolitikai kurzustól függetlenül) gyakran reflektálatlan nézetek rejtőznek vagy közhelyes, leegyszerűsítő elméleti alapozás van. Sőt, úgy láttam, hogy az esélyegyenlőség megteremtésének jóakarató előmozdítása néha mintha épp ellenkező eredményre vezetne. (2) Ennek talán egyik oka, hogy a hazai oktatáspolitikai mintha inkább egy disztributív modellben gondolkodna, amely az egyenlőséget a lehetőségek egyszerű újraelosztásával, az egyenlő hozzáférés és részvétel biztosításával gondolja megteremteni. A külföldi nevelésszociológiai szakirodalom egy része azonban – nem csak a kifejezetten baloldali – e modellt kritikusan értékeli. *Lynch* (2000) felhívja rá a figyelmet, hogy ez a valójában asszimilációs gondolkodásmód nem veszi számításba a kulturális különbségeket, nem tud mit kezdeni a némaságra ítélt csoportok problémájával, a tudás, a hatalom és a kontroll összefüggéseire nem reflektál, a gyakorlatban pedig a folyamat és az eredmény tekintetében éppen az egyenlőtlenségeket erősítheti meg. E modell legfőbb problémája véleményem szerint abban rejlik, hogy úgy gondolja, a külső társadalmi kontextus egyszerű módosításával, a lehetőségek megfelelő megteremtésével orvosolható az egyenlőtlenség. Ennek gyökere azonban sokkal inkább a „rossz arcot” felépítő diskurzusokban, az igazságtalansággal való rejtett cinkosságot hordozó szövegekben, s az erre épülő praxisban bújjik meg. A kritikai elméletek egy egészen másfajta szemléletet követnek, mely kiemelt figyelmet fordít a kulturális tényezőkre és a diskurzusokra; reflektál a hatalom, a kontroll és a strukturális igazságtalanság problémájára, valamint előtérbe állítja a csöndre ítélték emancipációját. (*Lynch*, 2000)

A kritikai pedagógiát megismerve nem csak az esélyegyenlőséget illetően találtam megvilágosító, újat mutató gondolatokra, hanem a kurrens pedagógiai elméletek számára nagy kihívást jelentő, radikális nevelésfilozófiai és gyakorlati irányzattal találkoztam, mely vállalja a megkérdőjelezés kemény munkáját.

E személyes „találkozás” megosztásának, leírásának elhatározása mögött még egy fontos tényező rejtőzik. Úgy gondoltam, hogy a jelenlegi magyar pedagógiai közvélemény profitálhat a kritikai pedagógia rövid ismertetéséből. A rendszerváltozás után sok évvel a pedagógia marxizmushoz és baloldalisághoz való viszonyát meglátásom szerint vagy a tabuképző eltávolodás vagy az újra nem igazán nyitott megőrzés, illetve harmadik útként a társadalmi-politikai elkötelezettségként megélt, pozitív esélyteremtési törekvések (például komprehenzív iskola) jellemzik. Hiányzik azonban a magyar pedagógiai közéletből az oktatáspolitikán és a szociális kérdések megoldásán túlmutató, átfogó elmélettel előálló, filozófiailag is megalapozott, s végül a liberális irányvonalról világosabban elkülönülő, új, baloldali gondolkodásmód. Ezt jelzi az is, hogy ennek az angolszász országokban jelentős irányzatnak az érintőleges említéséken túl (*Zrinszky*, 2002; *Maróti*, 1996) nem volt igazi magyarországi recepciója.

A történetemhez hozzá tartozik még, hogy nem tartom magam ezen irányzat elkötelezett követőjének, csak úgy hiszem, nagy szükség van a kihívásaival való találkozásra minálunk is. Tisztában vagyok vele, hogy nem könnyű ma újmarxista diskurzusról beszélni, mert aki le mer írni olyan szavakat, mint kizsákmányolás, forradalmiság, ellenállás stb., amelyek a kritikai pedagógia szótárában is benne vannak, az kiteszi szövegét a félreértelmezések sorának. Sajnos e szavak óhatatlanul egy totalizáló ideológia ízét hozzák

vissza a legtöbb olvasó számára, pedig a kritikai pedagógia épp a demokratikus megkérdőjelezés útját járja.

Egy ifjú arcvonásai

E gazdag irodalommal rendelkező irányzatot részben saját szövegein, részben az értelmezett, örökségnek tekintett textusokon keresztül igyekszem bemutatni. A kiválasztott tanulmányok nemcsak leírják e gondolkodásmód alapvető fogalmait és diszkurzív „játékszabályait”, hanem el is mesélik, mi a kritikai pedagógia, megrajzolják nem lezárható identitását. Igazi narratíva ez: az eredet, a születés, az elhatárolódás és a felnövés metaforáival, melyből egy ifjú irányzat arcvonásai bontakoznak ki. A szövegek strukturáló újraírásával rajzolom meg e vonásokat. Céloom eközben mindig ugyanaz marad, mint a kritikai pedagógiáé, hogy az ifjú arcok „rosszasága” eltöröltessék.

Eredet, örökség

Mint minden magát irányzatként meghatározó tudományos diskurzus a kritikai pedagógia is megadja elődeit, a megörökölt szövegeket: melyeket újraolvas és újraír. Az átírtak között kiváltságos helyet foglal el *Marx*, a kritikai elméletek számára kikerülhetetlen „alapfilozófus”. Joggal vetődik fel a kérdés: hogy lehet a posztmodern nagy narratívákat dekonstruáló gondolkörében egy ilyen totalizáló narratíva még aktuális? Egyáltalán hogyan lehetne a rossz arc leépítésének gyakorlatában szövetséges egy olyan ideológia, amelyet totalitárius rendszerekben rossz „maszkok” készítéséhez: ellenségek megkonstruálásához és eliminálásához használtak fel? Hogy erre válaszoljunk *Derridával* (1995) Marxot mint örökséget, hagyatékot kell olvasnunk, mely szükségszerűen heterogén, egyfajta egymásmellettség jellemzi, s mint ilyen, csakis a szűrés, rostálás, válogatás által örökölheto meg. „Örökölni mindig egy titkot öröklünk – mely azt mondja: «olvass el, képes leszel-e rá valaha?»»” (*Derrida*, 1995, 26.) Ha tehát *Marx* szövegei így megszólítanak minket és újraolvassuk azokat, s nem elűzzük szellemét (vagy inkább heterogenitásban: szellemeit) mint visszajáró kísértetet (kísérteteket), akkor felfedezhetjük e textusokban az elnyomás, az igazságtalanság egyedülálló leleplezését. Az elidegenülés és a munkás áruvá válásának leírása (*Marx*, 1844/1977a) az elembertelenítés, a legerőteljesebb „arcrongálás” jelenségét tárja vádlóan fel. E kapitalizmuskritika még ma is kísért, és kell is, hogy kísértsen (*Derrida*, 1995) akkor, mikor a marxista alapú totalitárius rendszerek megdőlése után a kapitalizmus válik a közgondolkodásban az egyetlen elképzelhető társadalmi, fejlődési úttá. *Marx* – e név és aláírás relativitásának tudatában nevezük az újraírt szövegek szerzőjét most így – kritikai elemzésével nem pusztán a társadalmi folyamatok igazságtalanságáról rántja le a leplet, hanem felhívja a figyelmet arra, hogy minden társadalmi produkció egyben reprodukció, így a kapitalista termelés reprodukálja a kapitalista kapcsolatot is. (*Marx*, 1873/1977) Ezen túl *Marx* a mögöttes ideológiák elidegenítő szerepét szintén kimutatja. Erősen leegyszerűsítő és más oldalról támadható valláskritikája – túllépve *Feuerbachon* – nem más, mint egy megnyomorító, illúziókeltő ideológia leleplezése. (*Marx*, 1844/1977b; 1845/1977) (3) Ez a kritika él tovább, „jár vissza” a hatalmi diskurzusok kimutatásában, dekonstruálásában, és problematizálja a mi gyakran spiritualizáló, moralizáló beszédmódjainkat az anyagi lét, a termelés, a munka, az áru, a gazdasági folyamatok középpontba állításával. (*Marx*, 1873/1977; *Marx és Engels* 1846/1977) Dialektikus ismeret- és lételmélete a szüntelen megkérdőjeleződés, továbblépés mélyebb gondolati alapjait teremti meg. *Marx* szövegei nem állnak meg azonban az ismeretelméleti fejtegetéseknél és az ideológiakritikánál, hanem a társadalmi változás érdekében írnak le egy, a gyakorlatot meghatározó filozófiát. (*Marx*, 1845/1977; *Marx és Engels*, 1848/1977) S bár kétségtelenül ez a marxizmus egyik legveszélyesebbnek ítélt pontja, a filozófia és a cselekvés viszonyát illetően ma is provokáló, mikor egye-

temi katedrák mögül, vagy akár e sorokat a számítógépen írva, fűtött szobában az igazságtalanságokról elmélkedünk.

