

Tanulmányok

Kitekintés

Learning by Developing in Higher Education

Katariina Raij

Fókusz

**A gyakorlat kutatása a neveléstudományban
– az akciókutatás –**

Vámos Ágnes

**A magyarországi oktatáskutatás ágensei és
problémái**

Lannert Judit

**Az adaptív-elfogadó iskola projekt újraértelmezése
az innováció szempontjából**

*Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros
György – Rapos Nóra*

Körkép

**A német nemzetiségi oktatás rendszere
napjainkban**

Takács Gerda

**Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején
Magyarországon**

Gyarmathy Éva

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Esszék a hálózati intelligenciáról

Banai-Bajzáth Angéla

Nézőpontok

A vitát megnyitom!

Zolnay Fruzsina

A vita

Simon Gabriella

Kulcskérdés

Profán szentély – Színpad a kápolnában

Kotschy Beáta

Gyerekek színpadon, nézőtéren

Tölgyessy Zsuzsanna

Hogyan lehet a színházról könyvet írni?

Igerth Zs. Lilla

A DICE kutatás margójára

Zölei Kocsis Blanka

2013 | 2.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Főszerkesztő: Vámos Ágnes

Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Trencsényi László
Vass Vilmos

Szerkesztőségi titkár: Tókos Katalin

Olvasószerkesztő: Baska Gabriella

Asszisztensek: Banai Angéla
Csík Orsolya
Czető Krisztina
Lencse Máté
Pénzes Dávid
Schnellbach-Sikó Dóra
Schnellbach Máté

Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu

Terjesztési forma: online

Honlap: nevelestudomany.elte.hu

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	
<i>Kitekintés</i>	
Learning by Developing in Higher Education	6
<i>Katariina Raij</i>	
<i>Fókusz</i>	
A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás –	23
<i>Vámos Ágnes</i>	
A magyarországi oktatáskutatás ágensei és problémái	43
<i>Lannert Judit</i>	
Az adaptív-elfogadó iskola projekt újraértelmezése az innováció szempontjából	55
<i>Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György – Rapos Nóra</i>	
<i>Körkép</i>	
A német nemzetiségi oktatás rendszere napjainkban	76
<i>Takács Gerda</i>	
Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon	90
<i>Gyarmathy Éva</i>	
Szemle	
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	
Esszék a hálózati intelligenciáról	108
<i>Banai-Bajzáth Angéla</i>	
<i>Nézőpontok</i>	
A vitát megnyitom!	118
<i>Zolnay Fruzsina</i>	
A vita	121
<i>Simon Gabriella</i>	
<i>Kulcskérdés</i>	
Profán szentély – Színpad a kápolnában	128
<i>Kotschy Beáta</i>	
Gyerekek színpadon, nézőtéren	132
<i>Tölgyessy Zsuzsanna</i>	
Hogyan lehet a színházról könyvet írni?	135
<i>Igerth Zs. Lilla</i>	

A DICE kutatás margójára	139
<i>Zölei Kocsis Blanka</i>	
Szerzőink	142
Authors	146
<i>English abstracts</i>	151

Tanulmányok

Kitekintés

Learning by Developing in Higher Education

*Katariina Raij**

This article describes the Learning by Developing (LbD) action model developed to meet the future challenges. It takes into account the new role of higher education institutes in a world where changes are continuous and today's truth is not competent tomorrow. The article discusses the new ways of 'teaching' by inviting to move from a knower's world to a competent actor's world. It further attempts to rediscover a pragmatic learning theory as a basis for the development of higher education. The article describes the development of LbD by following the changes in the nature of higher education guided by the expectations of the surrounding world. It begins with a competence – oriented approach and concludes by introducing the LbD action model that integrates competence – producing learning and an innovative research and development project.

Keywords: competence, pragmatic learning concept, Learning by Developing

Introduction

In Finland the dual model of higher education consists of two complementary systems, which are academically oriented universities (16) and professionally oriented universities of applied sciences (UAS) (25). Both of them are connected to one another via the Bologna process as well as several academic disciplines. Though some of their tasks are similar, they have different focus areas and, because of their roles, also differences in their tasks. The mission of the universities is to develop science by conducting scientific research, to provide education based on research and to educate students to serve their country and humanity. When the Finnish Universities Act was renewed the mission of universities with respect to the third task was widened. Universities are expected to interact with the surrounding society and to strengthen the impact of their research findings and artistic activities on society. They should work in cooperation with the surrounding society and promote the social impact of their research findings (*Finnish Law, Act 558/2009*). The UAS Act (*Finnish Law, Act 351/ 2003*) obliges universities of applied sciences to provide research based education, to support students' professional growth¹ and to conduct research and development work that supports instruction and promotes regional development in particular. They are multi-field regional institutes, which focus on contacts with working life and regional development. In spite of the differences between the universities and universities of applied sciences, both of them are expected to have an impact on society. They are obliged to be a part of society and to educate students either to serve their country or to promote regional development. The global viewpoints underpinning these changes also challenge higher education.

We can claim that HE institutes have a role in supporting the development of a sustainable and innovative internal market that will foster competition and support investment, growth and jobs in Europe as stipulated in article 29 of the EC Treaty. The Lisbon Strategy highlights knowledge accumulated through investment in research and innovation to be a key driver of long-term growth, which is reaffirmed in the publication

* Laurea University, Director, katariina.raij@laurea.fi

1. In addition since 2009 (564/2009) universities of applied sciences are responsible for enhancing life long learning.

'Common Actions for Growth and Employment' (COM/2005/330). The question is how to respond to the given challenges.

The expectations address new ways of doing research and development work and of applying research to real-life situations. Some HE institutes have discovered and developed new ways of action by integrating pedagogy, research and development, and regional development and have realized that by acting together with and for users they can be increasingly effective in producing welfare, new competences, and economical and sustainable growth.

Laurea University of Applied Sciences, the fourth largest UAS in Finland, has defined that it has selected a pragmatic philosophy of education as the basis of its pedagogic strategy. The philosophy has been implemented in the form of the Learning-by-Developing (LbD) action model (*Laurea's pedagogical strategy*, 2010). This article describes the principles of the LbD model, which is identified as a competence oriented action model based on a pragmatic learning concept.

Competence as new expectations in higher education

The concept of competence became an essential topic of discussion in higher education particularly after the European Qualification Framework (EQF) (*European Commission*, 2008) was launched to be applied in the various EU countries. How do we understand competence in higher education? In a business context, the concept has been used as parallel to the concept of knowledge, which embraces factual knowledge, skill, experience, value judgement and social networks. It refers to a capacity to act in a situation (*Sveiby*, 1997). *Rychen* and *Salganik* (2000), in turn, argue that competence as a concept means more than knowledge and skills. According to them, we can identify cognitive, ethical, motivational, societal and functional competencies.

We can look at the concept of future expertise by following the analysis of *competence in use* carried out by *Ellström*. According to him, an individual's competence level is formed of school education and the competences demanded by working life as well as formal exams and formal qualification requirements. *Competence in use* is related to an individual's actual competence, formal competence as well as the competence required by a job and an officially demanded competence. *Ellström* also emphasizes that a dynamic view point would take into account changing working life requirements (*Ellström*, 1998).

According to *Hodkinson* and *Issit* (1995), a more holistic approach was needed, especially in the caring professions, and they describe the concept of competence by integrating knowledge, understanding, values and skills. In line with their thinking, *Cheetham* and *Chivers* (1996) developed a holistic model of professional competence as a framework that comprises five dimensions. They are: 1) cognitive competence, 2) functional competence, 3) personal competence, 4) ethical competences and 5) meta-competences.

Based on my earlier studies (*Raij*, 2000), a holistic model of professional competence was identified as an integration of knowing, understanding, and acting and situation management. In terms of the various types of knowledge, the model is seen as an integrated whole that combines 1) knowledge written in theories and models, 2) knowledge embedded in skills and abilities, 3) moral knowledge and 4) experiential knowledge (gathered by acting and experiencing). The model shares some similarities with *Bereiter* and *Scardamalia* (1993), *Tynjälä* and *Nuutinen* (1997, 184–185.), *Bereiter* (2004), and *Tynjälä* (2008, 124–127.), who use expressions such as formal, theoretical knowledge, practical knowledge, experiential knowledge and self-regulation knowledge. *Raij's* model, however, represents an action based approach. The above-mentioned findings challenged a new kind of learning environment and new working methods so that all the components within the various types of knowledge could be achieved.

In working life, you are expected, as a professional, to manage changing and unexpected situations, which mean that you have to know, understand what you know and be able to act, in order to find new kinds of solutions. Additionally, it was discovered that students perceive their future work, as a learning object, differently. In other words, they possess various orientations, which were identified based on different ways of action during their proceeding studies, and named as modellers, technicians, empathizers and investigators. They, in turn, include different ways of learning (compare meta-competences and personal competence). The holistic model of competence was constructed based on the components with their types of knowledge, and on the orientations to perceive a future work (Raij, 2000).

In 2005 Delamare Le Deist and Winterton compared the approaches used in five different countries when defining competence. Based on their findings, they argue that a holistic typology is useful in understanding the combination of knowledge, skills and social competences that are required in particular occupations. They present a typology of competence, in which knowledge and understanding are captured by cognitive competence, skills are captured by functional competence and behavioural and attitudinal competences are captured by social competence. Additionally they describe meta-competence as being concerned with facilitating the acquisition of the other substantive competences.

In the European Qualification Framework (EQF) (European Commission, 2008)² learning outcomes are described as knowledge, skills and competence. Knowledge refers to field-specific facts, concepts and theories; while understanding has not been specifically mentioned, it can be identified in the descriptions of the various learning outcomes. Skills refer to the ability to apply knowledge and to knowing how to do. It covers both the abilities to think in a logical, intuitive and creative way and the capability to use methods, materials and tools.

The EQF defines competence as the ability to use both knowledge and skills as well as personal, social and methodological skills and abilities in different working life or learning situations. It furthermore includes social skills as being able to follow instructions at lower levels and being able to act independently, as well as possessing leadership and management skills at higher levels.

The division used to describe learning outcomes is confusing as such, but the content descriptions can be dealt with as material for finding a model that is parallel to the holistic model of competence.

In conclusion, all the definitions of competence emphasize the meaning of knowledge, but this is not enough as such. Having the skills and abilities to apply knowledge and act and manage situations in an ever changing world of work are of crucial importance. Higher education institutes are part of a society, and the demands (c. f. the *Bologna Declaration*, 1999) to impact on a society are increasing.

Competence oriented Learning by Developing action model

Starting points for a pragmatic learning concept

We can ask what should be the philosophical foundation in higher education if the demand to interact with the surrounding society is taken seriously. From a practice-oriented perspective, the question may seem uninteresting; however, as Ardalan (2008) has shown, the differences in educational philosophies lead into major differences in educational practices in higher education. Both pedagogical methodologies and the course goals and contents are affected by differences in basic philosophical assumptions. Whether a lecturer sees her task mainly as providing students with the latest facts of the world or as guiding and facilitating their

2. The EQF was approved as a framework by the European Parliament and Council in April 2008. By 2012, at the latest, all certificates should mention the EQF level of learning outcomes achieved by graduating students.

growth as individuals in the ever changing world is not a question that can be neglected. (c. f. *Tautila and Raij*, 2012, 831–844.)

The above described concept of competence as a holistic model constitutes an action oriented approach. It strongly emphasizes having the ability to do something, of being prepared to engage with an ever changing world. The philosophy of science that is defined as action – oriented is pragmatism (*James*, 1907; *Dewey*, 1929; and *Peirce*, 1992; 1998). It studies the link between action and truth, practice and theory. Based on *Dewey's* (1931, 31) definition pragmatism is 'the doctrine that reality possesses practical character'. As pragmatists say people, at root, are practical beings. The world is seen as a set of practical actions that are born from thinking. There is no dualism between thinking and doing; they are two sides of the same coin. Action requires thinking, and 'thinking is a mental activity: it is a doing' (*Peters*, 2007, 356.). Based on *Peirce's* view, truth is what comes at the end of an inquiry. An inquiry, in turn, begins when a person does not believe in his or her internal view and struggles to acquire a new belief. James emphasizes the connection between discovered truth and known facts, the interpretation must agree with the known facts (*Haack*, 1976, 232–234.). In pragmatism beliefs are more important than truth and 'the ultimate test of a belief is the willingness to act on it' (*Fendt, Kaminska-Labbé and Sachs*, 2008). The most relevant is acting on the truth that leads to the conclusion that the foundation of human knowledge is based on the interactions between human beings and their environment. Practical experimentation and intervention are seen as an essential part of studying human practices (*Miettinen*, 2006, 391–400.).

When we consider the meaning of learning in a pragmatic world, the most influential developer of pragmatism is John Dewey. He sees thinking and reflection as a 'means of conducting transformational transactions with the world, a means of changing or reconstructing the world' (*Sleeper*, 2001, 3.). He also argues that 'thought functions in the experimental determinations of future consequences' (*Dewey*, 1925/1988b, 14.). Pragmatist philosophy exists in reality, where change is constantly taking place, and human beings are active agents and conductors of transformations, either by their thoughts or by their actions.

According to Dewey (see *Learning by Doing*) school is of life, not for life, and learning is seen as a tool for producing new habits of action through the continuous interactions between people and their environment. A pragmatic learning concept emphasizes collaboration, the activities that change individuals and the environment, and the role of experiences and interaction. Learning is active and consists of restructuring and building experiences, of handling new situations and of acting in a purposeful way.

The active nature of learning is also stressed in the long-time dominated constructive learning concept, although with different emphases. Constructivists conceptualize learning as the creation of new knowledge and the construction of cognitive structures, whereas an action- oriented, pragmatic learning concept recognizes learning as a tool with the purpose of formation of habits of action. In the pragmatic learning concept, knowledge is linked to the ways of action that assist in getting along with the ever-changing world (see *Kivinen and Ristelä*, 2003, 365–366.). Language, words and concepts are used as means of interaction, communication and coordination. Reality is built through interaction between action and thinking. In pragmatism action is related to acting and interacting in a purposeful way in the world. People are, at root, practical beings and find actions rewarding (see *Pihlström*, 2006, 150–151.). People and the environment change through action. Activity is not primarily cognitive; as it is in constructivism but referring to Dewey (1980) learning and knowing are affairs of doing. In a pragmatic learning theory, learning is always active but based on experienced actions and their consequences, which lead to new habits of action (e. g. *Kivinen et al.*, 2003, 365–366.).

Philosophy of education categorizes the pragmatic learning concept as an interpretative paradigm, where the social world undergoes constant change and renewal, and the ability to function in a constantly changing world and participate in the change is vital. Learning is understood as a process for changing or reconstructing the world through the development of practices. The interpretive paradigm sees the social world as an ever-changing place which can be constantly improved. A researcher interprets situations, but knows that the rules determined in the first situation are not necessarily true in the next situation. This view, in turn, means that the goals of education are not so much to give students facts about the way the world works, but to make sure that students 'learn the process of discovery and self-sufficiency as much as the facts that are discovered' (see *Ardalan*, 2008).

Towards the LbD action model

The Finnish system of higher education is built on a dual model consisting of 16 universities and 25 universities of applied sciences (UAS). The tasks of the UASs, presented in the UAS Act (2003/ 351), are pedagogy, regional development and research and development. At Laurea UAS these tasks were seen as an integrated whole from the beginning. The decision made led to construct the role of a teacher in a new way as a pedagogue, regional developer, and researcher and developer (e.g. *Raij*, 2003, 42–58.). Furthermore, the holistic model of competence described above (*Raij*, 2000) was applied as the framework for Laurea UAS' pedagogical strategy in 2002. This, in turn, opened the door to looking at a learning environment as an enabler for the development of new activities.

The task of regional development, which is emphasized in the UAS Act, brought authentic working life projects to Laurea, in which teachers as facilitators, working life partners and students work together. Many of the projects were found to be successful. New innovations were discovered and students seemed to be very motivated and eager to develop new ways of action as competences. Based on the collected experiences, a real working life- related R&D project seemed to form a needed learning environment. Initially, the need to impact and renew the working life sector led to project-based education (*Raij*, 2003, 42–58.). Furthermore, the new practice challenged Laurea to develop and construct learning environments that enable the integration of the afore-mentioned tasks in the form of meeting rooms, workshops and laboratories (*Fränti and Pirinen*, 2005).

New ways of action in project- based education raised some interesting questions that needed to be studied:

- How did genuine working life-oriented R&D projects change the nature of studying?
- How did working life- oriented R&D projects integrate pedagogy, regional development and research and development?

Recognizing the impact of the changes on the character of learning in projects, steered research work and led to the recognition of the characteristics and stages of the Learning by Developing (LbD) action model. This interest, in turn, led to select phenomenography to be used as a research method.

Phenomenography as a special qualitative research method, initially developed by the Gothenburg group, is not interested in the being of a phenomenon, but in the conceptions that people have of it. It focuses on the ways in which human beings perceive their world. Phenomenography was originally developed for studies on learning and it emphasizes the learner's experience, understanding, and conceptualization and analysis of learning assignments in a specific context. The perspectives of 'what' and 'how', used in relation to a specific cultural context, explain the construction of different conceptions. What we see depends on how we see it (e.g. *Marton and Säljö*, 1984; *Marton*, 1995 and *Uljens*, 1993).

The research material was first collected by interviewing lecturers (n=6), who possessed successful experiences in carrying out R&D- projects together with students and working life representatives. The experience and knowledge gained through the process by those participating in the research was made use of by systematically collecting information on how conceptions changed as the result of the observations. The interviews also took into account the lecturers' ideas regarding best practices, i.e. how they would change or modify the next research and development project they participate in. Second, the lecturers (n=25) participating in seminars related to the training programme on innovative teaching described the processes related to the progress of their own development projects, as well as their own learning processes. Finally, participation in two development projects involving lecturers (n=4), students (n=8) and working life partners (n=6) facilitated further the systematic gathering of information. Reliability was all the time checked by the researcher by asking questions and making summaries. While classifying the stages of learning by developing, the participants' conceptions regarding completed and ongoing development projects were taken into account, as well as their experience-based opinions regarding what development projects require and how the process could be improved.

The stages of Learning by Developing action model

Based on the analysis of informants' conceptions, the stages of LbD action model were identified as well as the characteristics of the model (Raij, 2007). The LbD action model centres on a development project that is genuinely rooted in the world of work, requiring collaboration. LbD is based on authentic partnerships between lecturers, students, working life partners and clients as end users. A project forms a learning environment, where progress is made through the identified stages and the outcome is learning in individuals that is seen as new ways of action, leading to personal professional growth, as well as learning in a community, and finally the production of new knowledge in the forms of new products, services, processes, working models and working culture.

The LbD action model comprises the following complementary stages: 1) identifying the phenomenon of the R&D project with its concepts and relationships between concepts; 2) reflecting on the meanings of previous research findings and solutions; 3) predictive recognition and description of processes related to the

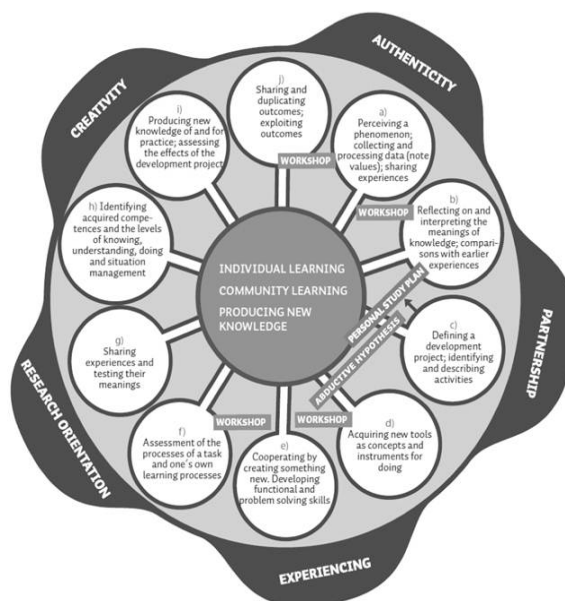


Figure 1. Recognised stages of the LbD model that steer implementation

project, which makes possible both an abductive hypothesis (an initial presumption based on prior clarifications, facts and discoveries) and a personal curriculum; 4) acquiring tools that are existing theories and models, subject related concepts, and instruments for doing; 5) acting together, which encompasses the creation of new habits of action and problem-solving skills; 6) continuous evaluation of the project and personal learning process (the consequences of activities); 7) sharing experiences and creating new meanings, 8) recognizing and evaluating achieved competence; 9) assessing the impact of the project; and 10) sharing, disseminating and productizing the outcomes (Figure 1).

It is important to notice that the stages form an integrated whole but as part of a process they can be identified in different orders depending on the consequences of earlier experiences. Different workshops (laboratories) provide students with the needed tools for R&D projects, including the concepts, theories and models for understanding phenomena as well as different skills for encountering, collaborating and working with one's hands. The tools are developed and applied by students when the project proceeds and students' responsibilities increase. Personal learning, which is demonstrated through new forms of action in the project and the development of the project, are followed by assessment. In this process the types of knowledge can be used as an evaluation tool.

The LbD integrates competence-producing learning and an innovative R&D project. The stages are built by the new learning possibilities that are created as the R&D project progresses. When examining the stages of the LbD, the individual and community learning that form the focal point of the model, comes from building and internalising a new kind of self and group identity, which are the objectives of professional growth. Sharing experiences, mutual reflections, and awarding and testing meanings form the dialectics between the individuals and their environments.

According to the teachers, experienced in the LbD, the defining characteristics of the LbD are authenticity, partnership, trust, creativity and an investigative approach (*Raij, 2007*). Authenticity arises from the genuine working life projects that form the learning environment. Partnerships are built on trust and on a commitment-inspiring agreement. All of the partners participate as equals, sharing experiences and finding meanings for consequences in order to produce new competence in their varying roles and responsibilities. There is room for every partner's creativity, which also leaves room for professional growth. The production of new knowledge and the development of competence become evident as the work progresses.

Authenticity refers to a genuine working life connection. A working life-oriented R&D project is viewed as a learning environment that enables the formation of new habits of actions. The progress of an R&D project opens new doors and creates situations where previous ways of action are no longer sufficient and must be replaced by new ones.

Partnership refers to cooperation among students, lecturers, working life partners and users, and it features mutual commitment. Partnership is built on trust and is characterized by equality. It enables continuous interaction with the learning environment. Joint efforts require that the involvement and different competences of each participant enable the formation of new habits of action and the discovery of solutions that transform practices.

Experiencing can be understood from different viewpoints. First, experiences with given meanings construct competence. Second, experiencing can be examined on the basis of processes that lead to new forms of action. When the consequences of established forms of action turn out to be insufficient in a new situation; the need arises for reflecting on personal experiences and creating new habits of action.

Creativity is vital for bringing forth something new. The starting point of LbD is the ability to function in a constantly changing world; hence, acting within the context of change is a natural approach. As a result, new ways of action require creative and curious involvement in activities that renew the world of work.

The requirement for a research orientation arises within the context of higher education. In a pragmatic approach, truth is linked to inquiry as it transforms in the course of the study. At Laurea, the mission of universities of applied sciences is seen as a comprehensive whole that integrates the tasks of pedagogy, regional development and research and development. Higher education is recognized from the perspective of an investigative approach; in a higher education context, developing working life and producing new types of innovation are closely linked to research (Figure 2).