Az elnyomottak emancipálódását Marx egészen sajátos módon már mintegy a filozófiájában elindítja, véghez viszi, amikor pontosan ezt az áruvá vált, eltárgyasult osztályt, a proletariátust teszi meg a társadalmi változás rugójának. (*Marx és Engels*, 1848/1977) Ezen a ponton érkezünk el azonban elméletének legproblematisabb pontjához az újraolvasás-írás folyamatában. Az osztályok és az osztályharc elmélete több mint száz év távlatából, a közelmúlt eseményeit figyelembe véve, veszélyesen leegyszerűsítőnek bizonyult. Az erőszakos forradalom és a proletárdiktatúra útja pedig, főleg annak gyakorlati megvalósítási kísérleteiben, arra utal, mintha a marxizmus csak azon az áron tudná a munkások elembertelenedését megszüntetni, a „rossz arc ideológiáit” lebontani, hogy közben másoknak konstruál rossz arcot-maszkot: kuláknak, osztályidegennek, reakciónak bélyegezve őket. Nem véletlen tehát, hogy *Lenin* (1918/1967) szemében, aki a leglényegesebb marxista tannak tekintette ezt, *Lukács* (1991) erkölcsi aggályokat támaszt e tan gyakorlati megvalósításával szemben. Később *Freire* (1970/2000) átírja a szeretet forradalmának, az elnyomók „üdvözítésének” tanává, a kritikai pedagógia pedig teljességgel elutasítja, pontosabban eltörölve írja újra: a pedagógiai jellegű hatalomhoz és készségekhez juttatás (empowerment) gondolatában. (*Aronowitz és Giroux*, 1985)

A fentiekben a marxí gondolatok olyan olvasatát igyekeztem felvázolni, amely a kritikai pedagógia szövegeivel van összhangban. Erőteljesen kritikus újraírásról van szó. A határozottan demokratikus és gyakran inkább pacifista beállítottságú kritikai pedagógia például világosan elutasítja az erőszak és a diktatúra minden formáját, de a marxizmus leegyszerűsítő társadalmi sémáival, materializmusával, gazdaság-központúságával kapcsolatban is hasonló a hozzáállása. Az osztályokon túl a kritikai pedagógia beszél a nemek, etnikai csoportok és többször az eltérő szexuális orientációk társadalmi szerepéről. *Aronowitz és Giroux* (1985) a marxizmus sokarcúságának tételével kezdik a baloldali diskurzus(ok)hoz való viszonyuk bemutatását. A szerzőpáros nem doktrínaként tekint a marxi filozófiára, hanem inkább egyfajta „látásmódként”, a valóság olvasásának módjaként. Könyvükben erőteljes kritikának vetik alá a marxista diskurzus néhány kiemelkedő elemét, különösen osztály- és gazdaságközpontúságát. Végül egy, az eddigi marxista elméleteken túllépő, új, radikálisnak nevezett elmélet kidolgozása mellett teszik le voksukat, mely az elméletalkotóktól a gyakorlathoz való erős és konkrét kötődést kíván. Ehhez azonban hozzá kell tenni, hogy a kritikai pedagógia szerzői más és más módon kapcsolódnak Marxhoz, s vannak, akiknél nem ilyen erőteljes az eltávolodás az ortodoxnak tekintett irányvonalától. (*Cole és mtsai*, 2001; *McLaren*, 2003; 2005)

Gibson (1986) szerint az irányzat születésében, elindulásában fontos szerepe volt a Frankfurter Iskolának. A kritikai pedagógia szövegeiben azonban ez inkább egy másik újraolvasásként jelenik meg, mellyel dialógusba lépnek. A pozitivistá racionalitás és a technicizmus kritikája, a mély filozófiai-történeti alapozás, a pszichoanalitikus szempontok érvényesítése mind a kritikai pedagógia elméletébe is beépülő gondolatok. (*Gibson*, 1986) Ugyanakkor ez a dialógus maga is kritikus reinterpetáció, mert a szövegek a frankfurter szerzők politikai pesszimizmusáról és erőteljes elitizmusáról beszélnek, melyek elfogadhatatlanok e pedagógiai irányzat számára. Ezek miatt *Aronowitz és Giroux* egyenesen a marxista ortodoxiából igazán kilépni nem tudó újraértelmezésnek tartja a Frankfurter Iskolát.

A marxista reinterpetációk közül a kritikai pedagógia saját eredetkonstrukciójában kiemelt szerepe van még *Antonio Gramsci*nak, akit a humanista marxizmus képviselőjének tartanak, s a hegemoniára, valamint a hagyományos szakiskola kritikájára vonatkozó szövegeit idézik. (*Gramsci*, 1969; *Giroux*, 1988b; 1993; *McLaren*, 1995)

A legkiemelkedőbb újraíró azonban: *Paolo Freire*, akit az irányzat atyjának tekintenek. *Freire* művei (1970/2000; 1985) közül sajnos egy sincs meg magyarul, valószínűleg

mert korábban a marxizmustól túl eltérőnek, ma pedig túl marxistának tűnnek. Pedig gyakorlati tapasztalataira is támaszkodó újmarxista pedagógiája igen figyelemreméltó. Ebben Marxot egybeszövi a keresztény gondolatokkal (idéz pápai enciklikákat és püspöki megnyilatkozásokat), a teológiai egzisztencializmussal, a perszonalizmussal, a humanisztikus pszichológiával és nyelvészeti megközelítésekkel. (Nanni, 1990) Fő művében, „Az elnyomottak pedagógiájá”-ban (Freire, 1970/2000) elemzését a némaságra ítelt, dehumanizált emberek helyzetének feltárásával kezdi. Ők az eltárgyasultság szituációjában vannak, melyet a halál metaforájával ír le. Ráadásul az elnyomottak sokszor magukban hordják az elnyomókat (elvárásaikat, céljaikat), s ezért sem tudnak kilépni helyzetükből. Ezt a szituációt kell Freire szerint megváltoztatni – egy szeretet által vezérelt forradalommal –, szembeszállva az elnyomókkal, pontosan az ő érdekükben is, hogy ők szintén emberibbé váljanak. Az elnyomottak felszabadítása, emancipációja emberi mivoltuk kiteljesedését jelenti, amely egyben megszünteti az elnyomók-elnyomottak halálos kettősségét a társadalmakban. A pedagógia feladata ebben a folyamatban nem az, hogy az elnyomottakért tegyen, hanem, hogy velük együtt dolgozzon a felszabadításukért. A lehetőség öbennük van. Az iskolai pedagógia hagyományos formái azonban csak megerősítik elnyomásukat, mert a tudásra mint valamilyen egyeseknek meglévő tárgyra tekintenek, amelyet át kell nyújtani azoknak, akik nem tudnak. Ez hívja Freire „bank-konceptciónak”. Ő ezzel ellentétben a világ megismerésének, együttes kutatásának folyamataként írja le a tudásszerzést, formálódást, amelyben nincs tanár és diák, hanem tanuló-tanár és tanár-tanuló lép egymással dialógusba. A dialógus lényege a szó, amely az akció és a reflexió kettősségét hordozza. Nem autentikus a szó, amely nem világot átformáló praxis is egyben. A pedagógiai dialógus a világ megismerését és átalakítását mozdítja elő: az elnyomottal együtt ismeri fel az elnyomás okait, és megteremti azok felszámolásának lehetőségét. Ez a tudatra ébredés: a „conscientização” folyamata.

A marxista újraértelmezések mellett a kritikai pedagógia arcát leginkább meghatározó másik filozófiai „iskola” az olyan, már többször említett posztmodern szövegértelmezők és -lebontóké, mint Foucault, Derrida, Barthes. Ehhez a csoporthoz lehet távolról odakapcsolni egy a marxizmust az irodalomelmélettel zseniálisan összekötő elméletalkotót: Bahtyint, akit sokszor idéznek. A szó esztétikája című művében (Bahtyin, 1976) az elbeszélés „szavait” (elválasztva a költői szótól) úgy mutatja be, mint amelyekre más „szavak” rugalmas közege telepedik; ezekkel szükségképpen dialógusba lép, sőt ebből a dialógusból nő ki. E párbeszédben alapvető a különféle ideológiák szerepe. A társadalmi-ideológiai tudat körülfonja a megnyilatkozásokat. A „szó” (szlovo) kifejezés Bahtyinnál tehát nem lexéma értelemben használatos, hanem a másféle „hangot” jelenti (angolul így is fordítják: voice), ami nemcsak stílusában tér el a többitől, hanem mögöttes ideológiai tartalmában is.

A saját arc: identitás

Az eredet kérdése után a vonások megrajzolásához a kritikai pedagógia sajátosan egyedi arcát, vagyis identitását kell felfedeznünk. Ez a más(ok)tól való elkülönülés narratívája által bontakozik ki. A radikális kritikai pedagógia mint irányzat 1980 után teljesedett ki, elsősorban az USA-ban. Már a '60-as években írt azonban számos újmarxista gondolkodó az iskoláról, az oktatásról. Gondolataik egy harmadik utat vázoltak föl a liberális és a konzervatív oktatási felfogások mellett – azokkal szemben –, melyek az USA-ban folyamatosan tételezett oktatási krízisre kínáltak más és más megoldást. Az irányzat létrejötté és felnövekedése tehát egyaránt kötődik az Egyesült Államokban erősen jelenlévő problémához és egyúttal a hatástalannak tűnő megoldási utaktól való elkülönüléshez. Leegyszerűsítő lenne ezt a baloldali irányzatot a másik kettővel együtt csupán a válságmegoldás elméleteinek tekinteni, azonban ennél sokkal mélyebb, átfogóbb megközelítésmódokról van szó, de tény, hogy e három vitája, alakulása az amerikai isko-

la nem szűnő kríziséhez és reformjához kötődik, ebből indul ki. Elsősorban amerikai kontextusról és nehézségekről van tehát szó, amelyek azonban érdekesek lehetnek a mi számunkra is. (4) Az alábbi leírásban a kritikai pedagógia elkülönülő narratívája felől közelítünk a másik kettőhöz, s ez szükségszerűen csak az egyik, nyilván vitatható megközelítés.

Szemben a konzervatív és liberális diskurzussal

A konzervatív pedagógiai és oktatáspolitikai diskurzus az iskolák helytelen gyakorlatát teszi felelőssé a különféle társadalmi problémákért, a fiatalok romboló magatartásmódjáért. Retorikailag azért rendkívül meggyőző érvelése, mert a jelenségek szintjén igen jól fel tudja mutatni a „romlás útját” (például fiatalok erőszakos cselekedetei, öngyilkosságok stb.), s ezek után – mint minden bűnre, bűnösségre építő narratívában – könnyű megtalálni a bűnöst: az oktatást, az iskolát, amely, íme, nem tud értékeket átadni többé. A kritikai pedagógia szerint a konzervatív szövegek rájátszanak továbbá a „veszélyben a nemzet” mindig motiváló retorikájára. A hibák pedig természetesen a közelmúltban vannak: főleg a ’60-as évek egyenlőségi törekvései, tekintélyellenessége, az iskolai nevelés liberalizálódása. A megoldás tehát visszatérni az oktatás eredeti küldetéséhez: a hagyományos, polgári (republikánus) értékek átadásához.

A jól hangzó tudástársadalom szlogenideológia szintén a tőke szolgálatában áll. Az iskola ebben a kizsákmányoló kontextusban nem más, mint a többlettermelő munkához szükséges tudás, készségek, képességek elsajátítása. Az üzleti életnek kiszolgáltatott szakképzés, a szintén gyakran emlegetett munkaerőpiac igényeinek megfelelő nevelés-oktatás pedig a munka-hatalom (újra)termelésévé (Hill, 2003) redukálódik.

Egyes konzervatív gondolkodók szerint vissza kell nyúlni a 19. századi, klasszikus műveltséget középpontba állító hagyományhoz, amely szinte, mint mitikus aranykor jelenik meg szövegekben. Mások a jellemnevelést tartják az iskola elsődleges feladatának, amely annak megtanítása, amit a társadalom már megtanult arról, hogy hogyan élhetünk együtt civilizált módon. (Giroux, 1988b) „Az iskolának nem oktatni, nevelni kell.” – mondja a szimpatikusan hangzó konzervatív szlogen, de nevelésen az egyértelmű, kritika alá nem vetett értékek átadását értik és a társadalomba való beilleszkedés általi identitás kialakítását (jó hazafivá nevelés).

A kritikai pedagógia élesen elhatárolja magát ettől a diskurzustól, mert nem fogadja el a szerinte naív, reflektálatlan történelem-, érték- és társadalomszemléletét. Az egyetemesnek mondott, hagyományos értékek valójában a nyugati civilizáció és az iparosított társadalmak történetileg és kulturálisan meghatározott moralitását jelentik. Ezt akarja érvényre juttatni a konzervatívizmus egyeduralmukodó, kizáró módon. Ez egyetlen, leginkább a középosztályhoz kapcsolódó kultúra hegemoniáját jelenti a többi fölött. Olyan etika, amely nem számol a különféle kultúrák különbözőségével és a mindennapi élet tapasztalatával, s így azokat, akik nem a nyugati, zsidó-keresztény, középosztálybeli kulturális világhoz tartoznak, kívül rekeszti. (Aronowitz és Giroux, 1985; Giroux, 1988b) Az ilyen módon kívül maradtak egy adott társadalmi közeg interpretációjában „rossz arcúakká” lesznek. Ennek a kizáró magatartásnak az egyik világos megnyilvánulása a konzervatív tantervi és iskolai gyakorlatban, hogy a populáris kultúra és a fiatalok tapasztalata csak marginálisan jelenhet meg, nem része az iskolai tudásnak. Ha ezek fontosságát hangsúlyozzák is szóban, az intézményes nevelésben pusztán a rendezvények, programok, színi előadások formájában kap némi teret az ifjúsági kultúra. A konzervatív diskurzus továbbá nem veszi figyelembe, hogy a személyi identitása, de maga a tudás is bonyolult társadalmi kapcsolatok összefüggései által alakul ki. A szocializációval kapcsolatban pedig fel sem veti a kérdést, mi tör-

ténik, hogyha a társadalom, amibe be akarjuk illeszteni kritikátlanul a gyermeket, mélyen igazságtalan. Nem teszi elfogadhatóbbá ezt a szemléletet a kritikai pedagógia számára a konzervativizmusban újabban megjelenő ún. pozitív gondolkodás irányzata sem, mely a másság felé való nyitást, a különböző kultúrák elfogadását hangsúlyozza. Ez ugyanis harmónia-modellben gondolkodik, és nem szembesül a különbségek konfliktuális voltaival, valamint a másság hatalomhoz kötöttségével. (Giroux, 1988b)

Úgy tűnhet ezek után, hogy a kritikai pedagógia több közös pontot találhat a hagyományközpontúság és a tekintélyelvűség lebontását felvállaló, a másságot tisztelő liberális gondolkodásmóddal. Ez részben így is van, de inkább csak a konzervativizmus kritikájának néhány elemében, mert az elhatárolódás ettől a diskurzustól szintén elég egyértelmű. A liberális pedagógiai gondolkodásmód a felvilágosodás logikájából kiindulva a szabadságot összeköti a racionalitással s a társadalmi fejlődést a racionális-technikai tudományok fejlődésével. A kritikai pedagógia szerint ez az iskolát gyakran kiszolgáltatja az üzleti életnek. Etikája szintén a nyugati gondolkodás nyomán reflektálatlanul helyezi középpontba az egyént és annak szabadságát, miközben nem szentel figyelmet a mindennapi életnek, a társadalmi folyamatoknak, a konfliktusoknak és küzdelmeknek, s az élet alapvetően politikai jellegének. Giroux (1988b) elemzi például *Rorty* nézeteit, s kimutatja, hogy a dialógust és a különbségeket – melyek fontos elemei filozófiájának – indifferensnek tartja a társadalmi küzdelem és szenvedés kérdését illetően. A kritikai pedagógia nem fogadja el a semlegesség vagy a közömbösség ideológiáját, hanem az igazságtalanságokkal szembeni deklarált, politikai értékválasztás jelentőségét emeli ki. Más a kritikai diskurzus multikulturalizmusról kialakított képe is. McLaren (1995) a liberális, sőt szociáldemokrata multikulturalizmus-felfogásnak azt rója fel, hogy valójában egy hamis konszenzusos univerzalizmust tételez, egy „vendéglátó”, egalitáriánus társadalmat. Nem ügyel a jelentésformálás különbözőségére, s így etnocentrikus marad. Szerinte nem elég ugyanis az eltérő egyszerű befogadása, a lehetőségek megteremtése a társadalomban. A „más” egyáltalán mitől eltérő? Az európai, fehér kultúrától, amely „kegyesen” befogadja? McLaren (1995) szerint a másság inkább egy kultúra szimbólumformáló tevékenységén belül helyezkedik el, s jobb volna a kultúrát magát, mint eleve „hibrid”, vegyített jelenséget értelmezni. A pedagógiának pedig nem egy adott kultúrát kellene közvetítenie, hanem a világban való lét különböző módjainak kellene teret adnia.

A kurrens liberális pedagógiai ideológiák megvilágosító kritikáját adja ismét Giroux (1988b), aki a szükségletekre építő pedagógia mögött a depriváció ideológiáját fedezi fel, a szívélyes kapcsolatok pedagógiájában legitimációs ideológiát lát a tanulók különbségeinek megerősítéséhez és kultúrájuk felhasználásához a szociális kontroll fenntartása; a gyermekközpontúság ideológiáját pedig azért kritizálja, mert bár az empatikus, feltétel nélküli elfogadás jegyében a személyes tapasztalatoknak és a fiatalok kultúrájának megértésére, befogadására törekszik, hallgat a szélesebb társadalmi és kulturális kapcsolatok reprodukciójáról az iskolai életben. Jól látszik, hogy e perspektívában a liberális narratívák ugyanúgy a rossz arc fölépítői lehetnek, és az igazságtalanság megszilárdítói.

A harmadik út

A domináns pedagógiai diskurzusok közös hibája, hogy nem reflektálnak kellőképpen a kultúra és hatalom közötti alapvető kapcsolatra, s nem veszik észre: az iskola az elnyomó társadalmi cselekvés reprodukálásnak kiemelt helye. Az oktatás intézményét mindig egyik elsősorban az adott társadalom „szolgájának” látja és nem azzal szemben kritikát megfogalmazó helynek.

A kritikai pedagógia szerint viszont az oktatás-nevelés nemcsak technikai vagy módszertani probléma, hanem mindig etikai és politikai is. (McLaren, 2005) A liberális és konzervatív elmélet-gyakorlat nem leplezi le a domináns kultúra és osztály hegemoniáját és nem tesz az „alárendeltek” emancipációjáért (Giroux, 1993), hanem végső soron az

asszimiláció logikáját követi. (McLaren, 1995) Giroux (1993) Gramsci hegemonia-elméletét felhasználva mutat rá arra, hogy az elnyomás a demokratikusnak tételezett nyugati államokban is létezik, csak már nem erőszakszervezetekkel, kényszerítő eszközökkel biztosítja az uralkodó ideológia hegemoniáját, hanem az alárendelt osztály egyetértésének elnyerésével. Ez egy széles értelemben vett pedagógiai folyamat által lehetséges, melynek során az alárendelt szociális csoportok bizonyos értékeit látszólag magáévá teszi, a maga módján artikulálja. Például *Schultze* szerint (2004) a cégek úgy gyakorolnak pártori kontrollt, hogy kritikus gondolkodásra, bevonásra biztatják a munkásaikat; a kontroll a rendszerben oszlik el, és nincs egy elnyomó központ. Ily módon az alárendelt csoportok soha nem tudnak a tisztán megjelenő uralkodó ideológiával szemben állni. (McLaren, 1995) A pedagógia, az oktatás e folyamat kiváló szolgáltatója lehet. Ezért van szükség igazi leleplezésre és kritikailag megalapozott cselekvésre.