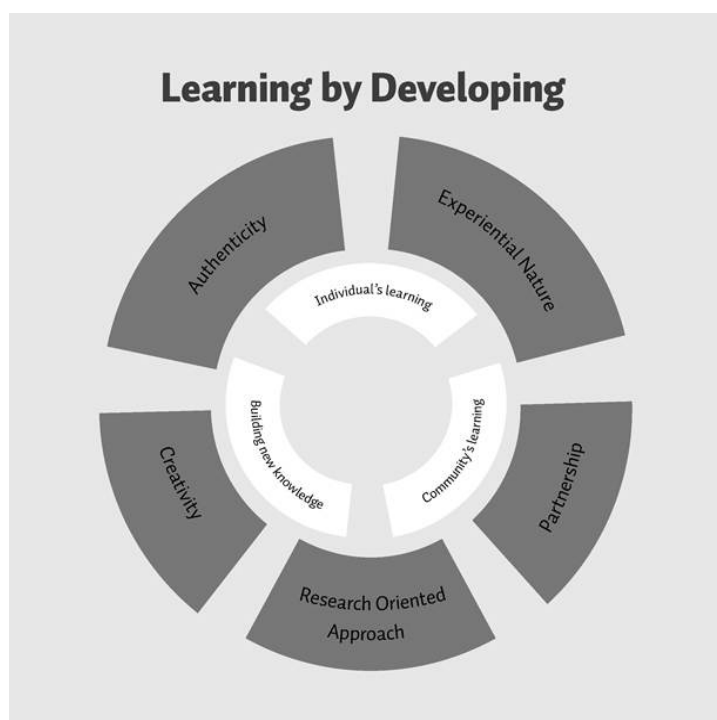


Figure 2. The characteristics of the LbD model

The LbD shares similarities with certain constructionism-based learning theories and the theory of activity. For example, *Bereiter* (2004) sees learning as a process that transforms an individual's internal knowledge structures, which creates new ideas and thoughts and deepens a community's competence. *Hakkarainen, Lonka and Lipponen* (2004) have developed a theory of research-oriented learning based on problem-solving by combining elements of *Bereiter* and *Scardamalia's* (1993) theory of knowledge construction and *Engeström's* (2001) theory of expansive learning, which is based on the theory of activity. Practical experiences take a conceptualising role when they are tested in practice in order to create 'conceptual artefacts' (*Hakkarainen et al.*, 2004, 299–302.). However, the LbD action model focuses on acting together and discovering new ways of thinking and doing in order to be able to manage changing situations. Learning is regarded more as a tool that facilitates the achievement of competences.

New ways of action in higher education addressed by the LbD

In the LbD action model the role of 'a teacher' is multi-faceted. A pragmatic learning concept does not have a place in traditional classroom teaching. A teacher working at Laurea has many roles depending on his or her own responsibilities within the LbD project. In a workshop where students are seeking new tools, a teacher is responsible for transmitting culturally and historically advanced intellectual actions relevant to the various professional fields (c. f. *Engeström*, 2001) and the latest substance-specific knowledge in the forms of

concepts, models and theories. In the projects work, a teacher acts as a facilitator and partner for students and the developer and researcher central to the project's objective. The idea is to give space to students and to facilitate their competence construction processes in relation to practical experiments. The teacher develops tools together with the students. Through all of the interactive processes, she is involved in assessing the achievements of students' learning outcomes. Assessment is challenging because it has been understood and accepted that students can learn and will do so in different ways with different contents.

In the LbD Guide (2011), the model was considered a challenge for the professional development of lecturers. Based on the vast practical experiences since 2005, the lecturers' new roles can be identified as follows: 1) as preparers and organisers of the LbD implementation process; 2) as implementers; and 3) as evaluators. At the beginning of a new LbD project, one does not really know what kind of learning will take place. Since the project has connections with authentic working life, the learning outcomes cannot be 'wrong' as such, but they can be something unexpected. Therefore, it is important that learning outcomes are described as competences needed in a complex and ever-changing working life (c. f. *Ardalan*, 2008).

Along the way from identifying the LbD action model towards nominating the model as Laurea's strategic choice and finally as Laurea's trademark (*LbD Guide*, 2011), we can see many developmental phases. At first, it is important to notice that recognizing the impact of changes on the character of learning in projects led to the development of the LbD action model. Thus, the practices at Laurea had already begun to change; these changes were guided by the integration of pedagogy, regional development and research and development. Second, a great deal of attention was paid to training Laurea's staff from the beginning. Separate training programmes were carried out for the whole staff at different campuses. During the years 2004–2006, the Professional Development (PD) training programme was planned and implemented together with Tampere University. There were 25 senior lecturers in the first group, who were supposed to act as the LbD mentors on their own campuses after a two-years' education process. The impacts were seen as transformative teaching, and they were published in the form of a report in 2006. The PD programme was reorganized during the years 2008–2009. The results were discussed in several LbD presentations at the European Conference on Educational Research in Vienna in 2009. Since the year 2008, Laurea has hosted the annual 'Learning by Developing – New ways to learn' international conferences, which makes it possible to share, display and further develop the model. Furthermore, since 2002, annual development seminars for the staff and regular development seminars at the different campuses are used to enhance transformative teaching; at first they were affected by project-based learning, and later by the LbD. It can be seen that the more the LbD model was rewarded the less it has been resisted.

We can say that before the LbD, most of Laurea's staff emphasized the construction of new cognitive processes. Today, it is clear that working and acting together with students, and facilitating their development processes gives students the possibility to develop new habits of action and to participate in the development of new innovations. The statistics (*Laurea*, 2010) partly can be seen as evidences of the success of the LbD.

Developing the LbD model by studying the impact of changes on the character of learning in projects led additionally first to the development of campuses with different workshops, test labs and living labs, and second to the development of a competence-based curriculum. These changes made it possible to successfully implement the LbD. Competence (pp. 2–4), in a curriculum, refers to broad areas of expertise, which describe the ability to function as working life developers and reformers. It emphasizes the development of new habits of action as the results of leaning. The National Qualification Framework, which is based on the European Qualification Framework (levels 6 and 7) serves as the starting point for learning outcomes.

Laurea's learning environments have been developed from the perspective of higher education competence as a working- life oriented R&D project as well as a physical, virtual and psychological space. Learning environments with laboratories and workshops, which are needed in authentic research and development projects, enable joint activities, evaluation and the development of personal ways of action based on experiences.

The LbD offers the possibility to share one's own experiences and conceptions not only with students and their teachers, but also with working life experts and end users. In this way, real dialectics with different opinions and conceptions are tested and situational truths discovered after conducting a series of practical experiments. The LbD also includes abductive reasoning with hypothesis and the building of models in the face of the unknown. The assumptions will be tested and proved in working life-related R&D projects by integrating knowledge, skills, values and experiences in action.

Evaluating of the LbD model

The LbD model is evaluated in several different ways. The Laurea staff regularly collects feedback from students and working life partners. On the basis of conclusions, improvements are made. The impact of R&D work is evaluated by the Ministry of Education and Culture based on the number of credits completed in the R&D projects, the number of project base theses, and the graduates' employment rates. The improvements in these numbers (Laurea is at the front of the line) have been seen following the development of the LbD model. Concrete evidence of the successful integration of students into the surrounding society can be seen in the fact that the graduates of Laurea have the highest employment rate (89.9%) out of all of graduates from the universities in Finland (*Laurea*, 2010).

The LbD has been evaluated twice by the international evaluators. In 2007, it was studied and compared with other widely used initiatives in higher education. The fundamental issues that the evaluators considered included a comparison of the LbD and other existing projects and problem- based learning models. Furthermore, they focused on the sustainability and scalability of the model. The evaluators needed to find out about current experiences and gain insights from those who deliver, design and develop the whole programme of activity. The evaluation team got acquainted with the scholarly literature and publications provided by Laurea, and they interviewed stakeholders; students, alumni, staff, faculty and external influencers and policy makers. The evaluation process was conducted during two detailed visits, which consisted first of a planning meeting, followed by site visits and interviews, all of which were organised in a spirit of openness and trust.

The comparison showed that the major benefits of the LbD are based on the sense of ownership of creating the model. According to the evaluators, 'The LbD is values driven and takes a more holistic view of students than would be the case where projects or problems are the focus.

The LbD is also focused on ensuring that students can 'do things' rather than just be able to repeat answers in exams. LbD recognises the need to enable students with investigative and social skills, alongside providing them with knowledge expertise in their chosen fields of study.' In conclusion they identified the following as the strengths of the LbD: the growth of independent thought, self-confidence, a highly experiential atmosphere, a high degree of responsibility, early experiences of personal responsibility for results and duty to colleagues, early experiences of having people relying on you and experiences with equality. In terms of how to further develop the LbD, the evaluators pointed out that the model needs to be made more transparent, more focus should be placed on project management, student guidance and

competence evaluation and that the model should be better institutionalized (*Vyakarnam, Illes, Kolmos and Madritsch, 2007*)

In 2009 a follow up evaluation was conducted. The material was collected by interviewing focus groups; project managers, students, staff, faculty and external influencers and policy makers from all of the Laurea campuses. The evaluators noticed that in two years, the meaning of the LbD had become more unified. However, they also noticed that there is a continuous need to share the conceptions and knowledge concerning the basis of pragmatic learning theories. Further, the users of the LbD should clarify the purposefulness of the model and use clearer language to support the students' learning processes in research and development projects. According to the evaluators, 'finding and confirming a common purpose should be the top of priority. There is no shortage of talented individuals in Laurea but they need clear, supportive structures, operational systems, communication channels within and across sites. They need a well networked community culture based on success stories, sense of pride and collective identity' (*Vyakarnam and Illes, 2009.*) The recommendations and development objects stated by the evaluators have been taken into account in Laurea's quality assurance programme, which focuses on the development of practices. Kallioinen (2008) analysed the written feedbacks from Laurea's first-year students during the years 2006–2007. She collected students' feedbacks from the fields of business management, hospitality management, security management, and business information technology; altogether, a total of 1204 respondents. They described their experiences with the Learning by Developing-model and how the model has enhanced their learning. She concluded that the LbD model can advance significantly the general working life readiness of the students, and also enhance the quality of their learning options. The LbD facilitates cooperation and the development of partnerships and also made it possible for students to act as partners. The growth and development of self-directed learning challenged the creation of new guidance practices. Through the LbD model, new competences and collaborative knowledge creation processes were born. Additionally, *Taatila (2007)* found in his study some evidence that students participating in the LbD learning consider themselves to be more competent in practical situations than their peers. The students become more integrated into their surroundings before they graduate, since they have been working with numerous organizations already during their study years. They also know the requirements and pace of modern working life, and will likely require less time for induction than the students with less practical experience.

Laurea has furthermore participated in the project of Quality Teaching directed by the OECD in 2007–2010, and in the FLLEX-project (LLP-KA1SCR) aiming to enhance lifelong learning in 2010–2012. The role of the LbD was at the centre of both projects. With the Quality Teaching project, the focus was on transformative teaching, while the FLLEX project focused on how the LbD enables lifelong learning. Both projects can be seen as examples of Laurea's commitment to the ongoing development of the LbD action model.

Laurea is the most awarded UAS in Finland, with five Centre of Excellence nominations from The Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC). Laurea has been nominated as a Centre of Excellence in regional development for the years 2003–2004, and 2006–2007, and in education for the years 2004–2005 and 2008–2009, and as a Centre of Excellence 2009–2012, when the evaluations of regional development and education were integrated. One of the criteria has been the integration of research and development, regional development and pedagogy. We can say that the pragmatic LbD action model has created several benefits in these areas.

The impact of the LbD action model on the surrounding society is multifaceted. Local organizations receive a constant stream of new ideas, and innovations and a developing workforce. R&D projects are

carried out in cooperation between public, private and third- sector organizations, all of which give space to the integration of different competences and make it possible to go forward. Similarly, organizations offer the university a constant stream of interesting research and development subjects and share competences based on their own experiences and the requirements of a job (c. f. *Tautila and Raij, 2012*).

Conclusion

This article describes the LbD action model, which has been developed at Laurea University of Applied Sciences as a way to respond to the challenges, which demand that higher education institutes take a more active role in supporting the development of a sustainable and innovative internal market that will foster competition and support investment, growth and jobs in Europe (c. f. *The Lisbon Strategy, 2000*). At the European level, investment in research has been integrated with investment in innovation, which is seen as a key driver of long-term growth.

The LbD action model is competence oriented; building the holistic model of competence can be seen as the starting point for developing the model. Competence has also been highlighted in the European Qualification Framework. Although the division used (knowledge, skills and competence) is problematic, the holistic model of competence can be identified in the descriptions of the learning outcomes.

The LbD is based on a pragmatic learning concept as it was introduced in the earlier study carried out by *Tautila and Raij (2012, 831–849.)*, which discusses how the LbD model fits the pragmatic philosophy of education. Learning the process of discovery and self-sufficiency, as *Ardalan* has pointed out, is also evident in Laurea's LbD model, in which real changes in the world of work and new habits of action are the expected outcomes; these same outcomes are the focus of pragmatic learning theories. Competence is expressed as new ways of action. With the LbD a real doubt as an identified problem or a discovered new idea form a starting point for an inquiry, which leads to form new beliefs and new habits of action. Learning can be seen as a tool in this process. This is also in line with *Pihlström (2006, 150–151.)* and *Kivinen et al. (2003, 363–375.)*. The LbD model follows the ideas of Dewey, who regards inquiry as an attempt to solve a problematic situation that has arisen as the result of an experience. Learning consists of restructuring and building experiences, handling new situations and acting in a purposeful way. Dewey's view of learning and knowing as an affair of doing, and learning as a formation of new habits of action can be related to the present topic of future expertise. I dare to claim that the LbD has rediscovered Dewey's concept of Learning by Doing within the context of higher education.

If we have an authentic working life- related research and development project as a learning environment, as is the case within the LbD model, acting together with students by developing can be assumed to lead to the types of competences needed in future working life. Aiming to future expertise also challenges the development of curricula in higher education. Formal exams should be based on competences, which make it possible to develop new ways of action, and which in higher education lead to situation management within an ever changing world of work. The need to meet formal qualification requirements presents a challenge when renewing the curricula. The requirements should also be flexible and more future oriented.

The biggest change occurs with respect to a teacher's/ lecturer's role. In the LbD, a student is an equal partner, and building a partnership between students at different levels of study and working life representatives (public-, private- and third-sector organizations) introduces new challenges for a lecturer. Lecturers encounter a number of development challenges in the LbD model. The traditional teaching role of distributing or processing information is inadequate within the context of a pragmatically-oriented university. It is time to network and co-develop and co-produce creative innovations. To acquire the needed tools for

R&D projects, LbD lecturers function as tutors, and partners as well as recognizers and acknowledgers of competence, developers and researchers in R&D projects, and supporters and mentors in workshops. As Ardalan (2008) pointed out, both pedagogical methodologies and the goals and contents of a course are affected by differences in basic philosophical assumptions, which highlights the meaning of philosophical foundations.

We can ask if project based 'going forward' is too sporadic in nature and question if it offers enough possibilities to achieve the competences needed. A competence based curriculum is an essential part of the LbD model when it comes to achieving the new ways of action described in the learning outcomes. The curriculum plays a role in guiding students and lecturers when they prepare working life- related R&D projects and make decisions to participate in them. On the other hand, we can always wonder if we can be sure that a student who learns about a certain topic and passes an exam, on that topic really understands the subject deeply and will remember it for a long period and be able to use the knowledge later on.

The purpose of a pragmatic learning concept is not to construct cognitive structures and a knowledge base, but to create new habits. Research knowledge and its adoption play an important role in the development of new ways of action, but only as part of whole. The holistic model of competence is seen as an integrated combination of knowing, understanding, doing and managing situations. The lecturer is responsible for creating opportunities to construct this wider entity. Every new R&D project offers a new adventure for participants by presenting a new situation where earlier ways of action are not enough as it will be in an ever changing social world. The question still remains; how to do it in a purposeful way?

The global economy and the need for new kinds of solutions and service innovations also challenge higher education institutions. We can ask how to coach our students for the future, which can be seen as an ever changing world of work and unexpected new situations. It is clear, more now than before that the present solutions are not good enough and that the world, as it is described in study books, will no longer exist tomorrow. Students should be prepared to create new habits and be given the possibility to see how the world is changing around them. The LbD action model enables them to face the future challenges.

References

1. Ardalan, K. (2008): The Philosophical Foundation of the Lecture-Versus-Case Controversy. Its Implications for course goals, objectives and contents, *International Journal of Social Economics*, 35: 1/2, 15–34.
2. Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1993): *Surpassing Ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
3. Bereiter, C. (2004): *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
4. Cheetman, G. and Chivers, G. (1998): The reflective and competent practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), 267–276.
5. Declamare La-Deist, F. and Winterton, J. (2005): What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27–46.
6. Dewey, J. (1929): *The Quest for Certainty: A study of the relation of knowledge in action*. New York: Minton, Balch, and Company.
7. Dewey, J. (1925/1988): The Development of American Pragmatism. In J. Dewey & J. A. Boydston (eds.): *The Later Works of John Dewey*, Volume 2 (3–21.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
8. Dewey, J. (1931): *Philosophy and civilization*. New York: Milton, Balch and Company.
9. Engeström, Y. (2001): Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 129–152.
10. Ellström, P.-E. (1998): The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. In W.J. Nijhof and J.N. Streumer (eds.), *Key Qualifications in Work and Education* 39–50. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
11. European Commission (1999): Bologna Declaration.
12. European Commission (2000): Lisbon Strategy.
13. European Commission (2005): Common Actions for Growth and Employment (COM/2005/330).
14. European Commission (2008): European Qualification Framework (EQF).
15. Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC): *Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt 2003–2004, 2004–2005, 2006–2007, 2008–2009, 2010–2012*.
16. Finnish Law, Act 2003/351, §4. Available at: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>
17. Finnish Law, Act 2009/558, §2. Available at: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
18. Fränti, M. and Pirinen, R. (2005): *Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä. BarLaurea ja REDLabs*. Laurea Publications B*10.
19. Fendt, J., Kaminska-Labbé, R. and Sachs, W. M. (2008): Producing and Socializing Relevant Management Knowledge: Re-turn to pragmatism. *European Business Review*, 20: 6, 471–491.
20. Haack, S. (1976): The Pragmatist Theory of Truth. *British Journal or Philosophy of Science*, 27, 231–249.

21. Hakkarainen, K., Lonka, K and Lipponen, L. (2004): *Tutkiva oppiminen* (Porvoo: WSOY)
22. James, W. (1907): *Pragmatism, A New Name for Some Old Ways of Thinking. Popular lectures on philosophy*. New York: Longmans, Green, and Co.
23. Kallioinen, O. (2008): *Higher Education Students Experiencing Working Life related Learning. Conference presentation at ECER 2008*.
24. Kivinen, O and Ristelä, P. (2003): From Constructivism to a Pragmatist Conception of Learning, *Oxford Review of Education*, 29, (3), 363–375.
25. Laurea (2010): *Pedagoginen strategia. The pedagogical strategy of Laurea University of Applied Sciences*.
26. Hodkinson, P. & Issitt, M. (1995): *The Challenge of Competence*. London: Cassell Education.
27. K. Raij and S. Niinistö–Sivuranta (eds.)(2011): *Learning by Developing LbD Guide*. Laurea University of Applied Sciences.
28. Marton, F. and Säljö, R. (1984): Approaches to learning. In F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle (eds.) *The experience of learning* (35–56.). UK, Edinburgh: Scottish Academic Press.
29. Marton, F. (1995): Fenomenografien I Fokus. *Nordisk Pedagogik* 3 (15), 166–180.
30. Miettinen, R. (2006): Epistemology of Transformative Material Activity: John Dewey's pragmatism and cultural-historical activity theory. *Journal for the Theory of Social Behavior*. 36 (4), 389–408.
31. Peirce, C. S. (1992): *The Essential Peirce: Selected philosophical writings, Volume 1*. Indianapolis IN: Indiana University Press.
32. Peters, M. A. (2007): Kinds of Thinking, Styles of Reasoning. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (4), 350–363.
33. Pihlström, S. (2007): Pragmatismmin Näkökulma Taitoon. In H. Kotila, A. Mutanen and M.V. Volanen, (eds), *Taidon Tieto* (149–163.). Helsinki: Edita.
34. Raij, K. (2000): *Toward A Profession. Clinical learning in a hospital environment as described by student nurses. Research Report 166*. Helsinki University: Department of Education.
35. Raij, K. (2003): Osaamisen Tuottaminen Ammattikorkeakoulun Päämääränä. In H. Kotila (ed.): *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (42–58). Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita
36. Raij, K. (2007): *Learning by Developing*. Laurea Publications A-58. Laurea University of Applied Sciences).
37. Rychen, D.S.and Salganik, L.H. (2000): *Definition and selection of key competencies. A report to the INES General Assembly*. Switzerland: Neuchatel, OECD.
38. Sleeper, R.W. (2001): *The Necessity of Pragmatism. John Dewey's conception of philosophy*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
39. Sveiby, K-E. (1997): *The new organizational wealth: managing and measuring knowledge based assets*. San Francisco, CA): Berrett Koehler.
40. Taatila, V. and Raij, K. (2012): Philosophical review of Pragmatism as a Basis for Learning by Developing Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, Volume 44 (8), 831–844.

41. Tynjälä, P. and Nuutinen, A. (1997): Muuttuva Asiantuntijuus ja Oppiminen Korkeakoulutuksessa, In R. Kirjonen, P. Remes and A. Eteläpelto (eds), *Muuttuva Asiantuntijuus* (182–195). University of Jyväskylä.
42. Tynjälä, P. (2008): Työelämän Asiantuntijuus ja Korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* (2), 124–127.
43. Vyakarnam, S., Illes, K., Kolmos, A. and Madritsch, T. (2007): Making a Difference. *A Report on learning by Developing—innovation in higher education at Laurea University of Applied Sciences*. Laurea Publications B-26, Helsinki: Edita Prima Oy.
44. Vyakarnam, S. and Illes, K. (2009): Second International Review of LbD—If LbD is the Answer, what is the question? Laurea University of Applied Sciences.
45. Uljens, M. (1993): The Essence and Existence of Phenomenography. *Nordisk Pedagogik*. (134–146.).

Kutatás, fejlesztés és innováció az oktatásban

A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás –

Vámos Ágnes*

Az akciókutatás rövid története ellenére mélyen beágyazott a humán tudományokba. A tanulmány fölvezet a különös társadalmi szerepét, s megmutatja, hogy milyen elemei tekinthetők módszernek, kutatási-fejlesztési programnak, s mikor értelmezzük komplex epistemológiaiaként. Szakirodalmának feltárása tudományelméleti és -történeti szerepének bemutatása alátámasztja, hogy az akciókutatás a pedagógiai gyakorlat kutatásának paradigmaticusan új lehetősége. Megítélés elválaszthatatlan a tudás keletkezéséről, birtoklásáról és megosztásáról való gondolkodásban, valamint a tudományos kutatásban bekövetkezett paradigma-változásoktól. Elterjedése Magyarországon a jelentőségéhez mérten csekély; a tanulmány kitekint a magyarországi akciókutatásokra, főbb mérföldköveire is.

Kulcsszavak: akciókutatás, tudománytörténet, pedagógiai gyakorlat kutatása és fejlesztése, magyarországi akciókutatások

Bevezető

Az akciókutatás néhány évtizede jelent meg a magyar neveléstudományban. Beágyazottsága szerénynek mondható ahhoz a történeti szerephez és mai jelentőséghez képest, ami a nemzetközi szakirodalomból kibontakozik. Történetének kutatása, tipológiájának megalkotása és konkrét kutatások bemutatása mellett, ma már a kutatási eredmények közlésének sajátosságát is megfogalmazzák, nem beszélve arról a szerepről, amelyet a tudományról való gondolkodás-változásban betölt (Ardoino, 1989; Lapassade, 1993; Barbier, 2006; Cambell és Groundwater-Smith, 2010). A továbbiakban az akciókutatás mai értelmezéséhez és gyakorlatához vezető tudomány-történettel foglalkozom. Eközben láthatjuk azt, hogy amilyen helyet ma az akciókutatás elfoglal a tudományok, azon belül a neveléstudományok körében, az nem választható el a társadalomtudományokhoz való viszonyától, a tudománynak és a tudomány művelőjének társadalmi szerepétől, éppannyira nem, mint a nevelés tudományos trendjeitől vagy a megismerés-tudománytól, a tudományos kutatásban bekövetkezett paradigma-változásoktól. A kutatás- és tudományelmélet, valamint a neveléstudomány trendjeinek elemzésével megmutatom, hogy az akciókutatás nagy változáson ment át a saját történeti kezdeteitől eltelt időben, de különösen az utóbbi évtizedekben. Eredményeit gazdagította térbeli kiterjedtségének növekedése is. Az akciókutatás pedagógiai térnyerésének az a felismerés is oka, hogy összecseng a cél, eszköz és eredmény, az egyéni és szervezeti tanulás, a kutatás, a fejlesztés és az innováció.