Az amerikai kritikai pedagógiánál radikálisabb és marxistább – elsősorban *Cole*, *Hill*, *Rikowski* nevével fémjelzett – brit irányzat képviselői még tovább mennek elemzésükben. (*Cole és mtsai*, 2001) Marx hagyományos kategóriáit használva úgy értelmezik a mai globális kapitalizmus világát, mint a tőke szüntelen növekedésének alávetett világot. (*Apple*, 1997) A tőke a munka által termelt többlettértékből növekszik, s így nagy szükség van a munkás ilyen többlettermelő munkájára, tevékenységére. Ez az igazi humán tőke, humán erőforrás egy kapitalista társadalomban. A jól hangzó tudástársadalom szlogenideológia szintén a tőke szolgálatában áll. Az iskola ebben a kizsákmányoló kontextusban nem más, mint a többlettermelő munkához szükséges tudás, készségek, képességek elsajátítása. Az üzleti életnek kiszolgáltatott szakképzés, a szintén gyakran emlegetett munkaerőpiac igényeinek megfelelő nevelés-oktatás pedig a munka-hatalom (újra)termelésévé (*Hill*, 2003) redukálódik. A minőségbiztosítás, a standardizált tesztek, a nemzeti tantervek – anélkül persze, hogy az ezek mellett elkötelezett, jó szándékú szakemberek tudnák – mind ennek szolgálatában állnak. (*Beckman és Cooper*, 2004; *McLaren*, 2005) Talán túlzónak tűnik ez a már-már egy összeesküvés-elméletre emlékeztető leírás. Mindenesetre elgondolkodtató kihívást jelent túl egyértelműen pozitívnak vélt pedagógiai szlogenjeink számára. A kritikai pedagógiai szerint a kizsákmányolás ma is élő valóság, sőt kizsákmányoló és – *McLaren* (1995) szavaival – „ragadozó” kultúráról beszélhetünk. Ha ez így van, a „rossz arcúvá” tett, kizsákmányolt fiataljaink érdekében cselekednünk kell. Ez ennek az irányzatnak a kihívó imperatívusza, amelyben talán leginkább megmutatkozik sajátos arca.

A posztmodernen belül és azon túl

A kritikai pedagógia még alaposabb megismerése érdekében a szélesebb kulturális-intellektuális kontextushoz, a posztmodernhez való viszonyát hasznos lesz alaposabban megismerni. Ennek vizsgálatával nemcsak a kritikai pedagógia arca bontakozik ki előttünk jobban, hanem visszatérünk a tanulmány kezdetéhez is, a történethez, amelynek értelmezése során pontosan a posztmodern gondolkodók szövegei segítettek a pedagógia szerepének átértelmezésében és a rossz arc lebontásának első lépéseiben. A posztmodernizmus tehát a megkérdőjelezés, a leépítés által mintegy az arc rosszságának eltörlését ígéri, ennek zálogaként tűnhet fel. A kritikai pedagógia azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy maga a posztmodernizmus is hozzájárulhat ahhoz, hogy az elnyomottak a rosszság maszkját kapják, s hogy elnyomásuk tovább erősödjék. Az irányzat tehát úgy olvassa újra a posztmodern textusokat, hogy azokkal az elfogadás-elutasítás kettősségében lép dialógusba.

Egy magyar olvasatban feltétlenül kiemelendő, hogy a radikális kritikai pedagógia komolyan számot vet ezzel a kulturális-gondolkodási áramlattal, míg a hazai neveléstudományi diskurzusok, a kötelező, némileg sematikus utalásokon (*Mihály*, 1998;

Schaffhauser, 1997; 2000; Zrinszky, 1997; 2002), kritikákon és az oktatásmélet kognitív-konstruktivista megközelítésén túl nem lépnek ilyen mélységben párbeszédbe a posztmodernizmussal. (5) Ez a dialógus kétségtelenül kényelmetlen kihívást jelent, mert az alapvetően értékekben gondolkodó pedagógia és neveléstudomány önleépítésének, sőt elmúlásának kísérteét hozza elő. A kritikai pedagógia nem fél szembesülni ezzel a kísérlettel; úgy tűnik azonban, meg tud maradni igazi pedagógiának is; és mindeközben elkötelezetten bontja le a rossz arc maszkját és küzd az igazságtalansággal szemben.

Kritika

A szövegekben többféle posztmodern-olvasat jelenik meg, és a többféleséggel eleve számolnak is a szerzők. A posztmodernitás értelmezhető olyan kulturális-társadalmi jelenségként, amelyre az eltárgyiasulás, a fogyasztásközpontúság, az elidegenítő virtuális műveltetés jellemző (Baudrillard, 1997; 1998); így pontosan a rossz arc megteremtésének kultúrája lesz, s ebben az értelemben baloldali és humanista szempontból olvasata egyértelműen negatív. Giroux szerint (1988a) viszont a jelenlegi posztmodern állapot – a pesszimiztikus megközelítések helyett –, mint átmeneti, épp ezért lehetőségeket is tartalmazó korszak értelmezhető, amelynek természetesen számtalan problematikus tényezője van. Vele szemben a marxizmust egyértelműbben követő brit irányzat, mely igazságtalanságot növelőnek ítéli ezt a társadalmi-kulturális világot, erőteljes vitába száll minden posztmodernhez köthető szöveggel, szerzővel, szemléletmóddal. (Cole és mtsai, 2001; Hill, 2003)

Ennél sokkal árnyaltabb, bár ugyanígy kritikus Giroux, Aronowitz vagy McLaren szövegeinek megközelítése. (6) E szerzők úgy vélik, a totalitás minden formáját elvető, csak „széttöredezten olvasó” posztmodernizmus nagyon nehéz teszi általában az emancipációs és etikai diskurzusok legitimációját. (Apple, 1997; Giroux, 1988a; 1988b; McLaren, 1995; 2003) Ezzel gyakorlatilag maga is csöndre ítéli a „szó nélkülieket”, akik csak hangjuk által tudnák megváltoztatni az adott szociális kontextusban megrajzolt rossz arcuk „látványát”, kijelölt identitásukat. A totalitás azonban nem önmagában elvetendő McLaren (1995) szerint. Az elnyomó, kizárólagos és megkérdőjelezhetetlen totalitással szemben lehetséges a különbségek, a dialógusba lépő narratívák egészlegessége is, mely mindig ideiglenes, mindig újraírandó, de képes megalapozni az etikai-politikai cselekvést. A szerző elfogadja Lyotarddal (1993), hogy a nagy narratívák kora lejárt, de úgy véli, hogy különbség van az elnyomó, kizáró mesternarratívák és a társadalmat totalitásként megérteni akaró metanarratívák között. Annál is inkább, mert „dekonstruálva a dekonstrukciót” (7) világossá válik, hogy maga a posztmodernizmus is metanarratívává válik, és nem tudja a totalizálást kikerülni. McLaren (1995) szerint kell lennie egy metakritikai narratívának, melyet jelenleg (időlegesen) a szabadság és jog fogalmai határolnak körül. Giroux (1993) formatív narratívákról beszél, amelyek képessé tesznek társadalmi csoportokat az együttműködésre, s amelyek nélkül elképzelhetetlen a különbségek bármilyen politikája. Ezek a különbségeket az egységen belül és nem azzal szemben értelmezik. Ugyanő (Giroux, 1988b) ezen túl az identitás és személyiség posztmodern széttöredeztségének veszélyére hívja fel a figyelmet. Amíg csupán a szubjektum már Freudnál elindult decentralizálásáról van szó, addig ez nem jelent számára problémát. Ez a modernitásban megjelenő eurocentrikus, sokszor fallocentrikusan konstituálódó, narcisztikus szelf lebontását hozza magával. De a posztmodernizmus egyes szövegekben, diskurzusokban a szubjektum eltörléséig jut el. Az emberi személy mindenféle egészlegességének ilyen radikális elutasításában Giroux az emberi „arc” megszüntetését látja, amely emancipációs és pedagógiai nézőpontból elfogadhatatlan.

Itt említtem meg e baloldali irányzat egyik fontos sajátosságát. A kritikai pedagógia a totalitás iránti nyitottsága és az igazságtalanság megszüntetésére irányuló, reményteli elkötelezettsége miatt sokkal nyitottabbnak bizonyul a hit és a teológia felé, mint például a liberális diskurzusok nagy része. (McLaren, 1986/1999; Giroux, 1988b; Freire, 1985)

Különösen élénk az irányzat párbeszéde a protestáns és katolikus felszabadítási teológiával, mely a posztmodern textuális kritikát felhasználva olvassa újra a Bibliát és az egyház életét. E teológiai irányzat a Szentírásban rejlő megkérdőjelező, lebontó megközelítésre épít, melyről sokszor elfeledkezett a hittudomány. Az Isten szegények melletti preferenciális elkötelezettségének gondolata mentén, valamint az egyház felszabadítási hit-tapasztalatából kiindulva értelmezi a történelmi-társadalmi folyamatokat, s az igazságtalanságok felszámolásának praxisáig jut el. (Boff, 1983; Boff és Boff, 1989; Gallo, 1989; Gutierrez, 1988; Oldenski, 1997) A kritikai pedagógia természetesen számos kapcsolódási pontot talál egy ilyen teológiával. Szívesen fog össze vele az igazságtalanságok elleni harcban, és a konzervatív, euro-, etno- vagy fallocentrikus keresztény-konzervatív beállítottsággal folytatott vitában. Sőt, a szerzők szerint a radikális gondolkodóknak van mit tanulnia a felszabadítási teológiától: elsősorban a realista remény utópiáját. A kritikai pedagógia ugyanis vitába száll a posztmodern pesszimista és antiutópikus narratívájával, mert ez lehetetlennek mutatja bármilyen igazságos társadalmi berendezkedés távlati elérését és így a küzdelmet ezért. A kritikai pedagógia a remény és lehetőség pedagógiáját s politikáját akarja kialakítani. Ebben tanulhat a keresztény teológiai gondolkodásmódtól, amely a beteljesülés reményéből él, tisztában van ugyanakkor az emberi esendőséggel (bűnösséggel); mivel pedig végső reményét eszkatologikus távlatba helyezi, elkerüli az elnyomóan totalizáló marxizmus legnagyobb hibáját: az igazságosság-egyenlőség elérésének azonnali lehetőségébe vett illúziót, mely szükségképpen erőszakos praxist eredményez. (McLaren, 1995) Giroux (1988b) kiemeli még, hogy a felszabadítási teológia, a feministával karöltve a kritika és küzdelem új etikai-spirituális diskurzusát teremti meg, továbbá utat mutat a pedagógiának, amikor a történetmondások, narratívák szerepét hangsúlyozza, melyek nagy jelentőséggel bírnak az emlékekből is konstituálódó identitás és a személyes történelemértelmezés felépítésében. (8)

Érdekes itt megemlíteni két olyan kutatást, amely a magyar kontextusban teljesen elképzelhetetlen kezdeményezés lenne. McLaren (1986/1999) mint hívő katolikus és később Oldenski (1997) mint marianista szerzetespap egy-egy katolikus iskolában kutattak a pedagógiai etnográfia módszereivel a katolikus teológia és a kritikai pedagógia párbeszédének jegyében. McLaren (1986/1999) elsősorban a gyakorlatban megvalósuló katolikus nevelés ellentmondásosságaira világított rá építő kritikával, míg Oldenski – kollégájának és barátjának művéből kiindulva – egy olyan iskolában kutatott, ahol kiemelt szerepe van az emancipációnak, s amelyben a kritikai pedagógia katolikus megvalósításának példáját láthatjuk.

A kritikán túl

Eddig elsősorban a posztmodernizmussal szembeni kritikákat soroltam fel. Joggal megfogalmazható válasz lehet e felvetésekre azonban, hogy az idézett gondolkodók szövegeinek többségében nincs szó az igazságosságért vívott küzdelem kizárásáról vagy teljes relativizmusról. A posztmodern szövegek/szerzők egyszerűen határt szabnak maguknak, s nem lépnek túl „textuális kompetenciájukon”. (Orbán, 1994) Ennek a válasznak a fényében a radikális kritikai diskurzust lehet úgy is értelmezni Giroux (1988a) nyomán, mint amely magáévá teszi a posztmodern textuális kritikát, de elkötelezettsége miatt túl is lép rajta. A kritikai pedagógia azonban kifogásolja, hogy a posztmodern szövegek megmaradnak a textuális analízisnél. Ahogyan Apple (1997, 604.) írja: „A világ talán szöveg, de vannak olyan csoportok, melyek úgy tűnik, másoknál könnyebben írnak sorokat életünkre.” Más kritikai elméletalkotók játékos (ludic) vagy kísérteti (spectral) posztmodernizmusnak nevezik ezt gondolkodás- és beszédmódot, jelezve e kifejezésekkel ennek „elégtelenségét”. (McLaren, 1995)

A túllépés nem jelenti a modernitás utániség állapotának és a posztmodern elméleteknek a teljes elvetését. Inkább egy „alternatív” posztmodern diskurzus kialakításáról van

szó: például posztmodern pedagógia (Aronowitz és Giroux, 1985), ellenálló vagy kritikai posztmodernizmus (McLaren, 1995), határpedagógia (Giroux, 1993), amelyben jelen vannak a textuális és feminista (9) kritika diskurzusának fő elemei, mint a modernitás narratíváinak lebontása vagy a diskurzusok konstruálódási folyamataira való odafigyelés. Ez az alternatív beszédmód teszi lehetővé, hogy a kritikai pedagógia valóban emancipatorikus pedagógiai diskurzus tudjon maradni, de egyben rákérdezzen a pedagógia, mint tudomány és mint cselekvéskonstruáló narratíváira is. Ez az, amit a domináns, inkább még a modernitáshoz kötődő nevelési elméletek nem tesznek meg.

A kritikai pedagógia szövegeiben így már nem csak az a hagyományos baloldali gondolat jelenik meg, hogy az iskola a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálásának a helye és az elit hegemoniáját erősítő intézmény, hanem az az új felvetés is, hogy a modernség örököséként, a normatív vagy csupán az egyén szabadságára figyelő pedagógiai elmélet és cselekvés észrevétlenül a „szelíden”, láthatatlanul elnyomó domináns diskurzus kiszolgálója, megerősítője lehet, a represszivitás és igazságtalanság növelője. Maga a pedagógia válhat tehát a rossz arc megteremtőjévé, mikor a nevelői kapcsolatokban, a módszerek megválasztásában, a célok kijelölésében, a tantervekben nem figyel arra a „szóra”, amely a fiataloktól jön: a saját mindennapi életük tapasztalatára, kultúrájuk sajátosságaira, ellenállásukra. A kritikai pedagógia a hagyományos diskurzusokkal szemben a fiatalok ellenállásának nagy, átalakító (transzformatív) jelentőséget tulajdonít, és nem is pusztán toleránsan, „gyermekközpontúan” fogadja el azt. Ennek a látásmódnak az egyik sarokköve a devianciák teljesen másfajta szemlélete, amely szerint a fiatalok viselkedését általában nem csupán pszichológiai szempontból – mint a pedagógia is szokta –, hanem társadalmi megközelítésben kell nézni. Nagyon sokszor nem belső, pszichés eredetű magatartászavarról van szó, amelyet ki kell javítani. Ha ugyanis ezzel a címkével tekintünk a „deviáns”, eltérő viselkedésű fiatalokra, megvan a veszélye, hogy ezzel máris megkonstruáltuk személyiségük negatív képét, s elkészítettük nekik a rosszság maszkját. Az eltérések, deviációk sokszor inkább a társadalmi normákkal, idegennek érzett kulturális sémákkal szembeni ellenállás nem feltétlenül explicit kifejezései. (Aronowitz és Giroux, 1985) Az ellenállás (resistance) pedig pozitív hajtóerőként konstituálódik a rossz arc levetésének, az igazságosság megteremtésének, a remény és lehetőség elvének perspektívájában – tehát a kritikai pedagógia metanarratívájában. Ezért a kritikai pedagógia nem fél az ellenállásra (Giroux, 1988b), sőt az áthágásra (transzgresszióra) (Hooks, 1994) nevelésről beszélni. A tekintély szerepe, a nevelő és nevelt viszonya így természetesen átértelmeződik. Ehhez a Freire-féle (Freire, 1970/2000) dialógus-pedagógia szolgál kiindulópontként. Fontos kiemelni mindemellett, hogy semmiképpen nem a tekintély elvetéséről van szó, még akkor sem, ha egyes szövegek akár az anarchizmus diskurzusával való közösséget, párbeszédet is vállalják, hanem a tekintély átértelmezéséről. (Giroux, 1988a)

Az ellenálló-posztmodern pedagógia mellett megemlíthető még a Giroux-féle (Giroux, 1993) határpedagógia (border pedagogy). Ez kritikusan mutat rá azokra „határookra”, amelyek értelmezéseinket, diskurzusainkat szegélyezik. Felfedezi és felmutatja azokat az átlé-

A kritikai pedagógia szövegeiben így már nem csak az a hagyományos baloldali gondolat jelenik meg, hogy az iskola a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálásának a helye, és az elit hegemoniáját erősítő intézmény, hanem az az új felvetés is, hogy a modernség örököséként, a normatív vagy csupán az egyén szabadságára figyelő pedagógiai elmélet és cselekvés észrevétlenül a „szelíden”, láthatatlanul elnyomó domináns diskurzus kiszolgálója, megerősítője lehet, a represszivitás és igazságtalanság növelője.

péseket, amelyek a létező, lezáró (hatalmi) „határokat” (a szó mindenféle értelmében) megbontják, újrendezik. A fiatalokat abban segíti, hogy határátlépők legyenek, akik a mást, a határon túlit a saját oldala felől próbálják megérteni, akik olyan nyelvet használnak, mely nem elsősorban másoknak, hanem másokkal beszél, és akik határsávokat építenek, amelyekben különböző kulturális erők léphetnek szövetségre. A határpedagógia a modernitás és posztmodernitás közötti határok elmosására is kísérletet tesz. Ennek egyik eleme például, hogy lokálisra, partikulárisra is figyel, de a globalitást sem veti el. Végül Giroux pedagógiai modellje az iskola- és oktatásközpontúság határát is át akarja lépni, mely az angolszász és a kritikai pedagógiára, sőt a saját korábbi írásaira is jellemző, s a nevelés széles terepéről beszél, egyfajta kulturális munkáról, politikáról.