Az akciókutatás korai időszaka és a neveléstudomány

Az akciókutatás és a neveléstudomány kötődését mi sem bizonyítja jobban, minthogy gyökereit Dewey 20. század eleji pedagógiai munkásságához vezetik vissza, nevezetesen a nevelésfilozófiájában megjelenő közösségi beágyazottsághoz, a tapasztalati tanulás elvéhez. Dewey alapvetően megváltoztatta a tanulásról való gondolkodás irányait is: foglalkozott a tanári szakmai tudással, a tanár „szakmai lelkével” (professional spirit), elmozdult a tanításnak pusztán diszciplináris megközelítésétől, s kételkedést fogalmazott meg azzal az

* ELTE PPK Oktatáselméleti Tanszék, tanszékvezető egyetemi tanár vamos.agnes@ppk.elte.hu

úttal és módszerekkel kapcsolatosan, ahogy egy tartalom eljut a gyermekig, vagyis ahogy abból tudás lesz (Dewey, 1913a). Őt követően sokan támaszkodtak elméletére, melyben a tanulást a reflexióval kísért cselekvéssel, a próbálkozással, a kísérletezéssel¹ írja le (Dewey, 1913b).

„Minden tapasztalatszerzés »vágj és próbálkozz« fázisokból áll, amit a pszichológusok a próbálkozás és tévedés módszerének hívnak. Mi egyszerűen azt csináljuk, ami működik, és ezután hüvelykujj-szabályként alkalmazzuk a módszert a következő beavatkozás előtt. Bizonyos esetekben nincs más lehetőség, mint a sikeres vagy sikertelen próbálkozás. Azt látjuk, hogy bizonyos cselekvéstől bizonyos következményekhez vezető út között kapcsolat van, de nem látjuk, hogy ez miben áll. Nem látjuk a kapcsolat részleteit, a láncszemek hiányoznak.”² (Dewey, 1916 – idézi Campbell és McNamara, 2010. 103.).³

Ám nemcsak a „cselekvés általi tanulás” gondolatával hozott újat, hanem azzal az episztemológiai felfogásával is, miszerint az ember tanulását a tapasztalatai által nyert tudás folyamatos megújítása jellemzi, mely tapasztalat kisebb-nagyobb közösségekben zajló tanulásként, összességében társadalmi tanulásként jelenik meg (Campfens, 1997 – idézi Varga, 2011). A társadalmi tanulás fogalma és az akciókutatás a 19. század végén – 20. század első évtizedeiben, az Amerika és Európa több országában működő Catholic Action⁴ munkaszervezési mozgalom révén találkozott. E szervezet a munkásnegyedekhez, külvárosokhoz kötődött, s a vallásos elkötelezettség erősítése mellett tagjainak azt tanácsolta, hogy gondolkodjanak, elemezzék saját helyzetüket, keressék meg azt, hogy miben kellene változtatniuk ahhoz, hogy sikeresebb munkavállalók, társadalmi szereplők legyenek. A szervezetek aktivistái gyakran alkalmaztak kérdőíveket és más kutatási módszereket annak érdekében, hogy támogassák a szervezeteikbe belépők képzését, hozzásegítsék őket a legjobb munkahelyekhez. Az Entre eux, Par eux, Pour eux⁵ mozgalom alapja a tett és az evangélium, melyet az „Observe, judge, and act”⁶ mottóval fejeznek ki (X. Pius, 1905; Choquette, 2004. 348.).⁷ Hasonló területről René Barbier a Munkásankét mozgalmat említi Karl Marx kapcsán, amely az előző mozgalomhoz sokban hasonló módon a szociális feszültségekből indult ki. Marx arra ösztönözte a gyári munkásokat, hogy reflektáljanak saját életkörülményeikre, valamint arra, hogy – lásd Emile Durkheimet – kitöltött kérdőívek eredményeivel szembesítsék a politikát helyzetük tarthatatlanságával, fegyvert keresve ezzel a társadalmi egyenlőtlenségek, vagy az előítéletek és a diszkrimináció kezelésére.

Egy másik tudománytörténeti ív, még mindig a 19–20. század fordulójából, az antropológiai kutatásokból eredeztethető. Az „egzotikus” világ tanulmányozása nemcsak ezek különlegessége miatt hatott át abban az

1. Ma ezt a próba-szerencse tanulás fogalmával jelöljük (try and error).
2. “All our experiences have a phase of »cut and try« in them – what psychologists call the method of trial and error. We simply do something which works, and then we adopt that method as a rule of thumb measure in subsequent procedure. Some experiences have very little else in them than this hit and miss or succeed process. We see that a certain way of acting and certain consequence are connected, but we do not see how they are. We do not see the details of the connection; the links are missing.”
3. A szövegben szereplő „hüvelykujj-szabály” a tapasztalati úton nyert egyszerű szabályszerűséget jelenti. Egy angol etimológiai oldal szerint valószínűleg onnan eredhet, hogy régen sok mindent határoztak meg úgy hozzávetőlegesen a hüvelykujj-jukkal, vagyis a „hüvelykujj-szabály” szerint (becsléssel, szemmértékkel).
4. <http://books.google.hu/books?id=hk6702aK6A8C&lp=PA348&ots=Xz2uIWQ1T2&dq=Catholic%20Action%20Mouvement%20en%20France&hl=hu&pg=PA348#v=onepage&q&f=false>
5. „Köztük, Általuk, Értük.”
6. „Figyeld meg, értékeld és cselekedj!”
7. <http://www.ewtn.com/library/ENCYC/P10FERMO.HTM>

időben több tudományt is, valamint a társadalmi diskurzust, de politikai értelemben vett aktualitása is jelentős volt. Hozzájárult az emberről, a kultúráról, az emberi jogokról való gondolkodáshoz és nemkülönben a természettudományi műveltséghez, a muzeológia, a természettudomány, az antropológia tudományá válásához. A 20. század elején az antropológia már nem „csak” az ún. „vadak” életének megismerésére törekedett, hanem – az előbb említett társadalmi felelősségét szélesen tematizálva – a hagyományos, történelmi világok eleddig kevésbé ismert szeletét is bevonta a kutatási körbe. *Willian Foote Whyte* 1943-ban egy olyan munkának az eredményeit publikálta *Street Corner Society* címmel, amely 1936 és 1940 között folyt, s amelynek során Amerika egyik szegénynegyedében élő fiatal olasz emigránsokból álló bandák életét követte nyomon. Igazi elismertséget a könyv második (1955) kiadása hozott számára, s azóta tartják őt az etnopszichológiai résztvevő megfigyelés megalapítójának. Említésre méltó még *Sol Tax* antropológus munkássága, aki az 1940-es évek végén alkalmazta az *action anthropology* kifejezést azokra az esetekre, amelyekben sikerült elősegíteni a helyi lakosok részvételét egy-egy demokratikus folyamatban.⁸ A Fox-programokként ismertté vált táborok célja a különböző kultúrák találkozásának elősegítése volt. A meszkvaki bennszülött indiánok és az őket (jogi képvisellel, kultúráközi kommunikációs tanácsokkal) segítő diákok együttélésével – elképzelése szerint – mindkét fél nyerhet. A program azonban több etikai kérdést is felvetett. Sokan a kulturális relativizmus filozófiájának terjesztőjét látták benne, s alapjaiban vitatták az eljárását: „Az akcióantropológia bizonyos értelemben a két világháború között kialakult kulturális relativista szemlélet gyakorlatba ültetése.” (Vörös és Frida, 2006. 412.).

Klasszikus akciókutatás és a T-Group

Az akciókutatás az 1940-es években lelte meg igazi alapítóját *Kurt Lewin* pszichológussal. Munkásságával megszületett előbb az együttműködő kutatás, majd az akciókutatás fogalma. A kettő közötti különbség abban áll, hogy az utóbbiban nagyobb hangsúlyt kap a közreműködés szabadsága, a folyamat és – a társadalmi tanulásból következően – a közösségek. A fogalom megváltoztatása kutatásetikai kérdések felvetésének és társadalmi tanulási folyamatnak az eredménye, s nem utolsósorban a csoportdinamikai jellemzők felfedezésének. *Lewin* utóbbi téren végzett kutatásai szerint a viselkedésváltás azért következik be csoportkörülmények között, mert az együttes döntések összetartozás-élményként jelennek meg az egyén számára. Elmélete szerint a tanulás egyfajta átértékelési folyamat, amelyet az új tapasztalatok, érzelmi hatások váltanak ki. Megfogalmazta a viselkedésváltozás folyamatát, mint: 1) felolvasztás – az új helyzetben a korábbi szokások megkérdőjeleződnek és újabbak kerülnek felszínre; 2) változás – a szokásokat felülvizsgáljuk és új viselkedésmintázat alakul ki; 3) visszafagyasztás – az új szokások rögzítése.

1946-ban *Lewin* ún. Training Group (groupe de formation) helyzetekkel próbálkozott a csoportokon belüli erőforrások mozgósítására. Összegyűjtötte a résztvevőket általában 15 főnél kisebb csoportba egy moderátor köré, akinek azonban nem az volt a feladata, hogy tudását megossza a csoporttal, hanem hogy segítse a csoportot saját erőforrásainak felfedezésében és kiaknázásában. A moderátor nem avatkozik bele a folya-

8. „1948-ban indult el *Sol Tax* chicagói antropológus nyári tábora a meszkvaki indiánok között, amelyet idővel Fox (Róka) Programnak kereszteltek el. Ennek célja az volt, hogy az addig távolságtartó tudományos megközelítést felváltsák az elmélet és a gyakorlat sajátos keverékével, amely nemcsak új tudományos ismereteket szolgáltat, hanem a kutatott népcsoportok számára is hasznot nyújt: tanácsadással, jogi képvisellel, a kultúráközi kommunikáció fejlesztésével, középiskolai és egyetemi ösztöndíjak felkínálásával, szakmai továbbképzéssel vagy különböző szolgáltató vállalkozások támogatásával. A nyári táborban kutató diákok felelősséget kezdtek érezni azok iránt az emberek iránt, akikől származó információkon és adatokon a saját tudományos karrierjük is múlhatott. A Fox Program és általában az akcióantropológia sikerességével kapcsolatban erősen megoszlanak a vélemények.” (Vörös és Frida 2006. 412.)

matba, feladata jellemzően a csoportbelső események „leírása”, s nem interpretálása. A kettő közötti különbség abban áll, hogy míg a „leírást” a csoportban zajló eseményektől való távolságtartásra és objektivitásra törekvés jellemzi, addig az „interpretálást” az események saját nézőpontból történő értelmező-magyarázó bemutatása. Ilyen T-Groupokban az előbb már hivatkozott *Whyte* is részt vett, mert volt ezekben egyfajta etnográfiai jelleg, ami vonzotta.

Kurt Lewin tudományos eredményeinek méltatásakor máig meghatározónak tekinthetjük az akciókutatás főbb állomásainak, s ezek spirális szerveződésének leírását, mint: 1) diagnosztizálás, 2) tervezés, 3) az első etap megindítása, 4) a tervek alkalmazása, 5) ennek megfigyelése, 6) az új szakasz megtervezése az előzőekben szerzett tapasztalok kiértékelése után. Értelmezése szerint ebben a mozgásban a gyakorlat, a megfigyelés és az elmélet kumulálódik. A szakirodalomban úgy vélik, hogy az 1940-es években *Lewin* révén egy csapásra megjelentek olyan, magukat már akciókutatásként definiáló kutatások, melyek lényegének az alkalmazott jelleg, a terepen folyó kutatást tartották, s a következőket helyezték a középpontba – nem függetlenül a világháború kapcsán tapasztaltaktól):

- Axiológiai perspektíva (a demokratikus cselekedetek előnyben részesítése; a tudós és a polgár érdekeinek közelítése annak érdekében, hogy csökkenjenek a szociális diszfunkciók, s enyhüljön az emberi szenvedés).
- Praxeológiai perspektíva (az elméleti tudás gyakorlati alkalmazása a tudás mércéje; csak gyakorlatban megvizsgált, bevált elmélet támogathat társadalmi döntéseket).
- Módszertani perspektíva (a társadalmi helyzetek határozottan kísérleti vizsgálata és orvoslása). (*Ardoino, 1989; Barbier, 2006.*)

Annak ellenére, hogy *Lewin* a hangsúlyt általában a kutatásra fektette, követői megoszlottak aszerint, hogy az akció és a kutatás közül melyiket preferálták. Ez nem könnyű választás, ami abból is látszik, hogy a kutatási eredményekből nem mindig volt világos, hogy a szereplők résztvevő kutatóként vagy a változások ágenseként működtek-e (*Ardoino, 1989*). *Lewin* és követői által az 1940–50-es években folytatott kutatásokat ma már klasszikus akciókutatásként jelölik. Azáltal, hogy felvetődött a kulcskérdés, nevezetesen, hogy mit indokolt tenni az egyéni, közösségi jóllétért, a szociális változás elősegítéséért, kétségtelenül nem csak a tudomány módszertan gyarapodott egy fontos eszközzel, de az akciókutatás hozzájárult az emberi jogok megfogalmazásához is, valamint – kutatási és nem kutatási körülmények között – a kulturális megértéshez is.

Az emancipált akciókutatás

Új episztemológia

1977-ig, vagyis, amíg *Heinz Moser* új filozófiai perspektívába nem helyezte az akciókutatást, azt számtalanszor és számos tudományterületen alkalmazták. A gyakran mozaikosnak tartott metodológiai írásokban egyszerű empirikus kutatásként mutatkozott, tradicionális módszerek mellett. *Moser* elmélete azért új, mert szerinte az akciókutatás nem egy új logika, amelyre a kutatás menetét föl lehet fűzni, hanem egy új stratégia, s ilyen értelemben el kell határolni a kísérleti kutatásoktól.⁹ Ezért a hetvenes évektől emancipálnak nevezték azokat a kutatásokat, amelyek radikálisan szakítottak a pozitívista szemlélettel, s a külső kutatóval szemben a belső, reflektív szereplőt tekintették a folyamatok generátorának.

Az előzmények logikus folytatásaként a nyolcvanas évekre *Carr* és *Kemmis* az akciókutatást a gyakorlatban megvalósuló, a résztvevők gyakorlatára érvényes kutatásnak definiálta. A szerzők építettek a „klasszi-

9. A kísérleti kutatás ok-okozati összefüggéseket keres. Azt nézi, hogy egy adott elem megváltoztatása milyen hatással van egy másik elemre. Például egy szervezet vezetője szándékosan megváltoztatja egy jelenség környezetét, s arra kíváncsi, hogy ez a jelenség változásával jár-e.

kus” előzményekre, de újradefiniálták azokat. A két felfogás közötti különbség a gyakorlat és a tudomány kapcsolatában, illetve a tudomány társadalmi szerepében érhető tetten. Az új eszmei vonulat megkapta az emancipálódott vagy kritikai akciókutatás elnevezést (1. táblázat).

Szempont	Klasszikus akciókutatás	Emancipálódott vagy kritikai akciókutatás
Az akciókutatás társadalmi szerepe	Kisközösségek demokratikus részvétele a társadalmi folyamatokban, saját szempontjaik érvényesítésében	A kutatás demokratizálódása azáltal, hogy a kutatás elszakadt egy privilegizált körből, a kizárólagos „akadémiai” világtól, s „leszállt” a hétköznapiokba
Az akciókutatás hatása	Az innováció technikailag könnyebben kivitelezhető és társadalmi hatását tekintve tartósabb	Az innováció folyamatában relevánsabb válaszok születnek a megoldandó problémákra
A tudományos kutató	Akadémiai kör tagja, kizárólagosan birtokolt és megkülönböztetett szakértelemmel	Azok a szereplők, akiknek a tevékenysége a vizsgálat tárgya és akiknek aktivitásával a kutatás folyik
Kutatás-metodológia	A valóságra irányul, a tudományos igazságot keresi. Matematikai inspiráció, kísérleti-technicista megközelítések	Értelmező, interpretatív jellemzők tudományos értéke megnőtt

1. táblázat: A klasszikus és az emancipált akciókutatás összehasonlítása

Kétségtelen, hogy Carr és Kemmis (1986) episztemológiai fordulatot írt le: négy elvárást fogalmaztak meg, amelyeknek megléte esetén a tudományos eredmények megfelelnek az új irányzatnak:

1. elveti az olyan pozitivisták megközelítéseket, mint igazság, valóság, objektivitás;
2. a folyamatok művelői és más résztvevők interpretatív kategóriáit alkalmazza;
3. ösztönzi a folyamatok szereplőit és más közreműködőket arra, hogy azonosítsák környezetükben és a társadalmi kontextusban azokat az akadályokat, amelyek a változások útjában állnak, s legyenek képesek az adott helyzet fölé kerekedni ezek elméleti alapon álló értelmezésével;
4. az akciókutatás a definiált gyakorlaton kell nyugodjon, ami azt jelenti, hogy le kell mondania az igazság kérdésének felvetéséről, s hangsúlyozni kell, hogy az eredmények az adott gyakorlattal vannak kapcsolatban. A gyakorlati probléma ebben az esetben olyan probléma, amelynek megoldása magában a gyakorlatban rejlik. Ezért annak értelme is az adott, a maga konkrétságában lokalizált gyakorlatra vonatkozik. A külső kutatóval szemben a belső kutató hangsúlyozása a fontos. Ő az, aki legjobban ismeri a helyzetet, hiszen annak részese, elkötelezett annak jobbításában, s érdekelt abban, hogy a folyamat a kutatói praktikusság mentén haladjon, felesleges és értelmetlen kutatási eszközök alkalmazása nélkül.

Az akciókutatási fordulat interdiszciplináris háttere

A 20. század elején az előbbiekhöz sokban hasonló folyamatok játszódtak le több más tudományban is. A filozófiában szokásosan és többek között a létezés, a jelenvaló lét értelmét keresték és fogalmazták meg, de ebben az időben, Gadamer és Heidegger ontológiája – mutatis mutandis – Arisztotelész cselekvéshez való

viszonyáig visszanyúlva, *Marleau-Pontyval* szólva állította, hogy az ember önmegértése a dolgok közé illeszkedve, szemlélődve történik, ami a dolgok és önmagunk létezésének tisztázásához vezet. Tudományelméletileg fontos tételük, hogy az ember önmagát cselekvőnek tudja. E nézetrendszer szerint az emberi és közösségi cselekvések megértésére a cselekvéssel kapcsolatos diskurzusok¹⁰ szolgálnak. A beszédmódokban talál a gyakorlati filozófia elméleti szempontokat, olyanokat, mint: Mit tegyünk? Miként kell cselekednünk? Miért úgy cselekszünk, ahogy? Mi a jó cselekvés? (*Figal*, 2009)

A gyakorlati filozófia gyökerei *Max Weber* (1864–1920) 1910-es évekre visszanyúló cselekvéseméleti munkásságához vezetnek, s mindenekelőtt a szociológia és statisztika nagy alakjához, *Émile Durkheimhez* (1858–1917). *Durkheim* társadalom-felfogásának legfontosabb hívószavai a kollektív tudat, a társadalmi értékrendszer és a konszenzus, valamint a társadalmi együttműködés, szolidaritás, közösségi normák, illetve a társadalmi konszenzushoz vezető vagy azt megzavaró cselekedetek. Szerinte a társadalmi jelenségek egymással összefüggő rendszert alkotnak, egyik jelenség a másikkal magyarázható. Ebből kifolyólag az adott társadalomra jellemző cselekvésmódok, gondolkodásformák, érzelmek, politikai és jogi intézmények az adott társadaloméi, és kényszerítő erővel hatnak az egyénre. A gyakorlati filozófia keresi a cselekvés, a gyakorlat igazolásának lehetőségeit és mozgásterét. Nézetrendszerei alapvetően aszerint különböznek, hogy állítják-e, hogy a gyakorlat igazolása kizárólag emberi mércékkel, emberi forrásból származhat, vagy attól függetlenül is létezhet, azaz objektív.

A szubjektivisták és relativisták megközelítések teret nyertek a 20. század elején, mert az ember, a társadalom – az antropológiai kutatások hatására, vagy még korábbról *Darwin* (1809–1882) felfedezései kapcsán – szembesült a világok, kultúrák, nyelvek diverzifikációjával, s ezt meg akarta érteni. Magyarázatot kerestek a társadalmi csoportok közötti különbségekre, később meg akarták érteni, hogyan képes az ember más emberek elnyomására vagy antiszemitizmusra, a holokausztra: miért cselekszik az ember úgy, ahogy?

A 19–20. században nyelvfilozófiai fordulat is lejajlott azáltal, hogy a filozófiának eddig jellemző elméleti orientációja nyitott a tapasztalat felé. A későbbi kvalitatív, narratív megközelítéseknek is alapja a tétel, mely szerint a nyelv a mindennapi életben és használatban nyeri el kulturálisan értelmes jelentését (*Wittgenstein*, 1992). Eszerint egy dologgal kapcsolatos értelemadás annak személyessége okán nyitott, végtelen. A mögött a nézetrendszer mögött, hogy ez igaz vagy sem, az érvényesség megítélése áll, vagyis az a kérdés, hogy szavaink miért azt jelentik, amit, illetve hogy miért értünk meg valamit? Akik úgy vélik, hogy a jelentés nem önkényes, azok szerint a jelentést a kontextus hitelesíti „amelyen belül valami érthetően [...] írható le” (*Geertz*, 1994. 181.). Az érvényesség tehát ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy nyelvünk világa annak a „világnak a határáig terjed, amelyen belül cselekedeteink felveszik az általunk óhajtott jelentéseket, szavainknak értelme van, és olvasó-értelmező erőfeszítéseink nem hullanak a semmibe.” (lásd előbb).

Az episztemológiai fordulatot az akciókutatás esetisége is táplálta, a benne megnyilvánuló történetiség. Az „akcióban” résztvevők reflexiói és interpretációi egyfajta narratív közlésnek minősülve hordozzák magukban a hermeneutikai perspektívák sokféleségét. Az egyén szociális meghatározottságát hangsúlyozó elméletek (*László*, 1998, 1999, 2008; *Pólya*, 2007) szerint a narratívumok mint konkrét konstrukciók az egyedileg és összességében megélt világról tudósítanak, s alkalmasak mind az egyéni, mind a kollektív identitás leírására és vizsgálatára. Az egyedi elbeszélő személyek, esetünkben az akciókutatás szereplői elsődlegesen saját nézőpontjukról tudósítanak, ugyanakkor láthatjuk annak a közegnek, környezetnek a jellemzőit is, amelyben ez releváns. A mai kutatási paradigmák között természetesen van helye az elbeszéléseknek, az ember „világértelmező vállalkozásának”. Magukon viselik az *Arisztotelész* óta ismert elemeket, a történet fel-

10. Annak elbeszélése, leírása, hogy mi történt egy adott cselekvés előtt, vagy a cselekvésről szóló leírás a cselekvés megtörténte után.

építésének és működésének sémáit, a szándéktulajdonítást. Egyszerre találkozunk a senki másra nem vonatkozó egyediséggel és a történetekben tipikussal, az egyén belső és társas környezetének hatásaként megjelenő élménytartalmakkal (László, 2000). Ami pedig az eseti, egyedi akciókutatás-alapú kutatások érvényességének kérdését illeti, az előbbieken túl kiterjeszhetjük rá az antropológiai kutatásoknál elfogadott *Malinowski-féle*¹¹ „antropológiai jelen idő” elméletet, mely szerint az antropológiai kutatás során nyert ismeretek és értelmezések az adott terepre nézve mindenkor érvényesek (Vörös és Frida, 2006). Ahogy folyamatosan involválódtak e nézőpontok az akciókutatásba, egyre nyilvánvalóbbá vált a régi, klasszikus akciókutatástól való elmozdulás.

Az akciókutatás a pedagógiában

Kutatótanár, tanórákutatás, osztálytermi kutatás

Az emancipált akciókutatás résztvevői kutatás. Így azok a törekvések, amelyek a gyakorlat közvetlen kutatására irányultak a gyakorlatot végzők által, meghaladták a korábban külső kutató által végzett akciókutatásokat. A kutató nézőpontja megváltozott, a gyakorlatot végző önálló kutatói pozícióhoz jutott.