A határátlépés a kritikai pedagógiát jellemzi tudományosságában is. A Frankfurti Iskola kritikájához hasonlóan megbontja a hagyományos pozitívista tudományelméletet: szövegeiben, kutatásaiban, megfogalmazásaiban túllép azon, amit még ma is széles körben tudománynak neveznek. A tudományos diskurzusok és narratívák kritikusk elemzését vállalja fel, az élet és tudomány szétválasztásának leépítése mellett kötelezi el magát, a kvantitatív metodológiával szemben előnyben részesíti a kvalitatív megközelítést, és a diszciplínák határait is relativizálja. Figyelemre méltó ennek kapcsán McLaren már említett kísérlete (1986/1999), aki egyfajta kritikai pedagógiai etnográfia teremt meg egy iskola rituális-kulturális világának, a tanulói utca-kultúra és a tanári magaskultúra kettősségének leírásával. Művében a kulturális antropológia, a teológia, a ritualitásra vonatkozó kutatások, a marxista látásmód, a textuális elemzés lép egymással párbeszédbe, miközben alapvetően narratív struktúrát választ a kutatási beszámolóban.

A kritikai pedagógia tudományos érdeklődése, kutatási területei szintén e határátlépés metaforájával írhatók le. A pedagógia általában keveset foglalkozik a test, a vágyak, az érzelmek, a szexualitás világával. A kritikai irányzat azonban a neveléstudományi kutatás teljes jogú, fontos témaköreinek tekinti, és gyakran szól ezekről a témákról. (*Gibson*, 1986; *Giroux*, [é.n.]; *Hooks*, 2003; *McLaren*, 1986/1999; 1995) A spiritualitás és megbocsátás konkrét valláshoz nem kapcsolódó tárgyalása szintén nem jellemző tudományos téma, itt azonban találkozunk ezzel is. (*Hooks*, 2003; *Mirón*, 2002)

Végül hasonlóan mostoha gyermeke a pedagógiának a populáris és az ifjúsági kultúra. A fiatalok „szavának”, hangjának (az idézett bahtyini értelemben) nevelési jelentősége van a kritikai pedagógiában, ezért ezek a témák a kutatás kiemelt területeinek számítanak. (*Giroux és Simon*, 1989) Akárcsak a posztmodernhez, a populáris kultúrához is ambivalens a viszonya az irányzatnak. Freiréhez kapcsolódva a fiatalok tapasztalatával akar elfogadó dialógusba lépni, amelynek ez a kultúra része. Ennek jegyében – más posztmodern gondolkodókhoz hasonlóan – az elit és a populáris kultúra közötti határt is dekonstruálja. Ugyanakkor az elitista Frankfurti Iskolához hasonlóan egyfajta bizalmatlansággal tekint a tömegkultúra termékeire és kritikusan leleplezi az azokban rejlő ideológiákat (*Aronowitz*, 1989), például Giroux (2000) a népszerű ‚Fight Club’ (‚Harcosok klubja’) film szerint patriarchális, erőszak-megerősítő jellegét. Ez a kettősség véleményem szerint egy kiegyensúlyozott, kritikusan elfogadó pedagógiai dialógus megteremtésének figyelemreméltó kísérleteként értelmezhető. Az ifjúsági kultúrával kapcsolatban nem meglepő a kritikai pedagógia sajátos figyelme az ellenállás, szembehelyezkedés jelenségeire. Ugyanakkor nincs szó arról, hogy a fiatalok kultúrájának minden elemét kritikátlanul, ideologikusan a rezisztencia kifejeződéseként olvassák a kutatók. Amint Giroux megjegyzi (1993), akár ugyanazok a jelek, szimbólumok lehetnek az átalakító ellenállás megnyilvánulásai az egyik társadalmi kontextusban és a fogyasztói ideológia megtestesítői, közvetítői egy másikban. A kulturális tényezőket elemezve különösen nagy figyelmet szentelnek a szerzők ezek pedagógiai dimenzióinak (*McLaren és Smith*, 1989), átlépve ezzel a pedagógia megszokott definícióit, melyek túlságosan a családhoz vagy az oktatási intézményekhez kötötték csupán a nevelés tényét. A különféle csopor-

tokhoz tartozó kultúrákat, sőt a populáris kultúra különböző elemeit is (például zenék, filmek: lásd *Giroux*, 2000) igazi pedagógiai tényezőknek tekinti az irányzat. Innen válik érthetővé például a következő tanulmány címe: PunKore szcena mint forradalmi utcapedagógia (*Mallott és Carroll-Miranda*, 2003), melyet két punk együttesben játszó neveléstudományi PhD-hallgató írt. Azért választottam ezt a példát, mert talán ezen a címen keresztül válik egészen kézzelfoghatóvá, milyen határátlépésekről van itt szó. Gondolom, a tanulmány olvasóinak egy része a saját határaival is találkozik a címet látva, mert csak távoli sejtései vannak a PunKore zenei szcénáról, de lehet, hogy a forradalmi és utca fogalmak sem igazán illenek össze fejünkben a pedagógia kifejezéssel. Nem beszélve arról, hogy ilyen elfogadott doktori értekezés címet ma Magyarországon nagyon nehezen tudnék elképzelni, még kevésbé egy tudományos konferencián punk öltözékben előadó fiatal kutatót. (a két szerző egyike ugyanis saját elmondása szerint ezt tette: *Mallott és Carroll-Miranda*, 2003) De talán nálunk is szükség lehet a határok átlépésére...

Kritikai elmélet és pedagógiai gyakorlat

Számos, kritikai elméleteket követő gondolkodó van szerte a világon, akik az iskola, a nevelés, az oktatáspolitikai kérdéseiben megnyilatkoznak, kutatnak. A fent említett, és tudatosan kiemelt szerzők érdeme azonban (különösen Aronowitz, Giroux és McLaren), hogy a kritikai megközelítéstől eljutottak a valódi pedagógiai elméletig, amely a konkrét iskolai, osztálytermi gyakorlatban is segítségére lehet a pedagógusoknak. Bár nem alakított ki semmilyen alternatív módszertant a kritikai pedagógia, számos olyan elméleti fogódzót nyújt, amely nemcsak a szélesebb társadalmi helyzet elemzéséhez, hanem a fiatalok emancipatorikus neveléséhez is segítséget ad. Egy külön tanulmányt érdemelnének a pedagógiai gyakorlathoz közvetlenebbül kötődő témák. Itt csak röviden, utalásszerűen mutatom be ezeket.

Freire (1970/2000) szlogenszerű mondata szerint a pedagógiának politikaibbá, a politikának pedig pedagógiaibbá kellene válnia. Ennek fényében a kritikai pedagógia mint fontos politikai, társadalmi terepre tekint a nevelésre-oktatásra és az iskolára. Az oktatási intézményekben hatalmi viszonyok, érdekek, konfliktusok, dialógusok, csoportok, tehát politika van jelen. A pedagógiai gyakorlatnak kiemelkedő feladata lenne, hogy az iskolákat demokratikus közéleti szférává tegye, ahol a diákok nem csupán a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő, azokat kiszolgáló készségeket sajátítják el, hanem megtanulnak kritikus állampolgárok lenni, akik a társadalom átformálói lehetnek, a szabadság és igazságosság építői. Az ehhez szükséges tudást, készségeket, szociális kapcsolatokat, látásmódot kell az iskolának közvetítenie. Ez természetesen csak akkor lehetséges, ha az iskola közössége nem csupán belső életében demokratikus, hanem részt vesz szociális tevékenységekben és környezetének társadalmi tevékenységeiben. Így az oktatási intézmény maga is átformáló erő lehet. A kritikai pedagógia tehát azt vallja, hogy az iskola – ugyanúgy, mint az ember – nincs teljesen kiszolgáltatva a társadalmi-politikai erőknek, hanem öntudatra ébredve (*conscientização*) átalakító, átvitt értelemben vett forradalmi erő tud lenni. Ezért beszél forradalmi pedagógiáról az irányzat. (*McLaren*, 2003) Ennek alapja, hogy a nevelés hatalmat és képességet ad a tanulóknak, s megtanítja őket a kritikus látásmód, elemzés-értelmezés készségére. A két legfontosabb fogalom ezzel a kapcsolatban – mindkettő rendkívül nehezen lefordítható – az „empowerment” és a „critical literacy”. Az előbbi egyszerre jelenti a hatalom, a döntési, felelősségi kompetencia átadását és a képessé tevést a társadalmi interakcióra és transzformációra, a saját hang hallatására. Az utóbbi pedig egy olyan „műveltséget”, „írás-olvasást” jelent, amely nem pusztán a betűk megtanulását jelenti, hanem a társadalmi-politikai élet abc-jének megtanulását, annak kritikus olvasatát, amely emancipációs cselekvésre vezet. Ez csak akkor elképzelhető, ha a pedagógiát magát is alakítónak és előadónak (a performance értelmében),

performatívnak tételezzük. Ez Giroux (1998) szerint azt jelenti, hogy a nevelés-oktatás nem egyszerűen reprezentációkkal, szövegekkel látja el a tanulókat, amelyek tudást nyújtanak nekik, hanem a kulturális létrehozás, termelés olyan formájává válik, amelyben a fiatalok identitása szüntelenül újraíródik.

E performatív pedagógia legfontosabb módszere (methodosza-útja) a freirei dialógus, amelyben a tanuló-tanár és a tanár-tanuló lép egymással párbeszédbe. A dialógus mindig a fiatalok tapasztalatából, „szavából” (hangjából) indul ki. Egyrészt odafigyel a csendre ítéltre (a „rossz arcúakra”), segíti őket a megszólalásban, másrészt a tapasztalatokra együtt reflektálva segíti a tanulókat, hogy kritikusan tekintsenek a saját narratívájukra, mások diskurzusait hasonló módon újraolvassák és kialakítsák saját átformáló szavukat és cselekvésüket. A kritikai gondolkodásról beszél a konzervatív és a liberális pedagógia is, de megfosztja a fogalmat történeti, szöveg- és ideológiakritikai tartalmától. A radikális baloldali pedagógia számára azonban pontosan ezek a leglényegesebb szempontok, nem a pusztán logikus, kreatív, szövegértő (de nem értelmező) gondolkodás. (Aronowitz és Giroux, 1985; Giroux 1988b)

A fiatalok szavának, a mindennapi élet tapasztalatának kiemelt jelentősége van a tanterv kérdéskörét illetően is, amely szintén az irányzat egyik fontos témaköre. Erőteljes kritikával illetik a szövegek megírása idején érvényben lévő amerikai tanterveket, mert reflektálatlanul a domináns ideológiák szolgálatában állnak, hiányzik belőlük a kritikai megközelítésmód, a közösségi-politikai cselekvés szempontja, a fiatalok tapasztalatára figyelés és a tanárt nem tekintik szabad értelmiséginek. (Aronowitz és Giroux, 1985; Giroux 1988b)

A tanár alakja és ezzel összefüggésben a tanárképzés problémaköre szintén gyakran érintett téma. Az irányzat szerint a pedagógusokat nem egyszerűen az állam alkalmazotainak kellene tekinteni, hanem önálló gondolkodású értelmiségieknek, akik munkájukkal átalakíthatják a társadalmat. A képzésnek is erre az átalakító, értelmiségi szerepre kellene felkészítenie a hallgatókat, a kritikai értelmező készség fejlesztésével. A tanároknak pedig sokkal nagyobb önállóságot kellene biztosítani munkájukban. (Giroux 1988b)

A rossz arcúak szava

Személyes történettel kezdtem és most vallomással zárom be írásomat. „...«rossz arcúak» pedig nincsenek.” – így fejeztem be a tanulmány elején történetemet, s most az innen induló újraírásnak-olvasásnak a végére érve némileg felül kell bíráljam saját szövegemet. „Rossz arcúak” sajnos vannak, legalábbis abban az értelemben, hogy a társadalom sokakra ráfesti ezt a maszkot. A mondatot tehát inkább úgy kellene megfogalmazni: „rossz arcúak pedig ne legyenek!” A mondat ebben a formában talán közelebb áll ahhoz a kritikai pedagógiához is, amelynek kihívására megírtam, amit írtam. Van ebben a szövegben narratíva és szisztematikus bemutatás, újraértelmezés és rövidítő, talán megcsönkítő összefoglalás, valamint több vitára serkentő, sőt provokatív megjegyzés. Mindenesetre most lezárul, és mint minden szöveg elindul a maga útján kitéve az olvasók újraírásának. Valójában mindig ezért az újraírásért írunk, tudva, hogy szövegeink leválnak rólunk, és el kell engednünk őket. Be kell valljam, nem könnyű ez az elengedés, különösen, ha az olvasatok különböző lehetőségeibe gondolok bele. Azt szeretném, ha valahogyan mégis befolyásolhatnám azokat, akik kézbe veszik. Bárcsak ők is legalább kicsit megtapasztalnák azt a kihívást, azt a megszólítotttságot, amelyet én a kritikai pedagógia szövegeit olvasva megéltem. De ez a befolyásolás közvetlenül nem lehetséges, és jól is van ez így. Amit tehetek, hogy megosztom újra történetem, amit ki-ki szembesíthet a sajátjaival. Kihívást írtam a címben is, mert úgy éreztem, az értelmezett szövegeket olvasva és most a tanulmányt írva, hogy igazi provokációt jelentenek hagyományos pedagógiai gondolkodásmódomra ezek a megkérdőjelezések. Lebontanak valamit, ugyanakkor

föl is építenek, és leginkább eddigi, „rossz arcúnak” bélyegzett fiatalok közötti tevékenységem mélyen megbúvó alapjaira kérdeznek rá. Az írás során mintha megtanultam volna valamit: új módon gondolkodni róluk, a pedagógiáról. Talán a fenti váltás a „nincsenek”-ből a „ne legyenek”-ig is azt mutatja, hogy elmozdult a történetem egy valóban átalakító diskurzus felé (liberálistól baloldali felé?).

Pont a kritikai pedagógia tanít meg azonban arra is, hogy ne engedjek egyetlen gondolkodásmód kizáró uralmának. Nem feledkezem meg tehát arról, hogy míg ez az irányzat dekonstruálja a konzervatív és liberális pedagógiai diskurzust, addig ez utóbbiak a kritikai pedagógiát kérdőjelezi meg, egy elképzelt, folytonos, vitázó dialógusban. Konzervatív nézőpontból rendkívül reduktív antropológia áll a kritikai pedagógia alapjainál, az emancipáció azonban csak egy teljesebb emberkép jegyében lehet valóban emberséges. (Nanni, 1990) *Pellerey* (1998) a fölvetések helyességét elismeri, csak úgy véli, túl kell lépni a kritikai pedagógia relativizmusán. A liberális diskurzus valószínűleg illúzióknak és az egyéni szabadság veszélyeztetőjének tartja az igazságos társadalom felépítésének utópiáját. Nincs módunk megváltoztatni a világot. Amit tehetünk: az individuum szabadságának védelme és előmozdítása. Milyen jó lenne, ha ez a dialógus nem csak itt textuálisan, hanem a társadalmi életben is megjelenne, és e párbeszéd által is egy nyitottabb, dialogikusabb, s talán igazságosabb világ épülne.

Természetesen a politikai diskurzusokon kívülről is jöhetnek más felvetések, melyek felhívják az elmélet(ek) gyenge pontjaira a figyelmet. A kritikák kétségtelenül jogosak, elgondolkodtatóak, de a problémák egy része talán az elméletek kiforratlanságából is adódik. Nem lehet azonban figyelmen kívül hagyni, hogy még a kritikai pedagógiával vitatkozók közül is van, aki elismeri: egyik irányzat sem tud a társadalmi igazságtalanságra olyan pedagógiai választ kínálni, mint a kritikai diskurzus. (*Burrbules*, 1997) Ez megadja azt a lehetőséget, hogy felismerjük a rossz arc építésének mechanizmusait, és segítünk a némaságra ítélteknek, hogy szavuk legyen, amellyel ledobják magukról a rájuk kényszerített maszkot és emberi arcukat minden embertelenítő rongálástól megóvják. Nem paternalisztikus, felülről jövő felemelés, emancipáció ez, mint a rossz emlékű szocialista rendszerben, hanem a saját felelősségre ráébredés átalakító ereje. A kritikai pedagógia hisz abban, hogy a nevelés hozzájárulhat egy olyan új társadalom felépüléséhez, amelyben mindenkinek emberi helye és arca van, és így a címben lévő „rossz arcúnak” kifejezés idézőjelei valóban – és nem csak ebben a szövegben, textuálisan – az eltörlés jeleivé (*Derrida*, 1991) válnak: ~~rossz arcúnak~~. Hogy ez utópia? Lehet, de kritikus és nem totalizáló. A remény e pedagógiai kihívására pedig érdemes legalább figyelmesen, elgondolkodva odahallgatni...

Jegyzet

- (1) Az identitását és a tudományok közötti helyét kereső, fiatal, mondhatni „serdülő” pedagógia érthető, néha „túlbugzó” útkeresése ez, melynek megvan a maga létjogosultsága. A veszélye viszont, hogy a neveléstudományt a saját maga által teremtett határok közé zárja, eltávolítva az élettől, más tudományoktól és diskurzusoktól.
- (2) Tanulmányomban nem célokom konkrét oktatáspolitikai kérdések megvitatása, ezért a példák bemutatásától eltekintek. Itt elsősorban kérdésfelvetésről, benyomások leírásáról van szó.
- (3) A marxizmussal dialogizáló felszabadítási teológia egyes képviselői Marx valláskritikájában az idolátrikus, bálványozó, illúziókat keltő vallásosság helyes kritikáját látják, amelyet a kereszténység is magáévá tesz. Kétségtelenül megvan a veszélye, hogy bármilyen, akár keresztény, vallásos magatartás ilyenné váljon, de lehetséges másfajta, autentikus, az embert nem megnyomorító hit is. Ez az, amit Marx nem lát. (Gallo, 1989)
- (4) Az olvasóra bízom, hogy elvégezze a honi narratívákkal való összehasonlítást, figyelembe véve, hogy a magyar liberális és konzervatív diskurzus nem egy az egyben ugyanolyan, mint az Egyesült Államok-beli.
- (5) Kivételt talán csak Horváth Attila (1996) megközelítése jelent, aki viszont a kritikai irányzatról nem ír, csak a radikális antipedagógiai megközelítést értékeli, méghozzá inkább pozitív módon, eltérve a pedagógiában szokásos szembehelyezkedéstől.