Amerikában már az 50-es évektől, máshol későbbi időpontban a tanárok kutatótanárokként jelentek meg az osztályteremben, iskolában. Ebbe a vonulatba tartozik a pedagógiában *Lawrence Stenhouse*. Érdeme nemcsak abban áll, hogy új témakört, a kurrikulumot találta izgalmasnak és kutatásra érdemesnek, hanem hogy ezt a gyakorlatban vizsgálta. A pedagógus akciókutatási elemeket alkalmazott, osztálytermi kutatást végzett, amelyre reflektált, majd ismét kutatott és ismét reflektált. Ebben a folyamatosan zajló tevékenységben való-sult meg a vizsgálattal kísért tökéletesedés a tanítás és tanulás során. *Stenhouse* tagadta, hogy létezhet olyan tudomány, amely nem rendelkezik gyakorlati relevanciával. Sokat tett azért, hogy a nevelés tudományos értékeit felmutassa.

„...lehet neveléstudományunk? Ez a kérdés az, amit sok szempontból meg lehet fogalmazni, de én úgy értelmezem ezt, hogy lehetnek-e vizsgálataink a neveléstudomány jelenségeiről, melyek sem az oktatás hétköznapi, sem a társadalomtudomány elméleti nyelvét nem választják, hanem egy olyan elméletet, mely közvetlenül a pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódik? Nem szociológia, nem pszichológia, hanem pedagógia”¹² (*Stenhouse*, 2010. 388.)

Stenhouse először az iskolai terepen folyó kurrikulumfejlesztést vizsgálta – kezdetben szociálpszichológus konzulens közreműködésével. Munkásságának eredményeként felértékelődött a „kutatótanár” (Teacher-Researcher) szerepkör. Határozottan cáfolta azt az ún. akadémiai kutatók által képviselt álláspontot, mely szerint azért nem tud kutatni egy pedagógus, mert elméleti szempontból felkészületlen – ahogy ő írja, „ártatlan” (*Stenhouse*, 1975; *Stenhouse*, 2010. 390.). Épp ellenkezőleg: a kutatói szerepértelmezésben *Stenhouse* hangsúlyozta a tanár osztályban betöltött szerepét, s állította, hogy az osztályterem kiváló laboratórium ahhoz, hogy teszteljük a nevelés elméletét (testing of educational theory). Ebből a szempontból – írja az előbb idézett művében – a természetes megfigyelések iránt leginkább érdeklődő kutató potenciálisan a pedagógus.

11. *Bronislaw Malinowski* (1884–1942) antropológus valláskutatással foglalkozott a melanéziai szigetek őslakosságának körében.

12. „... could we have an educational science? It is a question that can be construed in many ways, but here I mean: could we have a study of educational phenomena which opted neither for the common language of education nor for the language of social science theory, but instead for a theory which is related directly to educational practice? Not a sociology, not a psychology, but a pedagogy.”

A gyakorlat és az elmélet összekapcsolása a pedagógia számára meghatározó új irányokat mutatott, lásd például a reformpedagógiát (*Parkhurst*, 1922, 1982; *Petersen*, 1927, 1998; *Németh és Skiera*, 1999) vagy a projektoktatást (*M. Nádasi*, 2003), a kooperatív tanulást, vagy az egymástól tanulást (*Gordon Győri*, 2008; *Wakai és Vámos*, 2011). Ez utóbbinak van egy sajátos japán tanulásfelfogáson alapuló gyakorlata, melynek gyökerei a sajátos kulturális térre nyúlnak vissza (lásd: „lesson study”).¹³ Japánban¹⁴ az 1980-as évek végén született meg a klinikai pedagógia, melynek a célja, hogy a kutatótanár pedagógiai, pszichológiai és filozófiai ismereteket alkalmazva megfigyelje, megvizsgálja és kutassa azokat a jelenségeket, amelyekben maga is részt vesz (*Kawai*, 1996). Időközben a Japán Neveléslelektan Egyesület felmérte a mindennapi oktatási gyakorlattal közvetlenül foglalkozó gyakorlati kutatásokat (*Ichikawa*, 1999), és ugyanebben az évben az egyesület tudományos folyóiratában (*The Annual Report of Educational Psychology in Japan*) gyakorlati kutatási rovatot is indítottak. 2000-ben egy olyan kötet látott napvilágot, amely a tantárgy-pedagógiára koncentrált, s a kutatótanárok által vizsgált tanulók viselkedésével és attitűdjével kapcsolatos klinikai kutatások eredményeit foglalja össze (*Nishikawa*, 2000). Ugyancsak Japánban, 2002-ben megalakult a Klinikai Tantárgy-pedagógia Egyesület is. A gyakorlati kutatással kapcsolatban *Hosokawa* nyelvpedagógus kifejti, hogy a tanár mindennapi osztálytermi tevékenysége egyfajta cikluskontinuum, amennyiben cselekszik, majd tudatosan visszaemlékezik a cselekvésére, s e visszaemlékezés alapján az órákat továbbfejleszti (*Hosokawa*, 2005). Szerinte ez arra ösztönöz, hogy a gyakorlati kutatást helyezték a nyelvpedagógiai kutatás középpontjába (*Hosokawa*, 2008).

A legfrissebb irodalom egyfajta növekvő érdeklődést mutat a tanórákutatás lehetőségének feltérképezésében és feltárja a tanárfejlesztés kutatásalapú formáját. A pedagógusra értelmezett kutatás-alapú tanulás (inquiry based learning) esetén akár egy osztálytanító közösség is együttműködhet. A pedagógusok közösen dolgoznak a tervezésben és közösen reflektálnak a saját tanításaikra, úgy működnek, mint egy tanulóközösség. De egy-egy tanórákutató közösség úgy is jellemezhető, mint egy tanuló szervezet, ahol a tanárok úgy végeznek akciókutatást, hogy eközben együttműködően dolgoznak, közösen reflektálnak a történetekre és közösen szervezik a tanításuk fejlesztését intézményi szinten is.

A tanórákutatás modell alkalmazása tehát Japánban hosszú történelemmel bír. A gyakorlat hihetetlen gyorsassággal terjedt el, rövidesen az Egyesült Államokban is. Az utóbbi években pedig világszerte nő a tanórák vizsgálata, az osztályteremben folyó gyakorlat kutatása, az iskola mint tanuló-kutató szervezet vizsgálata. *Cheng és Kotól* (2012) leírásokat találunk arról, hogyan működik egy ilyen tanulószervezet Hongkongban, Szingapúrban, Svédországban és Iránban.

Visszatérve az európai és amerikai klasszikus akciókutatástól való továbblépésre, az ezerkilencszázhetvenes évek elején *John Elliott* nevét kell megemlíteni. Tevékenységében a kutatópedagógus és az iskolai innovációk kapcsolata érdemel figyelmet. Nevéhez kötik az iskolai kutatások elszigeteltségének oldását is; *Elliott* kiépítette az iskolai akciókutatók nemzetközi hálózatát, a Ford Teaching Projectet,¹⁵ létrehozta a CARN-t (Classroom Action Research Network). Történetét és eredményeit 1996-ban a *The Enquirer* című folyóiratban publikálta (*Elliott*, 1996), nem utolsósorban kiemelve az egyes országokban folyó akciókutatások kulturális sajátosságait. Figyelemreméltóak *Elliott* oktatáspolitikai kontextusra vonatkozó megjegyzései is, melyek szerint akkor nő az innovatív iskolai kisközösségek jelentősége, amikor az oktatáspolitikai belátja saját korlátait, nevezetesen azt, hogy – források és funkciók hiányában – nem képes az iskolában elengedhetetlen és szakmailag releváns fejlesztést, innovációt

13. S az, hogy e gyakorlatoknak angol elnevezése lett, az Japán történelmi „nyitásának”, nyugati orientációjának eredménye.

14. A Japánra vonatkozó leírásban *Wakai Seiji* doktorandusz volt a segítségemre.

15. A Ford Foundation által támogatott projekt célja nemzetközi munka-hálózatok kiépítése volt.

végrehajtani (Elliott, 1995 – idézi Mihály, 2002). Ugyancsak hálózatot épített a Kaliforniai Egyetem is, Cooperation Research and Extension Services (CRESS) címmel, folyóiratokat adtak ki, konferenciákat szerveztek (Zeichner és Noffke, 2010).

Ami pedig a résztvevői kutatások értékelését illeti, igen nehezzé vált a kutatások sokfélesége és időközbeni nagy száma miatt. Zeichner és Noffke akciókutatás-történeti áttekintése szerint alapnak változatlanul az érvényességet és megbízhatóságot kell tekinteni. Szerinte akkor jó egy résztvevői akciókutatás, ha az alábbiakkal rendelkezik:

1. Demokratikus validitás – együttműködő kutatás folyik, s azok vesznek részt benne, akik a problémában érintettek.
2. Eredmény-validitás – a résztvevők érdekeltek abban, hogy a kutatás eredménye hozzájáruljon a probléma megoldásához, amelynek kutatása folyik.
3. Folyamat-validitás – megfelelő módszerek alkalmazása történik, különösen érvényesül a trianguláció elve.
4. Katalizációs validitás – a kutatás energetizálja a résztvevőket arra, hogy megismerjék azt a valóságot, amelynek megváltoztatását célul tűzték ki.
5. Dialogikus validitás – a résztvevő kutatók között párbeszéd van (Zeichner és Noffke, 2010. 442–443.).

Mások másként határozzák meg a szempontokat, s van, aki csak azt várja el egy résztvevői kutatástól, hogy a gyakorlatból induljon ki, a gyakorlat megismerése inspirálja, s eredményei a gyakorlat számára relevánsak legyenek. Az akciókutatás kutatómódszertana igen széles, szerzőnként, kultúránként sokban különbözik, nincs egységesség.

Akciókutatás, tanárképzés, tanártovábbképzés

Ennek, valamint az új episztemológiai felfogásoknak köszönhetően a tanárképzésben és –továbbképzésben is változás zajlott az 1990-es évektől. Egyre határozottabban állították és kutatással igazolták ugyanis, hogy a folyamatos kutatással kísért gyakorlattal minőségi pedagógiai tevékenységet lehet elérni. Gore és Zeichner (2010. 191.) szerint, ha a pedagógiai erő a gyakorlatban van, akkor a gyakorlatot kell minőségivé tenni. Minőségi gyakorlathoz pedig az szükséges, hogy már a tanárjelölt megtanulja egyetemi támogatással kísért módon az elméleti tudását konkrét és sajátos gyakorlattá alakítani, illetve a gyakorlati probléma megoldásához az elméletet mozgósítani. El tudjon szakadni saját korábbi tapasztalataitól és nézeteitől, felkészüljön arra, hogy később sikeresen vizsgálja saját tevékenységét (is) és eredményes önreflexiókat folytasson. Későbbi életpályáján az együttműködő tanulást, a problémaérzékenységet, az osztálytermi folyamatok kutatását vagy éppen a szakmai hálózatok jelentőséget hangsúlyozzák. Ez az az időszak, amikor a tudás keletkezésének és karbantartásának egyetemi fókuszú kizárólagosságát vitatják: a gyakorlati tudás, a nemformális tanulás mögött új tudásképek (Images of Knowledge), új tanár-, tanítás- és szakmaigyakorlatkép (Images of Teachers, Teaching and Professional Practice) áll. Új szemlélet a tanárok tanulásával, s a pedagógiai változásokban betöltött szerepével kapcsolatosan (Images of Teaching Learning, Teacher's Roles in the Education Changes).

Az akciókutatás pedagógiatörténetében dominálnak az iskolában, tanárok körében folyt, saját vagy mások tevékenységét, nézeteit, egymás közötti dialógusaikat vizsgáló kutatások. Ezekben jellemzően a tanár szempontja és szemszöge jelenik meg. Kevésbé kutattak a szülői elvárások és válaszok elsősorban azért, mert sok tanár a szülőt outsidernek tartja, s nem tartják alkalmasnak arra, hogy közös kutatást végezzenek. Ritka a pedagógus-szülő akciókutatás, amelyben a személyes és intézményes kontaktusok működését vizs-

gálják az oktatásfejlesztés szempontjából. Ezekben azt állapították meg, hogy az ilyen akciókutatások nem csak a két szereplő számára vagy az egymáshoz való viszonyra nézve hoznak újat, hanem a közvetlen eredményen túl a közös kutatás hozzájárult ahhoz, hogy a szülők is kutatói nézőpontot vegyenek fel az iskolai eseményekkel kapcsolatosan, s együtt, azaz felelős közösségként keressék a jobb megoldásokat. Ebbe a vonulatba tartozik az a csekély számúnak mondott akciókutatás, amely az iskolai vagy helyi adminisztráció bevonásával folyt. Az eredmények azt mutatják, hogy azért vállalkoznak erre kevesen, mert már a kérdésfelvetésben is a szakértő–nem szakértő gondolkör húzódik meg, vagyis az arra vonatkozó nézet, hogy ki a felelős az oktatás sikeréért, a jobb eredmény megszületéséért. Sok pedagógus úgy gondolja, hogy az oktatás világában neki van meghatározó társadalmi „küldetése”, mert, neki van szaktudása. Ebben a nézetrendszerben az iskolai gyakorlatban reprezentálódik a belső–külső szakértő, a kvalifikált nem kvalifikált kutató közötti különbség-értelmezés, amely eddig egy másik társadalmi csoport kapcsán került a figyelem előterébe. Az akadémiai kutatók versus iskolai kutatók között eddig ismert „szakadékot” egy új dimenzióban, az iskola világában is fellelhetjük. A pedagógusról mint szakértőről, és a szülőről vagy diákról mint az iskola világában laikus szereplőről való gondolkodás mögött a tudományról és a tanulásról való tradicionális nézetek egyaránt fellelhetők.

Azok az akciókutatások, amelyek az iskolai közösséget szélesen értelmezték, beleértették a nem pedagógus munkatársakat is, valamint a szülőket és fenntartót is, jobb eredményeket értek el. Interjúk, tanulói munkák, szülői kommentek, csoportos megbeszélések új nézőpontokkal gazdagították a tanárokat tanítási tervük (akár közös) elkészítésében. A helyi közösségi és civil szervezetek inkább a kisebbségek kapcsán jelentek meg akciókutatással, kevés az ettől eltérő példa. A tanulók pedig – bár ők maguk sokszor voltak szisztematikus vizsgálat tárgyai – olyan kutatásban alig vettek részt, amely a tanulói szemszögből vizsgálódott volna. Néhány, iskolát kijárt volt tanuló hozott létre kutatócsoportot, melynek eredményeként történetek születtek arról, hogy miként segítették őket a szülők abban, hogy sikeresebbek legyenek a tanulásban otthon és az iskolában. Ám ezek inkább családi történetekké váltak, amelyek az iskoláról szólnak és nem fordítva (Noffke és Somekh, 2010. 298–301.).

Ami pedig a terminológiát illeti, *Anne Campbell* és *Olwen McNamara* (2011. 22.) a terminológiai bőséget igyekezett összerendezni a különbözőségek helyett a hasonlóságokat hangsúlyozva. Eszerint az akciókutatások alapvetően három nagyobb csoportba és több kisebbbe sorolhatók:¹⁶ a főcsoportok (1) a gyakorló kutatás, (2) a gyakorlaton alapuló vizsgálatok és (3) a professzionális tanulás. Az elsőbe inkább elméleti indíttású kutatások tartoznak, melyek a gyakorlat számára fogalmazzák meg eredményeiket, a másodikban a gyakorlat vizsgálatán van a hangsúly, a harmadikban a tanuláson. Ezek az elnevezések nem jelentenek feltétlenül különböző megoldásokat, sok esetben ugyanannak a kutatásfilozófiának vagy gyakorlatnak egymást átfedő megnevezései vagy cross-kulturális használat eredményei állnak a háttérben. Például – írják a szerzők – a reflektív gyakorlat a második csoportban van, de ez az alapja sok gyakorlati kutatásnak vagy énvizsgálatnak is. Ezért a kutatásokat mindig a szakirodalom keletkezési ideje, annak kulturális/nyelvi háttére alapján lehet helyesen értelmezni, s így a kutatónak akár jogában állhat az is, hogy saját maga meghatározza saját kutatását. Szerintük érdemes nyitottnak lenni és mindezt toleránsan kezelni. Magyarországon kevés akciókutatás folyik, az akciókutatási területek, módszerek nem vagy alig ismertek. Pedig *Anne Campbell* és *Olwen McNamara* kötetéből vett alábbi példák mutatják, hogy milyen sokszínű az a világ, ahol az elmélet és a gyakorlat találkozhat (2011. 22.):

16. Ezeknek a kifejezéseknek sok esetben még nincs magyar megfelelője, ezért a szerző nem bánja, ha az olvasó a fordítását fenntartással kezeli.

1. Gyakorlat kutatása (Practitioner research)

- akciókutatás (Action research)
- kollaboratív/résztevői akciókutatás (Collaborative/participatory research)
- kritikai akciókutatás (Critical action research)
- pedagóguskutatás (Teacher research)
- tanórákutatás (Research lesson study)
- részttevői kutatás (Participatory research)
- pedagógiai kutatás (Pedagogical research)
- tantervkutatás (Curriculum research)
- értékeléskutatás (Evaluation research)

2. Gyakorlaton alapuló vizsgálatok (Practitioner inquiry/enquiry)

- bizonyítékon alapuló gyakorlat (Evidence based practice)
- önvizsgálat (Self study)
- tanárvizsgálat (Teacher inquiry)
- cselekvésvizsgálat (Action inquiry)
- narratív vizsgálat (Narrative inquiry)
- pedagógiai vizsgálat (Pedagogical inquiry)
- beállítódásvizsgálat (Inquiry as stance)
- társadalmi igazságosság-vizsgálat (Inquiry for social justice)
- társadalomvizsgálat (Social inquiry)

3. Professzionális tanulás (Professional learning)

- vizsgálaton alapuló professzionális tanulás (Inquiry based professional learning)
- akciótanulás (Action learning)
- bizonyítékon alapuló tanulás (Evidence-based learning)
- bizonyíték által informált tanítás és tanulás (Evidence informed teaching and learning)
- reflektív gyakorlat (Reflective practice)
- coaching (Coaching)
- mentorálás (Mentoring)
- együttműködéses tanulás és teamben tanítás (Collaborative learning and team teaching)

Az akciókutatás hazai előzményei, szakirodalma, mérföldkövek

Ha már az előbb szóba került az akciókutatás hazai elterjedtsége, akkor meg kell említeni, hogy maga az akciókutatás kifejezés *Zsolnai József* munkásságával került be a hazai pedagógiai diskurzusba, bár ebben nem volt következetes. Az 1970-es évektől a nevelési kísérlet kifejezést tartotta megfelelőnek saját iskolateremtő tevékenységére, a 80-as évektől az iskolai modellkísérletet, a 90-es években a tudománypedagógiai akciókutatás kifejezést használta. Egy 2007-ben elhangzott előadásában munkásságának egészét olyan kutatás-ként jellemezte, melyben a témák valóságos problémák, s a kutatási eredményének értékét pedig a konkrét gyakorlati hasznosíthatóság adta meg. Az akciókutatás vele kapcsolatos hazai történetének ezt az időszakát *Zsolnai* és munkatársainak publikációi fémjelzik (*Balázs, Kiss, Vágó és Zsolnai, 1986; Zsolnai, 1995; Kocsis és Zsolnai, 1997*). Összességében tevékenységében a klasszikus akciókutatási elemek dominálnak. Ebben az időben más szerzők körében is megjelent az akciókutatás részttevői kutatásként való értelmezése, például *Benda József* kooperatív iskolájának leírásakor (*Benda, 1998*), s az akciókutatás metodológiai eszközként

(projektként) való felfogása a felsőoktatás kontextusában (*Fűziné Koszó, 2006*). *Halász Gábor* A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok címmel írt tanulmánya (2010) a felsőoktatás esetében fogalmazta meg, hogy mik azok a kritériumok, amelyek a tanítás és tanulás minőségéhez vezetnek egy szervezeten belül, s hogyan jönnek ezek létre. A leírtak között több olyan is van, amelyek akciókutatás alapján (is) állhatnak – bár ez nem kimondott.

Az elmúlt 30-40 évben a hazai szakirodalomban változott az akciókutatás jelentésfókusza, melyet *Havas Péter* (2004), valamint *Havas és Varga* írása is megerősít a Tanulás a fenntarthatóságért címmel (*Havas és Varga, 2006*). A mű, amelyben ez a fejezet is szerepel több tanulmányt is tartalmaz az OECD ENSI projekt keretében zajló környezeti nevelés kutatása és fejlesztése hazai és nemzetközi törekvéseiről, és bemutatja a gyakorlatot egészen az ökoiskolák kialakulásáig (*Varga, 2006*).

Az akciókutatás hazai irodalmát tekintve legfrissebbnek és unikálisnak tekinthető a 2012-ben kiadásra került felsőoktatási akciókutatás (*Vámos és Lénárd, 2012*). A 2006–2011 között lezajlott akciókutatás a BaBe projekt néven vált ismertté, s az ELTE Pedagógiai Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében folyt a pedagógia alapszak bevezetéséhez kötődően. Ez az eddig ismert legkomplexebb magyarországi akciókutatás, mely a képzési program, a hallgatók, az oktatók, a szervezet, a felsőoktatásban folyó tanulás, a kompetencia-alapú tanulás kiépülése, a hallgatói elvárások és megküzdések, a mentorálás, a gyakorlatok tanulásszervező szerepe területeken végzett longitudinális követést a bolognai folyamathoz kötődően. Az akciókutatás önnön összegzésének és publikálásának nehézségeit is felvállalta és bemutatta.

Tanuláskutatás és akciókutatás

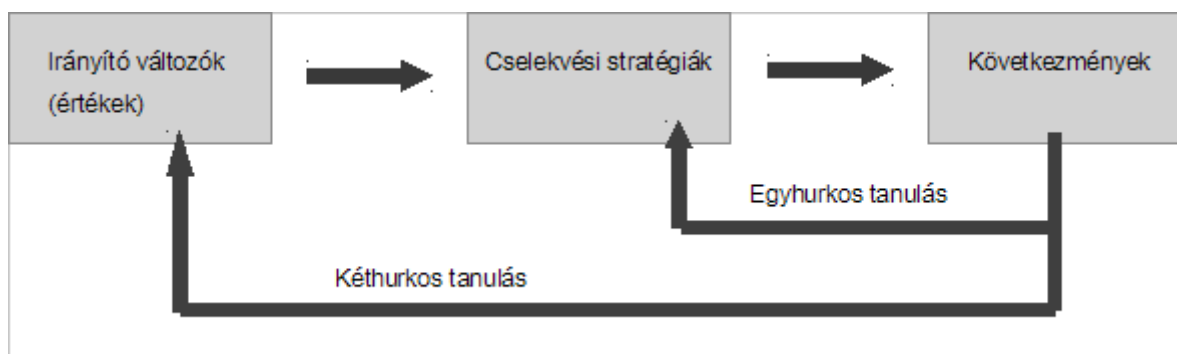
Az akciókutatásokkal párhuzamosan új paradigmák jelentek meg: új tanuláselméletek, különösen beleértve ebbe a tanítás és a tanulás közötti fókuszváltást, s a tanulásról való gondolkodás változását. A pedagógus tevékenységében mind erőteljesebb a minőségi tanításhoz vezető tényezőkre koncentráció. A tanulás fogalma kikerült az „iskolapadból”. Ma már nem újdonság, ha valaki a nem formális vagy informális tanulásról beszél, s az sem, ha felnőtt-, sőt akár időskori tanulásról. A tanulást nemcsak egyének privilégiumának tekintik, hanem szervezetek, hálózatok jellemzőinek is. A tanuláselméletek nagy utat tettek meg a klasszikus elméletek óta. A múlt század hatvanas–hetvenes éveiben, *Piaget* és *Bruner* kritika alá vonta a behaviorista elméletet, s a „felfedezési tanulás” néven megalkották új elméletüket. Ennek lényege, hogy a megismerés nem eredmény, hanem a problémafelvetés, az önértékelésből való problémamegoldó gondolkodásra serkentés elemeiből álló folyamat. *Bruner* a kulturális pszichológiai megközelítés (*Bruner, 1996, 2004*) és kulturális tanuláselmélet elvezette a közösségi gondolkodás és a kölcsönös tanulási kultúra fogalmakkal lefedett elmélethez. Ebben a problémafelvetésen alapuló tanulás *Claparede* (1931) és *Dewey* cselekvés alapú tanulás (1939) örökségét viszik tovább, s a tanulói önállóságra, aktivitására építő megoldásokat (problémafelvető, kutató, felfedezettő tanulás) az ún. modern tanuláselméletek gyűjtőfogalom alá rendezik. Egy másik vonulat a nyolcvanas években a szubjektív, humanisztikus irányzatokba torkollt (*Maslow, Rogers*), a reformpedagógia pedig a tanítás-facilitáció elvvel és gyakorlattal gazdagította a pedagógiát.