(6) Bár az utóbbi években McLaren esetében megfigyelhető a balra tolódás, a brit irányzathoz való közeledés, melyet maga is megemlít. (McLaren, 2001; Mirón, 2002)

(7) A dekonstrukciót itt tág értelemben használom, mindenféle egyértelműséget leépítő diskurzust értve alatta.

(8) A baloldali és a keresztény diskurzus ilyen dialógusa szinte teljesen idegen jelenség a mai magyar kontextusban. Ez pedig nincs így számos helyen a világban, s ez ma már nem számít „hivatalosan” sem valamiféle eretnek eltérésnek a standardtól, ami a katolikus egyházat illeti. Bár voltak feszültségek egyes teológusok, különösen Leonardo Boff és a Vatikán között, mégis mi sem mutatja jobban, hogy e teológiai irányzat mérsékeltbb képviselői hivatalosan is elfogadottak, hogy a fent említett szerző, Luis Gallo, a felszabadítási teológia művelője, a szaléziák római pápai egyetemének elismert teológianára. Latin-Amerikában pedig sok helyen ez tekinthető a domináns teológiai diskurzusnak.

(9) A feminizmus és kritikai pedagógia számos ponton kapcsolódik egymáshoz. Nem csak a férfi szerzők említik sok helyen a nemek igazságtalan egyenlőtlenségének, a férfiközpontú értelmezéseknek és társadalmi gyakorlatoknak a problémáit, hanem az irányzat egyik kiemelkedő, női szerzője Bell Hooks (pontosabban, ahogyan maga szokta írni a nevét: bell hooks) maga is elkötelezett feminista. Művei a kritikai pedagógia és egyézersmind a feminizmus jegyében fogantak (pl.: Hooks, 1994; Hooks, 2003).

Irodalom

- Apple, M. W. (1997): What Postmodernists Forget? Cultural Capital and Official Knowledge. In: Halsey et al. (szerk.): *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford University Press, Oxford. 595–604.
- Aronowitz, S. (1989): Working-class Identity and Celluloid Fantasies in the Electronic Age. In: Giroux, H. A. – Simon, R. I. (szerk.): *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts. 197–218.
- Aronowitz, S. – Giroux, H. A. (1985): *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- Bahtyin, M. M. (1976): *A szó esztétikája*. Gondolat, Budapest.
- Barthes, R. (1996): *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Budapest.
- Baudrillard J. (1997): *A rossz transzparenciája*, Balassi Kiadó, Budapest.
- Baudrillard J. (1998): *The Consumer Society. Myths and Structures*. Sage Publications.
- Beckman, A. – Cooper, C. (2004): 'Globalization', the New Managerialism and Education. Rethinking Purpose of Education in Britain. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2. 2. URL: <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=31> (2005. 02. 10)
- Boff, L (1983): *Chiesa: carisma e potere*. Borla, Roma.
- Boff, L. – Boff, C. (1989): *Introducing Liberation Theology*. Orbis Books, Maryknoll.
- Burrubles, N. C. (1997): Marxism and Educational Thought. In: Saha, L. J. (szerk): *International encyclopedia of the sociology of education*. Pergamon, Oxford, 75–79.
- Cole, M. és mtsai (2001): *Red Chalk. On Schooling, Capitalism and Politics*. The Institute for Educational Policy Studies, University College Northampton, Northampton.
- Derrida, J. (1991): *Grammatológia*. Életünk, Szombathely.
- Derrida, J. (1995): *Marx kísértetei. Az adóssálgam, a gyász munkája és az új Internacionálé*. Jelenkor, Pécs.
- Featherstone, M. (1991): *Consumer Culture and Postmodernism*. Sage Publications, London.
- Freire, P. (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.
- Freire, P. (1985): *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- Foucault, M. (1969/2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz, Budapest.
- Gallo. L. A. (1989): *Introduzione alle teologie della liberazione*. (Dispensa) Università Pontificia Salesiana, Roma.
- Gibson, R. (1986): *Critical Theory and Education*. Hodder and Stoughton, London.
- Giroux, H. A. [é. n.]: *Teenage Sexuality. Body, Politics and the Pedagogy of Display*. URL: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux3.html>, (2005. 01. 20.)
- Giroux, H. A. (1988a): Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. *Journal of Education*, 170. 3. 5–30.
- Giroux, H. A. (1988b): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Giroux, H. A. (1993): *Border Crossings. Cultural Workers in the Politics of Education*. Routledge, London.
- Giroux, H. A. (1998): Critical Pedagogy as Performative Practice. Memories of Whiteness. In: Torres, C. A. – Mitchell, Th. R. (szerk.): *Sociology of Education*. State University of New York Press, Albany, 143–154.
- Giroux, H. A. (2000): *Private Satisfactions and Public Disorders. Fight Club, Patriarchy, and the Politics of Masculine Violence*. URL: http://www.henryagiroux.com/online_articles/fight_club.htm (2005. 01. 16.)
- Giroux, H. A. – Simon, R. I. (1989, szerk.): *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.

- Gramsci, A. (1969): *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. (a cura di G. Urbani) Editori Riuniti, Roma.
- Gutierrez, G. (1988): *A theology of liberation*. Orbis Books, Maryknoll.
- Hill, D. (2003): Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1. 1. URL: <http://www.jceps.com/?pageID=article&arcticleID=7> (2005. 01. 16.)
- Hooks, B. (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge, London
- Hooks, B. (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge, London.
- Horváth Attila (1996): *Elméletek a nevelésről*. OKKER Oktatási Iroda.
- Lenin, V. I. (1917/1967): *Állam és forradalom. A marxizmus tanítása az államról és a proletariátus feladatai a forradalomban*. Magyar Helikon.
- Lukács, G. (1991): *The Process of Democratization*. State University of New York Press, Albany.
- Lynch, K. (2000): Research and Theory on Equality and Education. In: Hallinen, M. T. (szerk.): *Handbook of the Sociology of Education*. Kluwer Academic/Plenum Publisher, New York, 85–106.
- Liotard, J.-F. (1993): Posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. Századvég, Budapest, 20–87.
- Mallott, C. – Carroll-Miranda, J. (2003) PunkKore Scenes as Revolutionary Street Pedagogy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1. 2. URL: <http://www.jceps.com/?pageID=article&arcticleID=13> (2005. 01. 16.)
- Maróti Andor (1996): Ismeretátadás vagy műveltségfejlesztés. In: *Szakképzési Szemle*, 12. 4. 96–101.
- Marx, K. (1844/1977a): Gazdasági-filozófiai kéziratok. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 19–29.
- Marx, K. (1844/1977b): A hégeli jogfilozófia kritikájához. Bevezetés. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 7–18.
- Marx, K. (1845/1977): Tézisek Feuerbachról. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 70–73.
- Marx, K. (1873/1977): A tőke. (Részletek) In: *Marx és Engels válogatott művei. II. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 62–535.
- Marx, K. – Engels, F. (1846/1977): A német ideológia. (Részlet) In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 74–129.
- Marx, K. – Engels, F. (1848/1977): A Kommunista Párt kiáltványa. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–164.
- McLaren, P. (1986/1999): *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Routledge, London.
- McLaren, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge, New York.
- McLaren, P. (2001): Rage and Hope. The Revolutionary Pedagogy of Peter McLaren – an Interview with Peter McLaren. *Educational Philosophy and Theory*, 33, 3–4, 411–425.
- McLaren, P. (2003): Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times. Rethinking the Political Economy of Critical Education. In: Darder, A. – Baltodano, M. – Torres, R. D. (szerk.): *The Critical Pedagogy Reader*. RoutledgeFalmer, London, 151–184.
- McLaren, P. (2005): *Critical Theory in Education. Power, Politics and Liberation*. URL: <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/criticaltheory.pdf> (2005. 01. 16.)
- McLaren, P. – Smith, R. (1989): Televangelism as Pedagogy and Cultural Politics. In: Giroux, H. A. és Simon R. I. (1989, szerk.): *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts. 147–174.
- Mészáros György (2004): Az esélyteremtés, mint mentalitás. In: (szerk.): *Második esély. A tanulók középfokú iskolarendszerbe bevonása a „második esély” adásának módszerével*. Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Középiskola és Kollégium, Kazincbarcika, 28–37.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER.
- Mirón, L. F. (2002): The Zen of Revolutionary Pedagogy: is there a middle path? *Educational Theory*, 52. 3. 359–373.
- Nanni, C. (1990): *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*. LAS, Roma.
- Oldenski, T. (1997): *Liberation Theology and Critical Pedagogy in Today's Catholic Schools. Social Justice in Action*. Garland Publishing, New York.
- Orbán Jolán (1994): *Derrida írás-fordulata*. Jelenkor, Pécs.
- Pellerey, M. (1998): *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. LAS, Roma.
- Schaffhauser Franz (1997): Nevelési céltípusok a XX. századi pedagógiában. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest; 43–62.
- Schaffhauser Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Schultze, A. (2004): Rethinking Domination and Resistance. Challenging Postmodernism. *Educational Researcher*, 33. 1. 15–23.
- Zrinszky László (1997): A nevelés antipedagógiai felfogása. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest, 223–232.
- Zrinszky László (2002): *Neveléselmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.