A tanulás- és tanításkutatásban a gyakorlat értelmezéséhez *Argyris*¹⁷ majd *Argyris és Schön* (1974, 1978, 1996 – idézi *Schmit, 2001*) elmélete is felhozható, mely szerint az emberek cselekedetei és az azokról való elbeszélés mögött különböző elméletek munkálnak, mindegyik önmagában konzisztens. Ezért a különbség nem az elmélet és a cselekvés, hanem a két „cselekvéselmélet” között van. A két elmélet: 1) a támogatott elmélet (espoused theory), amely olyan világszemlélet és értékek összessége, amelyekről az emberek azt hi-

17. *Chris Argyris* 1923-ban született New Yorkban. Egyetemi éveit alatt került kapcsolatba *Kurt Lewinnel*. Pszichológus diplomáját 1947-ben szerezte meg.

szik, hogy a viselkedésük alapjául szolgálnak, és a 2) használatos/használatban lévő elmélet (theory-in-use), amely világszemlélet és értékek a viselkedésre utalnak. Fontos hangsúlyozni, hogy az emberek általában nincsenek tisztában azzal, hogy a támogatott és a használatos elméletek nem azonosak, s gyakran nincsenek tudatában e teóriáknak. *Argyris* és *Schön* kutatásainak eredménye olyan modellek megalkotása, amelyek segítenek megérteni, miképp kapcsoljuk össze a gondolatainkat és a cselekvéseinket. A folyamat elemei szerintük a következők: 1) irányító változók (vagy értékek), 2) cselekvési stratégiák, 3) ezeknek az „én”-re vonatkozó szándékos és nem szándékos következményei, 4) „mások”-ra vonatkozó szándékos és nem szándékos következmények, 5) a cselekvési stratégiák hatékonyságához való visszacsatolás.

Argyris szerint a tanulás nem más, mint a tudáshoz, ügyességhez vezető úton keletkező hibák folyamatos azonosítása és javítása. Szerinte az ember kétféle utat követhet a tanulási folyamatban: 1) Az első esetben a hibát a magatartást meghatározó értékek megkérdőjelezése nélkül korigálja. Ezt egyhurkos tanulásnak nevezi (single loop). 2) Kéthurkos (double loop) tanuláskor először a kedvezőtlen következményt meghatározó változókat vizsgálja és változtatja meg, s csak ezt követően a tetteket (1. ábra) *Argyris* után *Kolb* (1984) is ciklikus folyamatnak tekinti a tapasztalati tanulást: a cselekvés terve, a cselekvés, a tanári támogatás, visszacsatolás, kiértékelés, majd az új cselekvés véget nem érő folyamatának. A hurkok azonosítása és száma további kutatások tárgya lett.



1. ábra: Egyhurkos és kéthurkos tanulás – *Anderson*, 1994. nyomán

Sami Paavola és *Kai Hakkarainen* (2005) a tanuláskutatást egy másik dimenzióval is gazdagította, nevezetesen a monologikus (egyéni), dialogikus (interakcióval történő) és a triologikus (két vagy több személy közötti, egy objektumot létrehozó) tanulási modellekkel. Ez utóbbi szerint is a tanulásban a cselekvésen van a hangsúly, s kevésbé a hagyományos értelemben vett végeredményen, például a tudáson. Az aktív részvétellel történő közös tudás kialakítása, az együttműködő tudásteremtés (collaborative knowledge building) a triologikus tanulás, mely „...a két vagy több személy közötti olyan interakcióra helyezi a hangsúlyt, ahol a harmadik résztvevő maga az objektum, egy olyan tartalom, amelyet közösen hoznak létre, vagy dolgoznak fel.” (*Molnár* és *Kárpáti*, 2009. 1–2. – idézi *Simon*, 2012). A társas, együttműködő tanulás jellemzője a reflexió, hiszen az egyén folyamatosan visszajelzést kap a környezetétől, amely alapján alakítja, továbbépíti saját és mások tudását.

A tanuláskutatásoknak itt említett eredményei meghatározóan összekapcsolódnak azokkal az elméletekkel és gyakorlatokkal, amelyek az akciókutatásokat is inspirálták, s viszont: az akciókutatások hozzájárultak ahhoz, hogy jobban megértsük a folyamatokat, amelyek hozzásegítik az embert ahhoz, hogy tevékenysége eredményes legyen.

Társas tanulás, szervezeti tanulás, tanuló szervezet

Kétségtelen, hogy az egyik legmeghatározóbb szervezetelméleti modell ugyancsak *Kurt Lewin* akciókutatás-konceptiójához nyúlik vissza. Az akciókutatás – mint láttuk eddig – a szervezetek javítására, fejlesztésére irányuló tevékenység, a konkrét tapasztalatokból való tanulásként is értelmezhető. A szervezetfejlesztés ebben eszerint elméletfejlesztés, azoknak a teóriáknak a befolyásolása, amelyek szervezetbeli szerepüket, tevékenységeinket irányítják. Nyilvánvaló, hogy miként az embereknek, úgy a szervezeteknek is alkalmazkodniuk kell környezetükhöz annak érdekében, hogy életképesek maradjanak, sikeresek legyenek.

Ez utóbbi gondolatok és az akciókutatás azért kapcsolódik össze, mert akciókutatást jellemzően nem egyének, hanem csoportok, szervezetek végeznek. A csoportos tanulás nem feltétlenül szervezeti, de nem lehet elképzelni olyan szervezeti tanulást, amely mögött nincs csoport. A szervezeti tanulás annyiban más, hogy itt az egyének csoportjának tanulása nem egyének sokaságának tanulása, hanem olyan folyamat, amelyen a szervezet végzi az előbb *Argyris* kapcsán említett tudáshoz, ügyességhez vezető úton keletkező hibák folyamatos azonosítását és javítását. Ha ez a hibajavító folyamat képessé teszi a szervezetet arra, hogy folytassa a meglévő politikáját (policies), elérje céljait, akkor ez a folyamat – az egyéni tanuláshoz hasonlóan – egyhurkos tanulás. Amikor a szervezet több, mint egy olyan monitor, ami az eltérésekre figyel és kérdéseket tesz fel a célokra, a politikára (policies) és/vagy az uralkodó értékekre, beleértve azt is, hogy mi és miért okozott hibát, akkor ez a folyamat kéthurkos tanulás. Ha a hibákat nem úgy tekintik, mint aminek bekövetkezése sajnálatos, hanem mint erőforrást, akkor az ún. hibákból tanulás zajlik.

Az akciókutatás korai időszakában megindult társadalmi tanuláshoz képest a szervezeti tanulás lényege, hogy a szervezet tagjainak olyan társas tanulása zajlik, ami nem egymás mellett élő emberek egyéni tanulásának összege, s nem is tőlük független eredmény, hanem egy új közös minőség. Bármily kiváló lehet egy szervezet valamennyi tagja a maga területén, például a felsőoktatásban ki-kik kutatóként, oktatóként, ha ebbéli közös tevékenységükre nem reflektálnak közösen, azaz nem járják körül együtt az előbbi folyamatban jelzett vezérlő értékek–cselekvés–következmény ívet (lásd 1. ábra), s nem közösen hoznak reflektív döntést. A szervezeti tanulás kutatása olyan kérdéseket tesz fel, mint például hogy mi jellemzi, hogyan vihető végbe, milyenfajta szervezeti tanulás kívánatos, milyen hatása van stb. A szervezeti tanuláshoz képest a tanuló szervezeti kutatások arra kíváncsiak, hogy milyenek a tanulni képes szervezetek, milyen feltételekkel tudják képességeiket fejleszteni. *Újhelyi Márta* részletesen leírja a tanuló szervezet jellemzőit (2001) hivatkozva külföldi és hazai kutatókra. A tanuló szervezetek fontos megkülönböztetőjének tartja „a tudatos, kéthúros tanulást, és a problémaalapú ciklikus tanulási folyamatokban való részvételt. A tagok saját és mások tapasztalataiból egyaránt tanulnak, megpróbálnak konszenzusos döntéseket hozni, s az egész folyamat eredményeképpen megtanulnak folyamatosan tanulni. A tanuló szervezetek nagyon szigorú követelményeket támasztanak tagjaikkal szemben. Amellett, hogy megtartják egyéniségüket, csoporttagokká válnak. Mindezek a jellemzők a tanuló szervezeteket abban segítik, hogy elérjék céljaikat: versenyképessé váljanak és versenyképesek maradjanak.”

Hálózati tanulás, rendszergondolkodás, rendszer-intelligencia

A konnektivizmus (*Siemens*, 2005) a tanulást, a tanulót virtuális, rendszertelen, informális elemekkel leírható kapcsolatok hálójába helyezi. Az elektronikus, informatikai eszközök és a globális és virtuális terek szerepének növekedése az ember életében felvetette az információk, információszerzés újraértelmezésének igényét, s leírta az összeadott, a hálózatból újra kinyert tudásnövekedés ciklusát. Az előbbieken kifejtetthez képest a hálózat tanulásbeli szerepe nem csak a tanulás közösségi, kulturális megközelítését erősíti, hanem annak szerveződés jellegét is. A 21. század elején a finnországi Helsinkii Aalto University rendszerelméleti

laboratóriumában olyan kutatásokat folytattak és ösztönöznek, amelyek a hálózatok, rendszerek működésében a közösségi szerveződés és kapcsolatok, valamint ezek emberi jellemzőit együttesen keresték (Hämäläinen és Saarinen, 2002).¹⁸ Megfogalmazódott a rendszer-intelligencia koncepciója, amelynek lényege a komplex rendszerekben való, visszajelzéseket figyelembe vevő gondolkodás, cselekvés és aktív részvétel (Hämäläinen és Saarinen, 2004, 2007, 2008 – idézi Banai, 2013).¹⁹ A szerzők szerint a rendszer-intelligencia minden ember veleszületett képessége. Ezt az adottságát mindenki ki tudja használni, ha elismeri, hogy a világ bonyolult kapcsolatok hálózata, aminek mindenki részese, s ha elfogadja a környezet folyamatos visszajelzéseit, amikor kapcsolatba kerül vele. A rendszer-intelligencia kutatói szerint tevékenységük a rendszerben való gondolkodás kutatását szolgálja. A rendszer-intelligens egyén, illetve ilyen egyénekből álló szervezet képes a folyamatos reflexióra, s kész arra, hogy a szükséges korrekciókat elvégezze, mindez azzal mutat túl a szervezeti tanuláson, hogy az intelligencia-kutatásokra támaszkodik és a rész és egész kapcsolatában keres új dimenziókat. A pszichológiai alapozás szerint a rendszer-intelligenciát megalapozó elmélet Howard Gardnerhez²⁰ (theory of multiple intelligence), Herbert Simonhoz²¹ (artificial intelligence) és Marcial Losadához²² (meta learning) köthető, miközben hangsúlyozzák, hogy eredményeikre olyan kutatási területek hatottak, mint 1) rendszerelmélet és rendszergondolkodás, 2) az emberi agy neuroanatómiája, 3) pozitív pszichológia és kognitív pszichológia, 4) alkalmazott matematika, 5) kreatív problémamegoldás és heurisztika, 6) korlátozott racionalitás-kutatások és 7) az akciókutatás.

Tudományelmélet, kutatáselmélet és az akciókutatás

Az akciókutatás neveléstudományi kutatási értékét és értékelését a hazai, regionális, nemzetközi trendek, a tudománypolitika, és általában véve a tudomány társadalmi hasznosságáról való gondolkodás befolyásolja adott térben és időben. Hazánkban a közelmúltban több kutató érdeklődését is felkeltette ez és az ezzel párhuzamosan megjelenő tudománypolitikai koncepció. Talán először a Zöld Könyv előszavát kell megemlítenünk (Csapó, 2008), vagy a nemzetközi tudományos trendek és eredmények percepcióját és recepcióját (Németh és Bíró, 2009), s a kutatási témakörök és a tudományos kutatási paradigmák változását és a globális trendek összefüggéseit Halász Gábor tanulmányában (2001, 2010). Ezek alapvető kérdések, amelyeknek felvetése önmagában nagy jelentőségű. Megváltoztathatják a neveléstudományról és annak kutatásáról való gondolkodást Magyarországon is, beleértve azoknak a kutatási paradigmáknak a befogadását és elfogadását, amelyek eltérnek a tradicionális német vagy angolszász kutatási gyakorlattól. A változás azért is jelen van, mert a ránk leginkább hatással lévő országokban is elmozdultak a szellemtudományi és empirikus hagyományoktól (Németh és Bíró, 2009).

Az akciókutatás előbb megmutatott sokszínűsége kétségtelenül lehetőséget ad a gyakorlat javítására, társadalmi hasznosításra, közös és egyéni tanulásra. Ugyanakkor – a kvalitatív kutatási paradigma terjedése kapcsán is – felvetődik ezek tudományos értékének kérdése is. Az akciókutatók és akciókutatások sokfélék: az „ortodox” akciókutatók csak a szisztematikus, korrelációs, oksági, kísérleti kutatásoknál (Postlethwaite,

18. A rendszerintelligencia-kutatócsoport aaltói egyetemi részlegének, valamint a kutatócsoport által megjelentetett kiadványok linkje: <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/> (Olvasható volt: 2012. január 11.)

19. E bekezdés leírásában Banai-Bajzáth Angéla doktorandusz volt a segítségemre, akinek a rendszer-intelligencia témában írt tanulmánykötetről készült recenziója jelen lapszám 105. oldalán olvasható.

20. Howard Gardner honlapja: <http://www.howardgardner.com/> (Olvasható volt: 2011. december 10.)

21. Herbert Simon honlapja: <http://www.cs.cmu.edu/simon/> (Olvasható volt: 2011. december 10.)

22. Marcial Francisco Losada honlapja: <http://losada.socialpsychology.org/> (Olvasható volt: 2011. december 10.)

2005 – idézi *Halász*, 2010. 15.) megszokott módszerek, eszközök használatát tartják elfogadhatónak. Az ún. „naivok” az egyszerű, reflektív tanórai munkára, tanításra is az akciókutatás kifejezést használják. Van, aki az akciókutatást módszernek tekinti, s van, aki kutatási paradigmának. Ez utóbbi esetben lehet episztemológiai álláspont mögötte, de nem kizárható, hogy ilyesmiről egyáltalán nem gondolkodik a kutató. Nyilvánvaló, hogy az „akciókutatás” kifejezés mai jelentését történeti, kulturális különbségek árnyalják, ezért nehéz a jelentésfókuszát megtalálni, s mindig az adott eset, konkrét akciókutatás kapcsán kell a tudományos értéket meghatározni.

Szakirodalom

1. Anderson, L. (1994): *Espoused theories and theories-in-use: Bridging the gap (Breaking through defensive routines with organisation development consultants)*. Unpublished Master of Organisational Psychology Thesis, University of Qld. URL: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/argyris.html> Utolsó letöltés: 2011. 11. 01.)
2. Ardoino, J. (1989): D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entre tenues par les pratiques d'intervention. *Pratiques de Formation/Analyses*, 18.
3. Argyris, C. and Schön, D. (1974): *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco.
4. Argyris, C. and Schön, D. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
5. Argyris, C. and Schön, D. (1996): *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
6. Balázs Éva, Kiss Éva, Vágó Irén és Zsolnai József (1986): *Pedagógiai akciókutatás – a képességfejlesztés szolgálatában*. Oktatásügyi Kutatások 1. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
7. Barbier, René (2006): *Historique de la recherche-action par René Barbier*. Document électronique URL: http://foad.iedparis8.net/claroline/courses/8327/document/barbier_rechercheaction/01.Historique.html
8. Benda József (1998): *Egy kooperatív pedagógia*. Kandidátusi Értekezés, Budapest.
9. Bruner, J. (1996, 2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
10. Campbell, A. and McNamara, O. (2010): Mapping the Field of Partitional Research, Inquiry, and Professional Learning in Educational Contexts: A Review. In: Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*, SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 1. 21–36.
11. Campfens, H. (1997): *Community Development around the world: Practice, Theory, Research, Training*. University of Toronto Press. (A mű részleteinek Varga T. általi fordítása alapján.) URL: http://web.pafi.hu/_Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/b84c8c861998671e8525670c00815721/b4fdbeeb08fbc4b4c1256cc300433ca0?OpenDocument#Társadalmi%20tanulás%3A%20tudás%20és%20között Utolsó letöltés: 2011. 02. 04.
12. Cheng, E. C. K. and Ko, P. Y. (2012): Leadership Strategies for Creating a Learning Study Community. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9. 161–180.
13. Choquette, R. (2004): *Canada's Religions*. University of Ottawa Press, Ottawa.
14. Carr, W. and Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Lewes, Falmer.
15. Csapó Benő (2008): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest.
16. Derrida, J. (1967): *La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines. L'écriture et la différence*. Editions du Seuil. 409–428. (Fordította: Gyimesi T., Helikon, 1994. 1–2.)

17. Dewey, J. (1913a): Cut-and-try School Methods. In: Lenox, G. (1979): *The Middle Works of John Dewey 1899-1924 Volume 7. 1912-1914. Essays, book reviews, encyclopedia articles in 1812-1914 period, and Interest and Effort in Education.* Edited by Jo Ann Boydston. 106-108.
18. Dewey, J. (1913b): Professional Spirit among Teacher. In: Lenox, G. (1979): *The Middle Works of John Dewey 1899-1924 Volume 7. 1912-1914. Essays, book reviews, encyclopedia articles in 1812-1914 period, and Interest and Effort in Education.* Edited by Jo Ann Boydston. 109 -111.
19. Dewey, J. (1916): Experience and Thinking. In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education.* SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 3. 99–109.
20. Elliott, J. (1995): Reconstructing the environmental education curriculum: teachers' perspectives. In: *Environmental Learning for the 21st century*, OECD (CERI), Paris. – idézi: Mihály Ildikó (2002): OECD-ENSI – Magyarország. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
21. Elliott, J. (1996): CARN – Origins and Development. *The Enquirer. The Canterbury Action Research Network Journal.* URL: <http://www.canterbury.ac.uk/education/education-leadership-school-improvement/cantarnet/docs/summer-96.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 02. 10.
22. Figal, G. (2009): *Tárgyiség.* Kijárát Kiadó, Budapest.
23. Fűziné Kószó Mária (2006): Környezeti nevelési akciókutatás Szegeden. Az akciókutatás szegedi modellje. In: Varga A. (szerk.): *Tanulás a fenntarthatóságért.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=TF#tart> Utolsó letöltés: 2010. 12. 28.
24. Geertz, C. (1994b [1983]): Elmosódott műfajok: A társadalmi gondolkodás átalakulása. Fordította Kovács É. In: Uő: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások.* Századvég Kiadó, Budapest. 268–285.
25. Gordon Győri János (2009): *Tanórákutatás.* Gondolat Kiadói Kör. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Budapest.
26. Gore, J. M. and Zeichner, K. M. (2010): Connecting Action Research to Genuine Teacher Development. In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education.* SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 1. 183–195.
27. Halász Gábor (2001): A neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételei – vitaanyag. *Magyar Pedagógia*, 1. 105–122.
28. Halász Gábor (2010): *Az oktatáskutatás globális trendjei.* Kézirat az MTA Pedagógiai Bizottsága részére.
29. Havas Péter és Varga Attila (2006): A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé. In: Varga Attila (szerk.): *Tanulás a fenntarthatóságért.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=TF#tart> Utolsó letöltés: 2010. 12. 28.
30. Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 3–8.
31. Hosokawa, H. (2005): Dzsisszenkenkiú towa nanika – „Watasi wa donojóna kjósicu wo mezaszunoka” toiu toi, Nihongokjóiku, 126. *The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language*, 4–14.
32. Hosokawa, H. (2008): The meaning of „Jissen Kenkyu” in Japanese language education. *Waseda studies in Japanese language education*, 3. 1–9.

33. <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html> Utolsó letöltés: 2011. október 25.
34. http://www.econ.unideb.hu/ktk/rendezvenyek/programsorozatok/tanszeki_estek/TanuloszervValosag.pdf Utolsó letöltés: 2011. október 25.
35. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/knowledgecreationmetaphor.pdf> Utolsó letöltés: 2011. október 25.
36. Ichikawa S. (1999): „Dzsisszenkenkjú” towa donojóna kenkjú wo szaszu no ka: Ronbunrei ni taiszuru kjósinkehensúiin no hjóka nobunszeki. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 38. Japanese Association of Educational Psychology, 180–187.
37. Inzelt Annamária (2004): Az egyetemek és a vállalkozások kapcsolata az átmenet idején. *Közgazdasági Szemle*, szeptemberi szám, 870–890.
38. Kawai, H. (1996): *Rinsókjóikugakunyúmon*. Iwanamishoten, Tokio.
39. Kocsis Mihály és Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. 3. rész: Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 25–41.
40. Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
41. Lapassade, G. (1993): *Document Dactylographie*, Université Paris VIII.
42. László János (1998): *Szerep, forgatókönyv, narratívum*. Scientia Humana, Budapest.
43. László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana, Budapest.
44. László János (2008): Narratív pszichológia. *Pszichológia*, 4. sz. 301–317.
45. M. Nádas Mária (2003): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Budapest.
46. McNiff, J. and Whitehead, J. (2009): *Doing and Writing Action Research*. Los Angeles, SAGE Publ.
47. Molnár Pál és Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. 48–60. OFI Tudástár. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/molnar-pal-karpati> Utolsó letöltés: 2010. 12. 12.
48. Moser, H. (1977): *Praxis der Aktionsforschung*. Ein Arbeitsbuch, München.
49. Németh András és Bíró Zsuzsanna Hanna (szerk.) (2009): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében. Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
50. Nishikawa, J. (2000): *Manabiau kjósicu*. Toyokanshuppansha, Tokio.
51. Noffke, S. and Somekh, B. (2010): Action Research. In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*. SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 2. 289–301.
52. Paavola, S. and Hakkarainen, K. (2005): The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science and Education*, Vol.14. Nom.6. 535-557.
53. Parkhurst, H. (1982): *A Dalton-terv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
54. Petersen, P. (1998): *A Kis Jena-Plan*. Osiris, Budapest.

55. Pólya Tibor (2007): *Identitás az elbeszélésben. Szociális identitás és narratív perspektíva*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
56. Siemens, G. (2005): Connectivism: A learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1, URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm Utolsó letöltés: 2012.02.11.
57. Simon Gabriella (2012): *Ki viszi át a révészt?* Kézirat
58. Smith, M. K. (2001): Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning. *The encyclopedia of informal education*. URL: <http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm>. Utolsó letöltés: 2011. 12. 01.
59. Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum. Research and Development*. Heinemann Educational, London.
60. Újhelyi Mária (2001): *Az emberi erőforrás menedzsment és fejlesztése, valamint a szervezetfejlesztés kapcsolata*. PhD disszertáció, Debrecen.
61. Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.) (2012): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában - a BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest
62. Vörös Miklós és Frida Balázs (2006): *Az antropológiai résztvevő megfigyelés története*. URL: <http://www.tettconsult.eu/books/TelkutHTML/szovgyujtpdf/06-frida.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 12. 28.
63. Wakai S. és Vámos Ágnes (2011): A plurikulturális kompetencia fejlesztése a nyelvrán. *Iskolakultúra*, 6–7. 87–98.
64. Wittgenstein, L. (1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
65. Zeichner, K. M. and Noffke, S. (2010): Practitioner Research. In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*. SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 1. 395–466.
66. Zsolnai József (1995): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 15–22.

A magyarországi oktatáskutatás ágensei és problémái

Lannert Judit

A tanulmány a TÁMOP 3.1.1 „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” kiemelt projekt 8.1. „Az oktatásügy K+F+I rendszer elemzése és stratégiai fejlesztése” című alprojektje keretében végzett kutatás néhány eredményét foglalja össze. A 2009-ben lebonyolított kutatás során egyrészt felhasználtuk a hazai és nemzetközi szakirodalmat, a már meglévő adatokat (OTKA, doktori iskolák, KSH, NFÜ) másodelemeztük, ezen felül pedig kvalitatív módszereket is használtunk. Egy célzott fókuszcsoportos beszélgetésen felül mintegy 40 interjú készült el kutatók, döntéshozók és fejlesztők körében. A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a magyar oktatáskutatás nemzetközi összehasonlításban igen csak alulfinanszírozott, az oktatáskutatás és fejlesztés intézményei pedig meglehetősen instabilak, hiszen számos – nem feltétlenül az eredményességet növelő – átalakuláson mentek át az utóbbi néhány évben. Árulkodó az is, hogy a stratégiai dokumentumokban az oktatáskutatás és innováció szinte alig szereplő fogalmak, az oktatáskutatás egyik motorjának tekinthető pedagógusszakma presztízse pedig az elmúlt évtizedekben rohamosan csökkent. Ugyanakkor a kilencvenes években kiteljesedő iskolai autonómia nagyfokú innovációs potenciált szabadított fel a szereplőkben, az uniós pénzek pedig nagy lehetőséget is teremtettek az oktatáskutatás és fejlesztés számára, de ezeket sajnos nem használtuk és használjuk ki eléggé. Összességében azt mondhatjuk, hogy a magyar oktatás kutatási-fejlesztési és innovációs tevékenységének komoly hagyományai vannak, amire építhet, a hatékony működéshez szükséges majdnem minden elem formailag jelen van, de az ezek közötti kapcsolódások és a folyamatos építkezés és visszacsatolás nem megoldott. Ennek is betudható, hogy a hazai oktatáskutatás nem ágyazódik be kellőképpen a nemzetközi színtérbe és eredményei nem hasznosulnak kellő mértékben sem a fejlesztésekben, sem az oktatáspolitikai döntéshozatalban.

Kulcsszavak: oktatáskutatás, fejlesztés, innováció

Bevezető

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben az elmúlt időben sok, az európai strukturális alapokból finanszírozott projekt zajlott. Ezek egyike azt a célt jelölte ki magának, hogy a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer (rövid néven NOIR sic.) fejlesztésére stratégiai javaslatokat tegyen (Halász, 2011a). Az OFI projektje keretében 2009–2010-ben több háttér tanulmány is készült (TÁMOP 311. 8.1. elemi projekt). Ezek közül az egyik kifejezetten a hazai oktatásügy K+F+I rendszerét volt hivatott elemezni és értékelni (Lannert, 2009). Az értékelés módszertana az OECD CERI által kidolgozott irányelveket követte, amelyet az OECD több ország nemzeti oktatási K+F rendszerének elemzésénél is alkalmazott, valamint nemzetközi szakértő bevonására is sor került.

A hazai oktatásügy K+F+I rendszerét feltáró kutatás

Az elemzés kiinduló feltételezése az volt, hogy léteznek többé-kevésbé körülhatárolható, jobban vagy kevésbé fejlett, kisebb vagy nagyobb mértékben intézményesült ágazati kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerek, és ilyenekkel az oktatási ágazat is rendelkezik. Ugyancsak kiinduló feltételezés volt, hogy azok az oktatási rendszerek, amelyek fejlettebb és magasabb szinten intézményesült kutatási, fejlesztési és innovációs

* Tárki-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ, igazgató lannert.judit@t-tudok.hu

rendszerekkel rendelkeznek, jóval eredményesebben működnek és nagyobb fejlődési potenciállal bírnak, mint azok, amelyek ilyen rendszerrel nem rendelkeznek, vagy amelyek esetében e rendszer fejletlen, inkoherens és rossz hatékonyságú. A nemzetközi szakirodalom¹ a sikeres és eredményes oktatási rendszerek fő letéteményesének a pedagógusokat tekinti. Éppen ezért különösen izgalmas szereplője az oktatási K+F rendszereknek maga a tanár, és valószínűleg a rendszer sikeressége is nagyban abban rejlik, hogy mennyire tudja az oktatás főszereplőjét involválni az innovációs folyamatokba.

A tanulmány elkészítése során „oktatási ágazati kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer” alatt azoknak az intézményeknek, szabályozóknak, erőforrásoknak, folyamatoknak és szervezeteknek az együttesét és egymás közötti kapcsolatrendszerét értettük, amelyek létrehozzák, kezelik, terjesztik és alkalmazzák azt a tudást, amely az oktatási rendszerben folyó szakmai tevékenység (tanulásszervezés) és az oktatási rendszerre irányuló közpolitika folyamatos eredményesebbé tételét szolgálja. Ez egy igen összetett rendszer, ami igen sok elemből áll, és számos pontos átfedésben van más rendszerekkel. A tudáson is igen sokfélért lehetnek az oktatásban szereplők. Tudás alatt egyaránt értünk explicit, verbális módon kommunikált és implicit, ezen belül a gyakorlatba ágyazott, és nem, vagy csak részben verbalizált (tacit) tudást. A kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer egyik fontos feladata a tacit tudás feltárása és terjesztése. A kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer sok tekintetben tudásmenedzsment rendszerként is leírható. E rendszernek meghatározó feladata a tudás létrehozása, terjesztése és alkalmazása.²

A hazai oktatásügy K+F+I rendszerét feltáró kutatás során többféle módszerhez is folyamodtunk. Egyrészt összegyűjtöttük a meglévő adatokat és azokat elemeztük. Adatokat elsősorban a már meglévő adatbázisokból gyűjtöttünk, valamint a szakmai nyilvánosság fórumait elemeztük. Az alábbi adatforrásokat használtuk az elemzés során:

Adatforrások

- A tudományos kutatásra és innovációra vonatkozó adatgyűjtések releváns, az ágazatot érintő adatai (KSH, nemzetközi adatok, doktori iskolák, OTKA).
- Pedagógiai szaksajtó (Educatio, Iskolakultúra, Új Pedagógiai Szemle, Szakképzési Szemle, Felsőoktatási Műhely).
- Az innovációs folyamatokra vonatkozó különböző kutatásokban és értékelésekben található adatok (TALIS, NFT értékelések).
- A felkeresett szervezeteknél található adatok (NKTH, NFÜ).

Ezeken túl elemeztük az elérhető dokumentumokat, elsősorban szabályozási és stratégiai dokumentumokat.

Elemzésbe bevont dokumentumok

- Az oktatásra vonatkozó jogi szabályozás releváns részei (Oktatási törvények).
- Ágazati kutatási-fejlesztési dokumentumok, jelentősebb fejlesztési programok dokumentumai (HEFOP, TÁMOP).
- Oktatásfejlesztési programok hatásairól készült értékelések.
- Az oktatási ágazat megjelenése a kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer legfontosabb országos dokumentumaiban (Innovációs törvény és Tudománypolitikai stratégia).
- Az oktatási ágazat megjelenése jelentősebb országos átfogó kutatási, fejlesztési és innovációs programokban és ezek dokumentumaiban (TÁMOP, NFÜ).

1. A projekt keretén belül készült több nemzetközi összehasonlító elemzés is.

2. A projekt során az oktatási K+F+I tudásbázisáról is készült tanulmány.

- Oktatási K+F programok/pályázatok dokumentumai (OTKA, NKTH, NFÜ).
- Az ágazatra vonatkozó uniós/OECD dokumentumok (nemzetközi elemzés).

Az adat- és dokumentumgyűjtés és elemzés mellett interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések készültek olyan szereplőkkel, akik fontos szerepet játszanak az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési, innovációs és tudásmenedzsment rendszerében.

Megkeresett szereplők³(interjúalanyok)

- Az oktatási ágazatért felelős, illetve az ágazathoz kapcsolódó kormányzati szervek érintett vezetői.
- Általában a K+F területért, illetve innovációért felelős kormányzati szervek érintett vezetői.
- Jelentősebb oktatási szakmai szövetségek képviselői.
- Az oktatási ágazathoz kapcsolódó tudásműhelyek képviselői.
 - Kormányzati kutatási és fejlesztési feladatokat ellátó intézmények.
 - MTA érintett testületeinek képviselői.
 - Egyetemi műhelyek (tanárképzés).
 - A pedagógiai szolgáltatás, tanácsadás, fejlesztés helyi/területi intézményei.
- Az ágazathoz tartozó jelentősebb szolgáltató-termelő vállalatok (tankönyvkiadók, tartalomszolgáltatók).
- Az oktatási ágazat egyes alrendszereihez tartozó oktatási intézmények képviselői, vezetői.

Alapvető problémák

Az alábbiakban a kutatás néhány tanulságát foglalom össze, elsősorban három fő problémára, a stratégia hiányára, a finanszírozás nem kellő mértékére és a tudásmenedzsment alacsony hatékonyságára koncentrálva (Lannert, 2010). Miután a kutatás 2009-ben zajlott, megkíséreltem – ahol tudtam – kissé leporolni az eredményeket és frissíteni azokat.

A stratégiaalkotás hiányosságai

Az általunk megkérdezett interjúalanyok egy része kétségbe vonta, hogy van-e értelme egy önálló oktatási K+F+I stratégiának ágazati stratégia nélkül. Az elemzett dokumentumokban – kivéve a Zöld könyvet (Fazekas, Köllő és Varga, 2008, szerk.) – oktatáskutatásról explicit módon alig esik szó, ha igen, akkor leginkább a fejlesztéseket alátámasztó alkalmazott kutatásként. Kutatás mellé a stratégiai anyagokban leginkább ezek a szavak járulnak: egyetem, felsőoktatás, innováció, technológia, vállalati szféra. Szektoronként változó a nyelvezet és érdekeltség, kevésbé van átjárás. Még az olyan horizontális területeken is, mint az egy életen át tartó tanulás (LLL), nincs igazán tárcaközi koordináció. Egységes szemlélet híján az oktatáskutatás és -fejlesztés rendkívül alszektor függő, így nem csak az oktatás és kutatás válik ketté, de az oktatáson belül is elválnak a területek.

Az oktatási terület kutatási-fejlesztési-innovációs prioritásait elsősorban az ÚMFT TÁMOP programjából hámozhattuk ki. Ugyanakkor ezek a prioritások nem alkotnak egy olyan komplex rendszert, ahol a célok és a hozzájuk rendelt eszközök mind vertikálisan, mind horizontálisan koherens struktúrát alkotnának. Erre utal az is, hogy a programok egymástól függetlenül indulnak, nem jellemző a programok egymásra épülése.

Az oktatási kutatásokért az oktatási miniszter a felelős a törvény szerint. Ugyanakkor az oktatáskutatás, fejlesztés és innováció nem képezte (most meg még kevésbé képezi) igazán diskurzus tárgyát a tárcánál. A

3. Mintegy 40 interjú készült és egy fókuszcsoportos beszélgetés.

témára vonatkozó kérdésekre meglehetősen bizonytalansággal válaszoltak a megkérdezett tisztviselők, s úgy tűnt, hogy a háttérintézetek és a strukturális alapokból finanszírozott fejlesztési programok felsorolásával ki is merül a téma. Jellemző módon az oktatáspolitikai döntéshozatalnak sem szerves része a kutatás. A szakmapolitikusok bevallása szerint, ha valamilyen döntéshez információ kell, akkor megrendelik a háttérintézet-től. Ugyanakkor ezek igen rövid időhorizontú kérések, mint például a felsőoktatási felvételi ponthatár beállítása, és az elvégzett tevékenységek sem tekinthetők kutatásnak, sokkal inkább tanácsadásnak, vagy gyors-elemzéseknek.

Napjainkra talán még romlott is a helyzet, ugyanis stratégiai dokumentumok sem készülnek ilyen témában. A köznevelési törvényben (2011. évi CXCV. tv.) a kutatás háromszor szerepel, kétszer a pedagógus életpályamodell kapcsán, az innováció fogalma viszont egyáltalán nem szerepel benne. A felsőoktatási törvényben (2011. évi CCIV. tv.) értelemszerűen jóval többször szerepel a kutatás, de általában az oktatási tevékenységgel, vagy az alkalmazott jelzővel együtt. Oktatáskutatás nem szerepel benne, pedagógiai kutatás pedig egyszer a pedagógiai felsőoktatási intézmények feladatai kapcsán. Az innováció négyszer szerepel a dokumentumban, elsősorban technológiai értelemben. A szakképzési törvényben se kutatás, se innováció nem szerepel. Az OFI által elkészített NOIR-t nem vitte el egy stratégiáig az oktatáspolitikai, így az jelenleg is az OFI szellemi termékeként létezik. Miközben az OECD és az uniós országok többsége az innovációs energiák minél nagyobb felszabadításán dolgozik, addig nálunk – némiképpen „unortodox” módon – a fejlesztés horizontját jelenleg a tantervfejlesztés jelenti.

Alacsony ráfordítások

A magyarországi K+F+I ráfordítások nemzetközi összehasonlításban alacsonynak mondhatók. A legfrissebb OECD adatok szerint csak csekély mértékben növekedtek ezek a kiadások 2001 és 2010 között, még most is az utolsók közt vagyunk, a GDP egy százalékát kitevő éves ráfordítással. Talán nem véletlen, hogy azok az országok, akik általában sokat költenek az innovációra, mint Finnország vagy Korea, a nemzetközi tanulói teljesítmények (OECD, PISA) alapján is az élen vannak.

Az OECD által 1995-ben publikált adatokból (*Educational Research and Development, OECD, 1995*) az rajzoldott ki, hogy az oktatási K+F kiadások máshol is az oktatási szektor kiadásainak csak egy nagyon kis szelét képezik, az összes oktatásra fordított kiadásnak mindössze átlagosan 0,27 százalékát költötték K+F-re. A legtöbbet Ausztráliában (0,37), a legkevesebbet pedig Írországban (0,18). Az arány a teljes K+F kiadásokhoz viszonyítva is alacsony, átlagosan 0,92 százalék. Itt szintén Ausztrália költötte a legtöbbet (1,5), az Egyesült Királyság pedig a legkevesebbet (0,4) (*Gáti, 2009*). Magyarország ebben az összehasonlító elemzésben nem szerepelt, de a KSH adatok alapján tudjuk, hogy 2008-ban 1787,4 millió forintot költöttek neveléstudományi és sporttudományi kutatásokra, miközben az oktatási ágazatra 2007-ben 1 228 401 millió forintot költöttek (*Oktatásstatisztikai évkönyv, 2007/2008*). Tehát, az oktatáskutatásra és fejlesztésre fordított összegek mindösszesen 0,15 százalékát teszik ki az oktatásra fordított összegeknek. Ezzel jóval az 1995-ös nemzetközi átlag alatt maradunk. Ugyanakkor hozzá kell tenni, hogy az adatok valószínűleg nem tartalmazzák a Nemzeti Fejlesztési Terv és ÚMFT forrásainak nagy részét.

Az OECD legfrissebb, bár még nem publikus adatai (*Halász, 2011b*) szerint viszont Magyarország ma is ijesztően keveset költ oktatáskutatásra. Amennyiben az egy tanulóra jutó kiadások arányában hasonlítjuk össze a kiadásokat, olyan indikátort kapunk, amely semlegesíteni tudja az országok gazdagságának a határait. Ezen indikátor alapján Magyarország az utolsó a sorban. Az olaszok vezetnek a sort 0,26%-os aránnyal, az OECD átlag 0,07%, Magyarországon ez az arány 0,01% (*Halász, 2011b*). Az adatokat óvatosan kell kezelni, mert az oktatáskutatásra szánt összegeket a hivatalos statisztika nehezen követi, részben változó le-

het országonként a fogalmi besorolás (nálunk 2008-ig a neveléstudományi kutatásokra szánt kiadásokat együtt számolták a sporttudományiakkal!), de rengeteg olyan kiadás is van, amit nem tartanak számon (nálunk leginkább az uniós pénzek ilyenek, ahol nincs pontosan számon tartva, mekkora rész ment kutatásra).

Ágazatok között is vannak összehasonlítható adatok az oktatáskutatásra fordított közkiadásokról, ezen a területen is mellbevágó a kép. Mezőgazdasági és egészségügyi kutatásokra ugyanis nemzetközi összehasonlításban kirívóan a sokszorosát költi Magyarország az oktatáskutatási K+F kiadásokhoz képest. A különbség mintegy hetvenszeres, miközben az OECD országokban ez 9-15-szörös különbséget jelent pusztán (a finnek esetében például csak tízszeres az eltérés) (Halász, 2011b). Így – habár az adatok lehet, hogy torzítottak – mégis ekkora eltérés esetén bátran állíthatjuk, hogy az oktatáskutatás igazi mostohagyereke a hazai K+F területnek. Mondhatni költségvetési értelemben szinte nem is létezik.

Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra is, hogy nem pusztán a pénz mennyisége számít, nagyon eltérő hatékonysággal használják fel azt az országok. Bizonyos országok sokat költenek az oktatásra és oktatáskutatásra is, mint az olaszok, mégsem mondható hatékonyak az iskolarendszerük a nemzetközi tanulói teljesítményadatok tükrében. Így akár az is igaz lehet, hogy nem azért költünk keveset a magyar oktatáskutatásra, mert nem tartjuk ezt hasznosnak, hanem azért olyan kevésbé hatékony a rendszer, mert az itt befektetett pénz kevésbé hasznosul. Igazi róka fogta csuka helyzet, ahol valószínűleg egy valódi, átgondolt és politikailag is megtámogatott oktatási és K+F+I stratégia talán megoldaná ezt a gordiuszi csomót.

A fókuszcsoportos beszélgetésen is erőteljesen előjött az a probléma, hogy nem az a lényeg, hogy alap, vagy alkalmazott kutatásról beszélünk, hanem az a lényeg, hogy ki finanszírozza azt. Minél inkább állami a finanszírozás és minél kevésbé van anyagi érdekeltsége benne a piaci vagy kutatói szereplőnek, annál kevésbé biztosított, hogy valóban hasznosul a kutatás.

„Azokat a kutatás-fejlesztési pályázatokat, ahol az egyetemeket támogatjuk szokás szerint pár százalékos támogatással, ezeket meg kéne szüntetni, tegyen bele az egyetem is egy kicsit, nem kell sokat, tegyen bele egy kis saját pénzt, akkor rögtön érezni fogja, hogy ez fontos, az az egész struktúrában rossz, hogy az állam pénzén szórakozunk.” (felsőoktatási szakember)

Ugyanakkor az oktatás hosszútávú befektetés, ilyen hosszú időhorizonton a piaci szereplők nem gondolkoznak, ezért kellene az államnak valóban jó gazdaként fellépni ezen a területen.

„Az egésznek a lényege, hogy az ötletünkből hát csúnya szóval, pénz legyen a végén, nem feltétlenül nekünk, az is fontos dolog, de legyen valamilyen piaci vagy társadalmi hasznosulás. A közoktatási innováció 20 év múlva fogható meg anyagilag, az egy dolog, hogy 4 évre se terveznek a kormányaink, de hát nincs senki, aki 20 éves megtérüléssel számolna, erre valójában az üzleti életben erre sehol nincs gyakorlat.” (innovációs szakember)

Problémaként merül fel az állam szerepének tisztázatlansága. Az állam szerepét elsősorban a megfelelő keretek, szabályozás és visszacsatolás terén kellene erősíteni, nem pedig központosítással.

„Elhangzik sokszor, hogy létezik majd egy ilyen központosított fejlesztés, tudjuk mi a jó, ugye megtervezzük a munkaerőpiacot. Szerintem ez alapvető stratégiai tévedés, nem arról van csak szó, hogy aktuálisan ezt jól vagy rosszul csinálják. Hát az, hogy az RFKB-kban Magyarország 7 régiójából egyben sem vették észre, hogy a lányok többen végzik el a középiskolát, mint a fiúk és, hogy nincs kiemelt szakma egy se, amit lányok végeznek, az egy eklatáns példája a tervezés abszurdításának.” (oktatáspolitikai döntéshozó)

A kutatás során az interjúk és a fókuszcsoportos beszélgetés egyik fontos üzenete az volt, hogy bár nem mondható, hogy nincs tudás az oktatási rendszerben, ugyanakkor vannak hiányzó tudások, elsősorban az oktatás környezetére vonatkozóan (mint a gazdasági környezet), de nagyon hiányzik az idegennyelv-tudás és így a nemzetközi legújabb eredmények gyors és hatékony becsatolása.

Módszertani problémák a kutatás terén

Egy 2007-es OECD tanulmány (*OECD-CERI, 2007*) egy teljes fejezetet szentel annak a kérdésnek, hogy mi számít evidenciának az oktatáskutatás területén. Ez alapján az oktatáskutatásban elsőbbséget kellene adni az ok-okozati magyarázatokra törekedő kutatásoknak, ezeknek pedig arra kellene törekedniük, hogy a randomizált kontrollált kísérlet módszertanát alkalmazzák. A kísérletek célja az, hogy a lehető legvalószerűbb módon modellezzék a valós élet szituációit. Ugyanakkor a kutatói hagyományok sem egyformák. A „kvantitatív” kutatói kultúrákban, mint például az angolszász országokban, ahonnan egyébként a tényeken alapuló döntéshozás kezdeményezései is kiindultak, a pontos mérhetőség a tudás meghatározó kritériuma. A „kvalitatív” kutatói kultúrában viszont, mint például Németország vagy Svájc, fontos szerephez jutnak a narratív, történelmi megközelítések. Az oktatás területén tehát csupán a kvantifikálható ismeretek és tudások mérveadóak. Az oktatás területén termelődő és használatban lévő tudás jelentős része ún. „tacit” tudás, aminek pont az a jellegzetessége, hogy „nem megszámlálható” (*Gáti, 2009*).

A tudományos bizonyítékok eléréséhez és használatához szövevényes út vezet. Sem a tudományos bizonyítékot illető kutatói konszenzus, sem a szakmapolitikai törekvések nem garantálják önmagukban, hogy egy kutatási eredményből gyakorlati alkalmazás, döntés szülessen. A szakmapolitikai intenciók sokfélék lehetnek és a kutatói közösség körében sincs konszenzus. Mindenesetre az oktatáskutatással kapcsolatos módszertani és szakmapolitikai dilemmák sora időről időre előtérbe kerül, amire utoljára a 2007-es német, portugál és szlovén EU elnökség idején volt példa. Az oktatási K+F erősítésének gondolata a német elnökségi programban is megjelent, „Knowledge for Action. Research Strategies for an Evidence-Based Education Policy” címmel konferenciát⁴ is rendeztek Frankfurtban a bizonyíték alapú oktatási döntéshozás és az oktatási K+F fejlesztésével kapcsolatban. A bizonyíték alapú döntéshozás és az oktatási K+F előtérbe helyezése a német elnökségi programban minden bizonnyal nem volt előzmények nélküli. Németországban a 2000 utáni ún. „PISA sokk”, ami az ország PISA kutatásban való gyenge szereplését követte, változásokat indított el az oktatáspolitikában és így az oktatáskutatás szintjén is. Az inkább elméleti és történelmi orientált oktatáskutatás egyre inkább az empirikus módszerek alkalmazása felé fordul, és 2009-ben elindított egy nagyszabású oktatási longitudinális vizsgálatot (*Maurice, Leopold és Blossfeld, 2009*).

A tudományos bizonyíték-kritériumok meghatározása mellett a szakmapolitikai oldalt is figyelembe kell venni. Számolni kell azzal, hogy esetenként szelekciós mechanizmusoknak köszönhetően nem a „legevidensebb” kutatási eredmények válnak a döntéshozás alapjává. Még akkor sem, ha azok a bizonyíték minden tudományos kritériumának megfelelnek. Nem biztos ugyanis, hogy a kormányok automatikusan implementálnak bizonyítottan hatékony módszereket, ha azok egyszerűen nem egyeznek az érdekeikkel. Ahogyan ez a fókuszcsoportos beszélgetésen is elhangzott a tárcát képviselő szakember részéről:

„Ugyanakkor az alapkutatásoknál én ott látom kicsit a problémát, hogy vagy oly mértékben renget meg alapokat és rendszereket, amiktől megijed a jogalkotó és azt mondja, húha, itt alapvetően megkérdőjeleződnek dolgok. Vagy akár a pszichológia oldaláról, személyiség oldaláról meg érzelmi intelligencia oldaláról azt mondja, hogy hú, erre neki nincs ideje, van négy éve, és ezért ez túlmutat ezen a rendszeren, nem akar belekavarodni ebbe, mert nem tud belőle kijönni, mert nincs benne politikai tőkéje vagy haszna.” (oktatáspolitikai döntéshozó)

Nyilvánosság és fórumai

A kutatói közösségnek legalább olyan fontos szerepe van a hiteles tudás terjesztésében, mint az új tudás megtermelésében. A tudás interaktivitást is igénylő megosztása sokkal nagyobb feladat, mint a tudás egyol-

4. http://www.bmbf.de/pub/knowledge-for-action_agenda.pdf <http://ice.dipf.de/de/pdf/tagungsdokumentation>

dalú közvetítése. A nyilvánosságnak nemcsak az információ közvetítése és megosztása a célja, hanem fontos legitimációs eszköz is, ami segíti az elszámoltathatóságot és a visszacsatolást. Az adatok és kutatások nyilvánosságra hozatalát jelentős mértékben segítette az internet megjelenése. Azt sem hallgathatjuk el, hogy az adatok és információk megosztása és nyilvánosságra hozatala korábban nem volt magától értetődő. Úttörő szerepet játszott az OKI, amikor az elkészült elemzéseit, könyveit és adatbázisait rendre feltette a honlapjára⁵ és ezáltal komoly tudásmenedzsment tevékenységet folytatott. Az OECD PISA vizsgálata hozta azt az áttörést, hogy a 2000-es évek óta a hazai kompetenciamérés adatai is elérhetőek a hálón. Megtekinthetőek az iskolajelentések és a kutatók számára a tanulóros adatbázist is elérhetővé teszik. Ugyanígy az OKM éves oktatásstatisztikája is elérhető adatbázis formában mindenki számára, aki kéri.

Sajnos a pedagógiai lapok finanszírozási problémákkal küzdenek most is, kérdés, hogy a szakma, és főleg a pedagógusok mennyire olvassák ezeket? A honlapok nem mindig jól strukturáltak és van néhány, ahol még most sem érhetőek el információk (például az Educatio honlapján a jógyakorlatok). De ha még fenn is van az információ, letölthető a kiadvány, kérdés, hogy ez elég-e. Ahhoz, hogy széles körben hassanak, valószínűleg más tudások is kellenek. Le kell fordítani az eredményeket más szakmák, stakeholderek nyelvére, bevinni a fejlesztésbe, tanárképzésbe, tudományosan népszerűsíteni (erre az Egyesült Államokban külön szakma van), a figyelem felhíváshoz pedig marketing, PR, médiismeretek is kellenek.

A tudás nem kellő formájú vagy szerkezetű átadásának problémáját jól érzékelteti a kompetenciafejlesztő programcsomagok sorsa, ahol a sok pénzen kifejlesztett eszköz tulajdonképpen árválkodik a neten. Valódi használata ennél jóval többet igényelne. Az adatok iránti nyitottságot pedig sokan kevesellik a pedagógus szakmában.

„Éppen szombaton a magyartanároknak volt egy országos konferenciája az érettségiről és kivetíttem nekik az érettségi bevételek vizsgálatot, (...) végigbeszéltük, fent van a honlapon már mióta, ott nagy szemekkel néznek a grafikonokra, adatokra, fent van a honlapon négy éve vagy három éve, (...) nagyon erősen függ attól, hogy milyen intézményi team, menedzsment alakul ki és ahol a vezetők, a vezetők egy része támogatja és fontosnak tartja azt, hogy egyfajta ilyen evidence-based vagy valamiféle ilyen adatolt és kutatásokkal összefüggő oktatásfejlesztés történjék, (...) a többsége nem nagyon van kinyílvá ezekre a dolgokra” (oktatáspolitikai döntéshozó)

Vagy a nem megfelelő tálalás is okozhat gondot.

„Ezeknek az iskolák felé való kommunikációja sajnos nem állhat meg ott, hogy mi föltesszük a honlapra az egész anyagot, mert akkor megjelenik a két vezető napilapban, két egymással ellentétes fejléces cím, hogy az egész rossz vagy nem rossz. Az iskola világában, aki ezt olvassa, azt mondja, hogy ez így nem jól működik, aki meg azt olvassa, az meg azt, hogy így működik jól, nem megy ki az iskola felé. Pedig a nyelvtanároknak például ebből rengeteget lehetne tanulni, módszertanban, didaktikában, fejlesztésben, hogy mi az, amit meg kell neki újítani.” (oktatáspolitikai döntéshozó)

A tudásközvetítés és megosztás fontos terepei még a konferenciák. A kilencvenes évek során jóval több konferencia szerveződött, miután a pedagógusok részvételét az állam továbbképzési támogatás formájában támogatta. Így évről évre megrendeződött az OKI éves konferenciája, volt önkormányzati konferencia, vezetéselméleti konferencia. Ez ma már a múlté, ugyanakkor bizonyos fórumok ma is élnek. Évről évre megrendezik a lillafüredi konferenciát, amit a BAZ megyei pedagógiai intézet szervez, és a pedagógusok számára fontos informálódási lehetőség. Szintén megrendezik Szegeden is a minőségbiztosítással foglalkozó konferenciát, amely a közoktatásra koncentrál. Szegeden rendezik meg 2003 óta minden év tavaszán a Pedagógiai Értékelési Konferenciát, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi

5. A TÁMOP kutatás eredményei, a kiadványok, jelenleg elérhetőek PDF formátumban az OFI honlapján <http://www.ofi.hu/> és bizonyos interaktív fórumok terén is elindultak kezdeményezések.

Intézete és Neveléstudományi Doktori Iskolája szervezésében. 1999-ben indította útjára a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete és az MTA Pedagógiai Bizottsága a Kiss Árpád Emlékkonferenciák sorozatát, melyet két évente rendeznek meg Debrecenben.

Az oktatáskutatás, neveléstudomány legfontosabb konferenciája az Országos Neveléstudományi Konferencia, amit 2001-ben indítottak el az Akadémián, bírálati rendszert építettek ki, és regisztrációs díjat kértek mindenkitől. A kezdeti félelmeket legyőzve több éven át funkcionált, de az utolsó három évben a finanszírozása igen bizonytalanná vált. 2009-től már nem az Akadémián rendezik meg. A Neveléstudományi Konferencia nem tudja maradéktalanul betölteni funkcióját, mivel általában rendkívül sok szekciót szerveznek, ami elhalványítja a rendezvény adott évi kontúrját, másrészt így nincs idő és alkalom egymás meghallgatására. Egyfajta önreprezentációba fordul így a konferencia, s a helyzeten csak ront, hogy a helyszíneken általában nincsenek olyan helyek, agorák, ahol a tudós közösség egy kávé mellett megvitathatná a szakmai kérdéseket. Van, aki szerint ez is kulturális kérdés.

2007-ben a Szegedi Egyetem által rendezett Earli nemzetközi konferenciára (<http://earli2007.hu/nq/home/>) nagyon kevés magyar jelentkezett, amit a rendező azzal magyarázott, hogy a nemzetközi környezet idegen a magyar oktatáskutatók, neveléstudósok számára, másrészt nincsenek igazán olyan eredményeik, amit egy ilyen fórumon be lehetne mutatni. A nyelvtudás hiánya mellett az is gond, hogy rendkívül nagy erőfeszítést igényel egy angol publikáció megjelentetése, és a nemzetközi térben sincsen túl sok támogatás, lobbierő, magyar oldalról. Ezt valószínűleg az sem segíti, hogy az MTA-n belül nincs erőteljesen képviselve a szakma. A nemzetközi porondon való megfelelő megjelenést mindenki fontosnak tartja, de ezt segítő nincsenek igazán kiforrott koncepciók és pénzforrások. Az uniós pályázatokon való magyar részvételi sikeresség nemcsak a neveléstudományok területén, de máshol sem kiemelkedő.

A magyar oktatás K+F+I működése az OECD elemzési szempontjait követve

Az oktatási rendszerről való tudás mennyisége és minősége a megkérdezett szakemberek szerint megfelelő. Valóban több stratégia is készült, amelyek komoly diagnózist tartalmaznak, ezen felül az OKI égisze alatt megjelent jelentések (Halász és Lannert szerk. 1995, 1998, 2000, 2003, 2006) vagy a Zöld könyv (Fazekas, Köllő és Varga, szerk. 2008) is átfogó leírását tartalmazza a rendszernek és problémáinak. Ennek ellenére azt mondhatjuk, hogy a deskriptív tudás mellett a valódi beavatkozást lehetővé tévő ok-okozati összefüggések átlátása már kevésbé jellemző. Ugyanakkor elmondható, hogy ezzel a problémával nem csak Magyarország, de szinte minden más ország is küzd.

Az oktatási ágazat K+F tevékenységére vonatkozóan nincsen explicit stratégia, megjegyezzük, magára az ágazatra vonatkozóan sincsen. Ugyanakkor a kutatás, fejlesztés és innováció fogalmak részletesen ki vannak bontva az innovációs törvényben. Ezeknek az oktatási területen való alkalmazása, lefordítása nem történt meg, a különböző fogalmakat minden egyes szereplő másképpen értelmezi.

A kutatás-fejlesztés-innováció területen nincs igazán tematikus prioritás. Ez jellemző az innovációs rendszer egészére is a megkérdezett szakértők szerint. Az oktatási K+F+I területén a támogatás és finanszírozás is jelenleg a strukturális alapok és az ÚMFT alatt zajlik. A prioritásokat a fejlesztéspolitikai prioritások határozzák meg, a finanszírozást tekintve pedig sajátos módon a minél nagyobb összegek lehívásának erőltetése azt eredményezi, hogy a kofinanszírozás miatt a költségvetésből eltűnik a K+F normál működéséhez szükséges finanszírozási háttér is. Ennek az is a következménye, hogy a nagy volumenű fejlesztési elképzelések mögött nincs biztosítva a megfelelő K+F intézményrendszer és humán erőforrás, valamint a fejlesztések fenntarthatósága is veszélybe kerül. Az alapkutatásokra szánt összegek évről-évre alacsonyabbak és ezeken belül az oktatási ágazat részesedése alacsonynak mondható.

A hazai kutatás-fejlesztés és innováció modelljét nem tekinthetjük lineárisnak, inkább körkörös folyamatnak, ahol egyaránt található fel- és leszálló ágban lévő innovációkat és kutatásokat. Ezek nem lépcsőzetesen kapcsolódnak egymásba, az innovációkból fejlesztéssé, vagy reformba való átalakuláshoz a HÉLIX háromszög szereplői közötti kapcsolatrendszer, az innovátorok politikai beágyazottsága járul hozzá leginkább. Ugyanakkor találkozhatunk látszat vagy zárvány innovációval is, ahol az erőltetett fejlesztéssel létrehozott új-szerű működések nem bizonyultak fenntarthatónak.

A kutatás-fejlesztés az oktatás területén meglehetősen szétaprózott tevékenység, a szereplők közötti koordináció és információáramlás nem tekinthető tökéletesnek. Miután nincsenek kutatási prioritások, valamint ezekhez rendelt alapok, nincsen politikai szándék sem ennek felfuttatására, ezért maguk az információk és adatok is esetlegesen vannak tárolva, dokumentálva, disszeminálva. Fontos fórumoknak tekinthetők a pedagógiai lapok és neveléstudományi konferenciák, valamint különböző szervezetek honlapjai. Ugyanakkor, különösen ez utóbbiak esetén, nem működik még igazán Magyarországon egy professzionális brokerage funkció, hiányoznak ehhez az ügynökségek (ritka kivételnek tekinthető a TEMPUS közalapítvány).

Az oktatási ágazat K+F+I nemzetközi beágyazottsága nem tekinthető megfelelőnek. Vannak szakemberek, akik kitűnő nemzetközi kapcsolatokat ápolnak, de ezek kevésbé termékenyítik meg a hazai kutatási közeletet. Gyakran éppen a neveléstudományi mainstream-en kívüli szereplők jelennek meg a nemzetközi piacon, akik hazai kapcsolódás híján kevésbé hozzák be az új tudást a szűkebb szakmai közösség számára. A nemzetközi kapcsolódás leginkább egyéni szakmai karrierek mentén értelmezhető, kevésbé egy szisztematikus és műhelyeken alapuló tevékenységként. Ugyanakkor az innováció terén az Unióban vannak lehetőségek a helyi intézmények számára a bekapcsolódásra és vannak is, akik élnek ezzel a lehetőséggel.

A kutatási eredmények közvetítésének legjobb terepe a pedagógusképzés lehet, de ezen a területen komoly elmaradások vannak. A pedagógusképzésnek sem a kutatás sem a gyakorlatorientáltság nem szerves része, bár itt érzékelhető bizonyos elmozdulás. Ezen sokat segíthet ugyanakkor a félévnyi külső gyakorlat kötelező bevezetése a képzésbe. A kutatási eredmények leggyakrabban konferenciákon és az off- és online nyilvánosságon át terítődnek. Komoly akadály a pedagógustársadalomra jellemző gyenge idegen nyelv-tudás, ami gátját jelenti a nemzetközi tudás gyors behozatalának. Ugyanakkor a fejlesztések nagyon gyakran tacit tudásra alapulnak, kevésbé jellemző egy kutatásra alapozott és visszacsatolással támogatott folyamat. Ez a fajta tacit tudás pedig leginkább a kutatók és pedagógusok önképző tevékenységén és napi gyakorlatában a tapasztalás útján rakódik össze.

A kutatási-fejlesztési tevékenységek minőségbiztosítása sem tekinthető megfelelőnek. A doktori iskolák akkreditációs feltételei igen szigorúak, de a bemeneti szigorítás inkább megakadályozza az új szereplők belépését, viszont a folyamat- és eredményszabályozás hiánya miatt mégsem biztosított a folyamatos minőségi tevékenység. Hiányoznak azok a szakmai fórumok is, ahol a reprezentálás mellett vagy helyett komoly szakmai viták alakulnának ki. A minőségbiztosítás egyik fontos eleme lehet a nemzetközi térbe való belépés, a nemzetközi szakmai közeggel való folyamatos kommunikáció, de ez igen kevésbé valósul meg a már említett okok miatt (például nyelvtudás hiánya, vagy finanszírozási problémák). A fejlesztések egyik fontos visszacsatolása lehetne azok értékelése, erre rengeteg lehetőséget adhatna a strukturális alapokból folytatott fejlesztési tevékenység, valamint az, hogy külön rendeletben is meghatározzák az erre szánt forráskeretet, de ezeket a lehetőségeket vagy kijátsszuk, vagy nem használjuk ki. Az idő és szakmai kapacitás hiánya mellett erre igazán komoly igény sem jelentkezik a megrendelők részéről.

Az oktatási ágazat kutatás-fejlesztés-innovációs tevékenységeihez a kapacitások kiépítése részben az ÜMFT remélhetőleg megvalósuló programjain belül (pedagógus mentortovábbképzés, regionális képzőcentrumok, egyetemekkel való együttműködés, kistérségi fejlesztési kapacitások kiépülése, stb.) megvalósulni látszik. Fontos terep a négy neveléstudományi doktori iskola, valamint a pedagógusképzés. Ez utóbbi terüle-

tén még sok előrelépés szükséges, ami a kutatásra és gyakorlatra (és a kettő kapcsolatára) való erősebb fókusz mellett a nemzetköziesítés erősítését jelenti. A kapacitások kiépítése ugyanakkor csak akkor lesz igazán megoldott, ha azt nem pusztán az Unió időszakos forrásbővítése garantálja, de évről évre az állami költségvetés prioritásain is meglátszik (oktatáskutatási alap, stabil intézményi háttér, a nemzetközi térbe való bekapcsolódás folyamatos segítése).

A HELIX háromszög szereplői közt nem harmonikus a kapcsolat. A szakmapolitika jelenleg mintha tényekre nem alapozna, ezáltal az oktatáskutatás, mint olyan, kerül partvonalra. A kutatás és fejlesztés között még az OFI-n belül sincs szerves kapcsolódás, nem jellemző, hogy kutatások fejlesztéseket alapoznak meg. Ennek oka egyrészt, hogy a kutatások célja gyakran nem ez, másrészt a fejlesztők kultúrájától is gyakran távoli a kutatási megközelítés. De magán a kutatói-tudományos közösségen belül is alacsony a kutatói együttműködés, nemcsak a diszciplínák (pszichológia, közgazdaságtudomány, szociológia, neveléstudomány) között, de a diszciplínán belül is. A korábbi pedagógiai kutatásoktól való elhatárolódás és a szociológiai-közgazdasági szemlélet megerősödése egyrészt fontos elem, ugyanakkor éppen ezáltal a gyakorlatorientált pedagógiai kutatások terepe kevésbé fejlődött. Nemcsak a háromszög három sarka közötti koordináció, de a sarkokon lévő szereplők közötti együttműködés is esetleges.

A nemzetközi szakértő észrevételei

A projekt része volt egy nemzetközi szakértő részvétele is, aki külső szemmel értékelte a rendszert és tett javaslatokat. Talán érdemes zárásként ezeket feleleveníteni.

1. A rendszer működésének jobb megértése.

- A releváns k+f tevékenységekről egy átfogó térkép készítése.
- Fel kellene eleveníteni az oktatásról szóló rendszeres jelentést, különös fókusszal a k+f+i tevékenységekre.
- Egy ún. nemzeti „score-card” rendszer felállítása a kanadai vagy európai Learning Index mintájára.
- A nemzeti oktatáskutatás prioritásainak kijelölése.
- Oktatáskutatási Tanács felállítása.

2. Erőteljesebb tudásbázis működtetése.

- Az oktatáskutatók aspirációs szintjének emelése világosabb ösztönzőkkel a teljesítménnyel kapcsolatban.
- Jobban fókuszált irányra van szükség a doktoranduszok képzése terén.
- Az MTA döntse el, hogyan támogatja az oktatáskutatást, mint különálló diszciplínát, vagy mint egy tematikus irányt más diszciplínákon belül.
- A szakértők, tanácsadók szorosabb integrálása a K+F rendszerbe.
- A pedagógusképzés megújítása, hogy képes legyen a kutatás jobb abszorpciójára. Ez egyaránt áll az alap- és továbbképzésre és együtt kell, hogy járjon az oktatói gárda átvilágításával.
- Az oktatási szektoron belül meg kell erősíteni a vezetőket. A felsőoktatás menedzsment rendszerét úgy kell átalakítani, hogy jobban támogassa a tudásmenedzsmentet támogató stratégiai megközelítéseket.

3. Nagyobb figyelem az eredményekre, kimenetre.

- Komoly figyelmet kell fordítani minden szinten az értékelésre, különösen a programok és szakpolitikák terén.

- Nagyobb figyelmet kell fordítani a megfelelő kimenetekre, eredményekre, és nem a procedurális követelmények teljesítésére koncentrálni elsősorban.
- A formatív és szummatív értékelésre megfelelő mértékű célzott támogatások fordítása.
- Megfelelő mechanizmusok kialakítása jobb disszemináció és viták segítségével, hogy szisztematikusan tanulni tudjunk az eredményekből.

4. Folyamatos szisztematikus tanulás külső szakértelem felhasználásával.

- A belső és külső szakértelem szisztematikus használata, pl brokerage ügynökségekben vagy intézményi menedzsmentben.
- A szorosabb integráció kialakítása a nemzetközi kutatással
- Megfelelő országokból peer group-okat kellene létrehozni, ez folyamatosan biztosítaná a reflexiót és benchmarkingot.

Szakirodalom

1. 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
2. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
3. Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
4. Gáti Annamária (2009): *Nemzetközi tapasztalatok feltárása az oktatási ágazati K+F+I és tudásmenedzsment rendszerek területén*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. TÁMOP 3.1.1./8.1. projekt. TÁRKI-TUDOK Zrt., Budapest. URL: http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/nemzetkozi_tanulmany.pdf Utolsó letöltés: 2013. május 18.
5. Halász Gábor (2011a): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszerfejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. URL: http://dokumentumtar.ofi.hu/index_noir.html Utolsó letöltés: 2013. május 18.
6. Halász Gábor (2011b): *Beszámoló az OECD Oktatókutatási és Innovációs Központja (CERI) Igazgató Tanácsának üléséről* (2011. november 17-18.), kézirat.
7. Halász Gábor és Lannert Judit (1995, 1998, 2000, 2003, 2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest.
8. Lannert Judit (2009): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése. Kutatási zárójelentés*. TÁRKI-TUDOK Zrt., Budapest. URL: http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanutulmanyki.pdf Utolsó letöltés: 2013. május 18.
9. Lannert Judit (2010): *Az oktatáskutatás és- fejlesztés helyzete napjainkban*. *Educatio*, 4. 535–547. URL: http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=82 Utolsó letöltés: 2013. május 18.
10. von Maurice J., T. Leopold and H-P. Blossfeld (2009): *The National Educational Panel Study: A long-term assessment of competence development and educational careers. Paper presented at the ONS UKCeMGA and NIESR International Conference on Public Service Measurement, 11–13 November 2009, SWALEC Stadium, Cardiff*.
11. OECD- CERI (2007): *Knowledge Management – Evidence in Education – Linking Research and Policy*. OECD.
12. *Oktatásstatisztikai évkönyv 2007/2008*.

Az adaptív-elfogadó iskola projekt újraértelmezése az innováció szempontjából

Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György – Rapos Nóra*

Az adaptív-elfogadó iskola projekt keretében arra vállalkoztunk, hogy egy olyan iskolakoncepciót alkossunk meg, ami a mai hazai oktatási-társadalmi-gazdasági-kulturális kihívásokra reflektál, s ami egyszerre épít a neveléstudomány elméleti felismeréseire, az iskolák gyakorlatára és a velük való párbeszédre. E kutatási-fejlesztési folyamatban létrejövő iskolakoncepciót a kezdetektől innovációként gondoltuk el, a projekt innovációs sajátosságait viszont csak a projekt lezárulásakor gondoltuk át mélyebben. E tanulmányunk célja éppen az, hogy egy hazai fejlesztési projekt innovációs jellemzőit tárjuk fel, elemezzük és rendszerezzük. Értelmezési keretként az Oslói Kézikönyv termék-, szervezeti, folyamat- és marketinginnováció definícióit használtuk fel, s ezen belül további értelmezési szempontokat alkalmaztunk: az innováció forrását, folyamatát, a bevont szereplők körét és az innováció hatását. Elemzési megközelítésünkkel sikerült azonosítani és elemezni: a koncepció és a reflektív album termékinnovációját, a tanuló közösségek szervezeti innovációját, a kutatási-fejlesztés folyamatinnovációját, illetve az örökbefogadásra épülő iskolahálózat marketinginnovációját. A projekt innovációs sajátosságainak és rendszerének újraértelmezése nemcsak az adott projekt utóélete szempontjából hasznos, hanem tanulságokkal szolgálhat általában az oktatási innovációk értelmezéséhez, az újabb oktatási projektek tervezéséhez, illetve a hazai innovációk fenntarthatóságának megteremtéséhez.

Kulcsszavak: adaptív-elfogadó iskola, innováció, közoktatás, felsőoktatás és kutatás kapcsolata

Bevezetés

A projekt, amelyről az alábbiakban szólni fogunk¹ a tervezés szakaszában nem kötődött tudatosan az innováció fogalmához. A motiváció, amely ma már az innováció motorjaként is értelmezhető, leginkább egy szűk szakmai műhely tagjainak a hazai helyzet elemzésén alapuló közös problémafelvetéseinek és személyes tenni akarásában gyökerezett. A problémafelvetés fókuszában a következő kérdések szerepeltek:²

- A hazai neveléstudományban – s annak különösen az iskolai gyakorlathoz kapcsolódó területén – kevésbé jelenik meg egyfajta interpretatív szemlélet. Munkánkban a modellekről, koncepciókról nem úgy gondolkodunk, mint a valóság reprezentációiról, hanem mint konstruált interpretációkról, amelyek mögött értékek, érdekek, társadalmi folyamatok bonyolult szövedéke áll. Az ilyen mögöttes értelmezési dimenziók feltárhatók, megkérdőjelezhetők és újraértelmezhetők. Nagy szükségét láttuk annak, hogy a reformok, fejlesztések, innovációk „mögötti” konstrukciókra kritikusabban reflektáljunk.

* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet: gasko.krisztina@ppk.elte.hu; kalman.orsolya@ppk.elte.hu; meszaros.gyorgy@ppk.elte.hu; rapos.nora@ppk.elte.hu

1. A projekt a TÁMOP/3.1.1. keretein belül „Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója” címet viselte. Célja: „Az elfogadó iskola (adaptív és egyben együttnevelő) koncepcionális kereteinek megfogalmazása, az elfogadó iskolává válás szakmai programjának kidolgozása” (Elemi projekt terv, 2009. 05. 21.). Részletesebb tartalmi bemutatását lásd alább.
2. Tanulmányunk épít a szerzők e témában megjelent összefoglaló munkájára (Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros, 2011), s abból egyes részleteket szó szerint beépítettük ebbe az írásba.

Például arra, hogy akár a reform mint törekvés milyen – egyébként kételyeket ébresztő – európai kulturális világlátásra, értelmezésre épül (modernitás, modernizmus) (vö.: *Popkewitz*, 2000).

- A magyar pedagógiai diskurzusok nem vetettek igazán számot a posztmodern kihívással sem elméleti, sem gyakorlati szinten. Számunkra alapvető kérdés volt, hogy hogyan lehetséges a szükségképpen értékalapú nevelés egy megkérdőjelezésekre építő posztmodern kontextusban (vö.: *Aronowitz és Giroux*, 1991; *Mihály*, 1999).
- Az iskolákat körülvevő társadalmi–kulturális–gazdasági tér gyökeresen megváltozott, és gyorsan változik az utóbbi évtizedekben, úgy látjuk azonban, hogy az iskolafejlesztési törekvések, miközben könnyen magukévá tesznek bizonyos kurrens mainstream diskurzusokat (például tudástársadalom, kompetenciaalapúság), eközben e változásokra s ezek kihívásaira sokkal kevésbé reflektálnak (például posztmodernitás, globalizáció).
- De maguk az iskolafejlesztések is reflektálatlanok. Nincs szélesebb körben elfogadott értelmezés, koncepcionális elgondolás arról, mi is a pedagógiai fejlesztés. Tisztázatlan a fejlesztés, az innováció és a tanulás kapcsolata is. A fejlesztések mögött sokszor nincsenek jól megalapozott elméleti koncepciók, megfelelően végiggondolt és kutatásra alapozott narratívák. A fejlesztések eredményessége szintén problematikus, alig kíséri kutatás a fejlesztéseket. A fejlesztések szintjei sem mindig állnak egymással megfelelő kapcsolatban (országos, helyi, iskolai, osztálytermi), és kérdéses az is, hogy a szintek közül melyeknek van, kell, hogy legyen prioritása.
- A pedagógusok továbbképzési rendszere az egyéni tanulásra, egyes területekhez felkínált képzésekre épül, és nem preferálja annak átgondolását, hogy a pedagógus hogyan formálódjon a saját iskolai közegében, hogyan fejlődjön mindennapi munkájában, a többi kollégával együtt tanulva, és hozzájárulva az iskola fejlesztéséhez (vö.: *Stoll, McMahon, Bolam, Thomas, Wallace, Greenwood és Hawkey*, 2006). A pedagógus megújulása és fejlődése kevés az iskola megújulása és fejlesztése nélkül.
- Az iskolafejlesztések terjesztése is problematikus, amihez bizonyos pályázati programok is hozzájárulnak (például szolgáltató kosár). Ez a jógyakorlatok adás-vételén és nem kölcsönös tanulási folyamaton alapul, melyben a felek közösen értelmezik, együtt vitatják meg saját és mások pedagógiai gyakorlatát.
- Az elmélet és gyakorlat összekapcsolása hiányzik. Például a tanuláselméleti kutatások eredményei kevésbé jelennek meg az intézményi gyakorlatban, annál inkább egy-egy felkapott, de nem átgondolt, nem csupán a technikai megvalósítás szintjén megértett tanulási-tanítási módszer. Ennek egyik oka, hogy a tanuláselméleti kutatások kevésbé publikáltak a pedagógusok számára, s kevésbé tematizálódnak az iskolai fejlesztésekben, a tanárok tanulási folyamatában.
- A szakmai párbeszéd hiányára utal az is, hogy az egyes iskolakoncepciók képviselői sem keresnek egymással párbeszédet.
- A minden tanuló számára a tanulás, fejlődés optimális kereteit nyújtó adaptív iskola és a speciális nevelési igényű diákok inklúziójának céljai, folyamata, módszertana sok tekintetben azonos, mégsem ismert olyan vizsgálat, elméleti koncepció, amely ezek elméleti koherenciáját, tartalmi azonosságait mutatná.

Ma már világosan látjuk, hogy az adaptív-elfogadó projekt számtalan szálon kötődik az innováció témájához,³ s e szempont átfogó és a projekten belüli hangsúlyosabb értelmezése talán elősegíthette volna az

3. A problémamegfogalmazásban kiemelt tartalmi elemeken túl a pályázat ideje alatt legfőképp az iskolai megvalósítás, a koncepció gyakorlatba ágyazása és a fenntarthatóság kapcsán szembesültünk az innováció kérdésével. Ma már úgy látjuk,

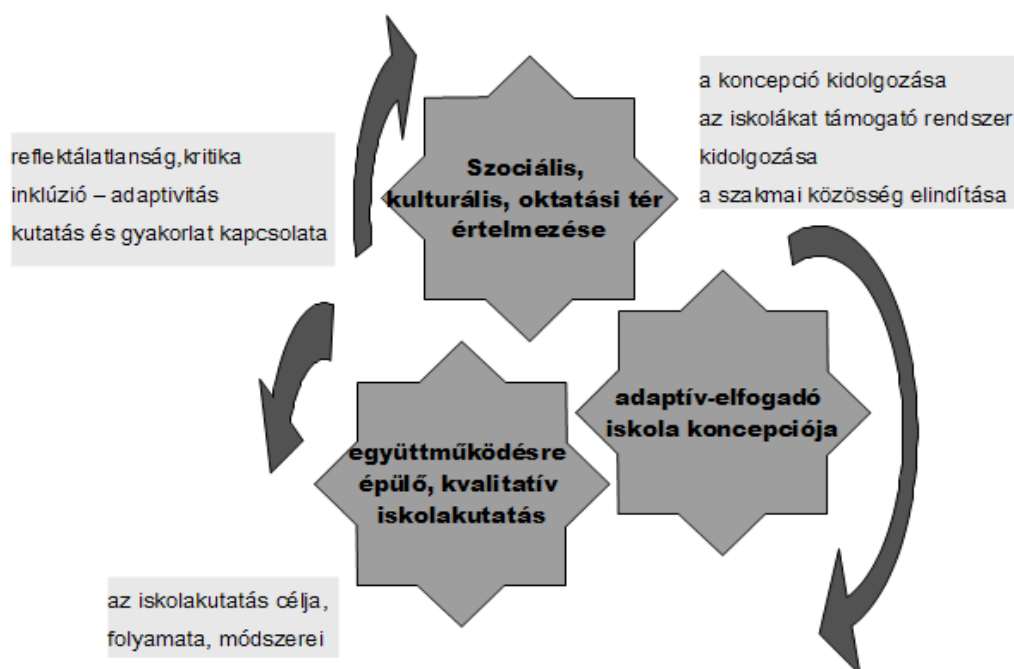
eredmények jobb fenntarthatóságát is. Jelen tanulmányban ezért egyrészt arra vállalkozunk, hogy újraértelmezzük a projekt tartalmát, folyamatát, eredményeit, s megjelenítésének módját az innováció szemszögéből, azt remélve, hogy a projekt fenntarthatóságához is új szempontokat hoz ez az elemzés. Másrészt hozzá kívánunk járulni az innováció oktatásban történő értelmezéséhez. Harmadrészt hangsúlyozni kívánjuk, munkánk transzdisciplináris jellegét (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott és Trow, 1994; idézi Lénárd, 2010, 7.), ez a szempont meghatározóvá vált a teljes innovációs folyamatban elősegítve ezzel a kutatási eredmények közoktatásba ágyazódását, az egyéni szakmai fejlődés értelmezését és a közös tanulási tér létrehozását.

Az adaptív-elfogadó iskola projekt és koncepció

Annak érdekében, hogy az innováció szemszögéből értelmezhetővé váljon az adaptív-elfogadó iskola projekt, röviden bemutatjuk azt a kutató-fejlesztő folyamatot, amelyben az adaptív-elfogadó iskola koncepciója megszületett, s jelezzük annak főbb szerkezetét is.

A projekt

A három évig tartó adaptív-elfogadó iskola projekt (2008-2011) története megírható kronologikusan is, de emellett érdemes azt is hangsúlyozni, hogy a kutatás-fejlesztés rendszerré formálódott, amelynek elemei folytonos kölcsönhatásban alakították a koncepció egészét (1. ábra).



1. ábra: Az adaptív-elfogadó iskolakutatás és -fejlesztés rendszere

A projekt elsődleges célja az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozása volt, melyhez alapvető fontosságúnak tekintettük a jelenben meghatározó szociális, gazdasági, kulturális tér elemzését. Emellett fontosnak véltük annak átgondolását is, hogy a koncepció miként válhat működő iskolai rendszerré: miképp képzelhető el, hogy a koncepciókat érvényesnek és hasznosnak vélő intézmények kapcsolatba kerüljenek,

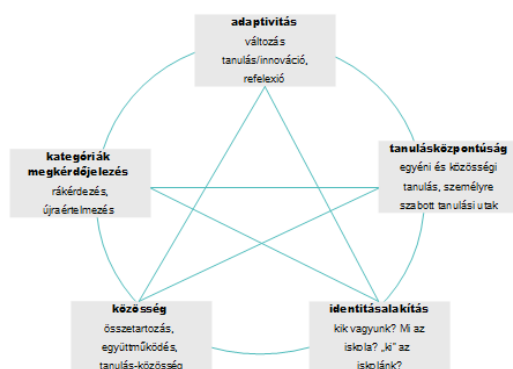
hogy az innováció kérdésköre ennél több ponton is átszötte, átszőhette volna munkánkat.

megerősödjenek, folyamatos szakmai támogatást kapjanak és adhassanak vagy csak épp iskolafejlesztésükhöz kötődő ötleteket merítsenek. Ez volt az egyik oka annak is, amiért a kutatási folyamatot is önkéntesen vállaló intézményekkel kezdtük meg, s amiért a kutatás módszerének kialakításakor az interaktivitásra, a közös építkezésre, az elméleti keretek és a kutatási tapasztalatok egymásra építésére törekedtünk (együttműködésre épülő kvalitatív iskolakutatás). A hálózattá szerveződést találtuk a fejlesztés további irányának, mert úgy láttuk, ez biztosíthatná a horizontális tanulást, a fenntarthatóságot. Továbbá ez lenne az a keret, amely továbbviszi a már a hazai iskolakutatásaink megszervezésekor és lebonyolításakor is hangsúlyozott együttműködést.

A koncepció és az azt megalapozó hazai kutatás

Az adaptív-elfogadó iskolakoncepciójának megalapozását szolgáló kérdéseket röviden a következőképp összegezzük: 1) Milyen sajátosságai írhatók le az adaptív-elfogadó iskolának? Melyek azok az értékek, alapelvek, amelyek az adaptív-elfogadó iskolává válást meghatározzák? 2) Milyen hazai sajátosságai jelölhetők meg az adaptív-elfogadó iskolává válásnak? 3) Hogyan lehet rugalmas modellt kínálni, amely biztosítja az intézményi adaptivitás lehetőségét?

A koncepció dinamikusan alakult ki, sokáig a szervezőelv meghatározása is nyitott maradt. Az elméleti vizsgálataink alapján azonban világossá vált, hogy az adaptív-elfogadó iskola koncepciója csak értéktelített lehet. Így az adaptív-elfogadó iskola, mint minden pedagógiai intézmény, értékek mentén szerveződik, és maga a koncepció is adott értékekre épül. Elfogadtuk, hogy mind a hagyományos értékek, mind azok normatív ereje megkérdőjeleződik egy posztmodern térben. Ezek az értékek tehát nem fölülről jövő, normatív értékek, hanem olyan értékválasztások, melyek rugalmasak, dinamikusak, nyitottak, dialógikusak és ily módon közösségi értelmezésekre építenek. A releváns nemzetközi elméleti kutatások elemzése és – az azokat értelmező, átalakító – hazai vizsgálati eredmények alapján születtek meg a koncepció legfontosabb értékei: az identitásalakítás, közösségi dimenzió, adaptivitás, tanulásközpontúság, kategóriák megkérdőjelezése. Az értékek együttesen rajzolják ki a koncepció körvonalait, egymással szorosan összefüggnek, így valódi jelentésüket csak egymással való kölcsönhatásukban nyerik el (2. ábra).



2. ábra: Az elfogadó-adaptív iskola értékei

Ez a dinamikus érték-központúság azt is jelenti, hogy koncepciónk szerint az adaptív-elfogadó iskoláknak is ki kell alakítaniuk a saját értékvilágukat. Természetesen rugalmas és minél inkább demokratikus, közösségi módon. A világos és nyitott értékartikuláció minden intézmény számára fontos, és a posztmodernitás, posztmodern kihívás félreértése az, ha az értékek nélküliséget, értéksemlegességet tekintjük a ma járandó útnak.

A kutatás-fejlesztés folyamata a nemzetközi szakirodalmi feltárással kezdődött, s ezt követte a hazai kvalitatív iskolakutatás, amelynek kölcsönhatásából született meg a koncepció. A hazai kutatásban öt, magát adaptívnek tartó iskola vett részt, amiket a több esetes esettanulmány módszerével (Golnhofer, 2001; Szokoloszky, 2004) vizsgáltunk. Nem csak a kutatók vizsgálták az iskolát, hanem az együttműködő kutatások (Schensul és Schensul, 1992) hagyományának néhány elemét is érvényesítettük: a kutatást a résztvevőkkel való közös gondolkodás és a velük való együttműködés eredményének tekintettük. Az esettanulmány három szakaszból állt: 1) a nyitott tájékozódásból, az iskola önképének, a maga által definiált adaptív gyakorlatoknak a megismeréséből, 2) az adaptivitás iskola által értelmezett fogalmának és gyakorlatának megismeréséből és 3) abból a közös reflektálásból, amit az iskola munkatársaival folytattunk az általunk készített reflektív albumok alapján. A hazai iskolakutatás során tehát a koncepciónk értékeinek megfelelően mód nyílt a különböző szereplők bevonására, „hangjuk” azonosítására, valamint a kutatók és az iskolák közti véleménycserére.

Az adaptív-elfogadó iskola – fókuszban az innováció

Ahogy korábban utaltunk rá a projekt megindításakor nem tekintettünk innovációként munkánkra. Az innováció értelmezése három ponton került tudatosan előtérbe: 1) a koncepció iskolai beágyazásához, jellegzetesen az iskolafejlesztések folyamatainak megértéséhez kötődően; 2) kezdetben a koncepció egyik értékeként, majd annak egyik részeként (lásd 2. sz. ábra); 3) a tanulás és az innováció viszonyának értelmezéséhez kötődően. A fókuszban mindvégig a koncepció megalkotásából eredő problémák álltak, így kevésbé foglalkoztunk az innováció elméleti feltárással. A témától való távolmaradás másik oka volt, hogy magunk is érzékeltek: az oktatásban zajló innováció az innováció sajátos formája (Halász, 2011). Ez egyrészt az innováció fogalmának szektoron belüli értelmezésének nehézségét s a szektorsajátosságok hozta újabb problémák definiálását is jelenti, melyre – akkor úgy véltük – a projekt szűkös időkeretei nem adtak lehetőséget. Visszatekintve a projektre azonban azt állapítottuk meg, hogy az innováció alapvető jelentőségű volt a három év alatt: egyrészt a kidolgozott koncepció (és néhány a kutatás során alkalmazott módszer) innovációnak tekinthető, másrészt segítettük az iskolákat az innovációban, illetve az innovációra való reflektálásban, s a koncepciónkban az adaptivitás értékének építő eleme volt az innováció – amint fentebb már utaltunk erre. Az alábbi elemzés pedig rámutat arra, hogy valójában számos olyan kérdéssel foglalkoztunk a projekt során, amelyek az innovációval, szűkebben az oktatási innovációval foglalkozó szakirodalom középpontjában állnak.

Innováció fókuszú újraértelmezésünk struktúrájával az Oslói Kézikönyvben található, az innovációkat rendszerező, teljességre törekvő, szektor-semleges definíciót használjuk fel. Ez a kategóriarendszer egyrészt segítheti a projektünkben több szinten és formában megjelenő innovációk rendszerezését, másrészt hozzájárulhat általában az oktatási innovációk sajátosságainak jobb megismeréséhez. Az Oslói Kézikönyv értelmében az innováció „új vagy egy jelentősen javított termék (áru vagy szolgáltatás) vagy eljárás, új marketing módszer vagy új szervezeti megoldás bevezetését jelenti az üzleti gyakorlatban, a munkahelyi szervezetben vagy a külső kapcsolatokban” (OECD, 2005).⁴ A kiemelt definíció mellett a sokféle innováció értelmezés közül elemzésünkben az oktatási innovációk természetéhez közelebb eső meghatározást is figyelembe vettük (Némethné, 2005), amely szerint az innováció tudásváltozást, tudásbővülést jelent, és kétféle megjelenési formája van: az 1) elméleti tudásváltozás és 2) a tárgyiasult (termékben megjelenő) tudásváltozás. Az innová-

4. Mivel tanulmányunknak nem elsődleges célja az innováció értelmezések elemzése, ezért a Magyarországon is leginkább elfogadott és alkalmazott keretrendszerben gondolkodtunk.

ció (tudásnövekmény) eredménye – ebben az értelmezésben – a tárgyakban, termékekben, mint funkcióhordozókban jelenik meg.

Az Oslói Kézikönyv értelmezése alapján a tanulmányban négy nagyobb tematikus csoportban mutatjuk be, hogy miképp kapcsolódott az adaptív-elfogadó iskola projekt az innovációhoz: 1) termékinnováció, 2) szervezeti innováció, 3) folyamatinnováció, 4) marketinginnováció. Az egyes alfejezeteken belül először értelmezzük magát az adott innovációkategóriát, s annak oktatási aspektusait, majd ezután a projektünkben az ehhez kötődő innovációs eleme(ke)t elemezzük. Ez utóbbi esetében törekedtünk – természetesen az adott „terméktől” függően – annak bizonyítására, hogy miért tekinthető innovációnak a leírt elem; az innováció forrásának azonosítására; a fejlesztési folyamat vizsgálatára; az érintett szereplők különböző nézőpontjainak azonosítására; s az innováció esetleg már jelentkező hatásának mérlegelésre. E fenti, általunk fejlesztett és definiált szempontok segítségével kívántunk olyan értelmezési keretet teremteni a tanulmányban, amely közelebb vihet minket az oktatási innováció sajátosságaihoz. Az innováció tényének, az újszerűségnek az értelmezését különösen fontosnak gondoltuk, hisz hozzájárulhat hosszabb távon egy oktatási szempontú innováció értelmezés megalapozáshoz. Az innováció forrásának azonosításánál törekedtünk a „termék” keletkezési okainak bemutatásra, s az okokból következő hatások explicitté tételére, továbbá feltártuk azokat a bázisokat, amire támaszkodtunk a fejlesztés megindulásakor. A folyamatleírást olyan strukturális szempontnak tekintettük, amely segített láttatni az adott innováció – talán – ágazat specifikus komplexitását. Praktikusán pedig a kialakulás szerkezeti bemutatására törekedtünk. A szereplők és azok nézőpontjainak azonosítása egyértelművé teszi, hogy milyen sokszereplős folyamat egy oktatási innováció, perspektivikusan pedig ez a szempont segít azonosítani az egyes szereplőcsoportok speciális innovációs szerepét, sajátosságait az oktatási innovációk körében. A hatások elemzése leginkább a rövid távú elemekre építhetett, hisz a projekt mindössze egy éve zárult.

Termékinnováció az adaptív-elfogadó iskola projektben

„A termékinnováció olyan szolgáltatás vagy áru kifejlesztése és bevezetése, amely – annak tulajdonságaiban vagy használati módjában – új vagy jelentősen megújított. Magában foglalja a fejlesztésre vonatkozó műszaki leírásokat, a termékösszetevőket és anyagokat, a beépített szoftvert, a kialakított felhasználóbarát tulajdonságokat vagy a termék funkcionális tudásjellemezőit (Iványi és Hoffer, 2010).” Az innovált termék új felhasználási területet, új igényt elégít ki. A termékinnováció tartalmazhatja a tervezői, szakmai rutinra épülő tevékenységeket éppúgy, mint a termékfejlesztés kreatív lépéseit és eszközeit. Ugyanakkor kiegészül egy olyan megközelítéssel, mely a gyakorlatban bevált módszertani, tartalmi, szervezeti vagy konfigurációs elemek valamelyikében merőben újat jelent.

Az oktatási szektorban új termék lehet egy új iskola, iskolakoncepció vagy tanterv, de ilyennek tekinthető az online felületek elindítása, új módszerek vagy szoftverek megalkotása is. Úgy véljük, a hazai oktatási szektorban a termékinnováció az egyik legmeghatározóbb innováció, s ezen belül is leginkább a módszertani anyagok és az IKT eszközök bővülésének lehetünk tanúi. Problémának véljük azonban, hogy e fejlesztések forrása döntően amolyan „technológiai push”, vagyis kutatási eredményekben gyökereznek,⁵ s kevésbé építenek a „market pull” (piaci húzóerő, elvárás) hatások elemzésre. Ez az oka részben annak is, hogy e fejlesztések gyakorta valódi alkalmazás hiányában elszigetelődnek, feledésbe merülnek. Másrészt az oktatási ágazaton belül igen komoly előkészítést igényel egy új termék bevezetése, hiszen bármennyire is „jó, korszerű” egy adott termék, annak beemelése egy pedagógiai folyamatba nem lehet egyszerű átvétel. Sok

5. Nem a kutatási eredmények felhasználása jelenti a problémát, hanem a felhasználói elvárások, az oktatási szektor szereplői igényeinek figyelmen kívül hagyása.

olyan beszámolóknak lehetünk tanúi, amikor a pedagógus egy-egy, továbbképzésen tanult módszert kíván bevezetni a saját gyakorlatába, ezt azonban gyakorta nem előzi meg sem a saját tevékenységének, sem az iskola pedagógia folyamatainak elemzése. Ennek hiányában nem illeszkedik szervesen a módszer a pedagógiai folyamatba, sikertelen lesz és a termék korszerűsége is megkérdőjeleződhet.

Projektünkben két termékinnovációt azonosítottunk: magát a koncepciót és a reflektív albumot, mint iskola-megismerési módszert és eszközt. E két példa kapcsán a termékinnováció oktatási ágazatban történő értelmezéséhez az alábbi kérdések felvetése, átgondolása segíthet közelebb jutni:

- Van-e, és ha igen, akkor milyen formában jelenik meg az oktatás szereplőinek elvárása a fejlesztésekben?
- Hogyan lehet beágyazni egy új terméket egy bonyolult pedagógiai folyamatba? Mennyire lehet távol egy új termék a már meglévő gyakorlattól, mi jellemzi a beágyazódás folyamatát?

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója

Az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját röviden már felvázoltuk az előbbieken – kiemeltük annak értéktelítettségét, adaptivitását, rugalmasságát – ezért itt nem részletezzük azt. Nyitott maradt azonban a kérdés, hogy miért volt szükség egy koncepció megalkotására. A válasz részben egyezik a projektindítás érveivel, amit részletesen bemutattunk a tanulmány bevezetőjében: a reflektálás igénye az iskolafejlesztésekre, s az azok mögött meghúzódó koncepciókra; az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának igénye; szakmai párbeszéd hiánya stb. Konkrétabban is felmerült azonban a kérdés: vajon milyen keretek, műfaj alkalmas a fenti kihívásokra válaszoló szakmai álláspont megfogalmazására. A koncepcióformálás mellett, annak szorongató hangzása ellenére, azért döntöttünk, mert hangsúlyozni kívántuk, hogy csak egy rendszerszerű átgondolás az, ami kezelni képes a felvetett kérdések sokaságát, s nem széthulló, esetleg egymásnak ellentmondó válaszokat talál az olvasó. Törekedni kívántunk továbbá arra, hogy ne, vagy ne csak módszerekhez kössük az esetleges iskolafejlesztés elindítását. A koncepció tartalmán túl a strukturális egység adja az újdonságerejét is e produktumnak.

Az innováció forrását tekintve ez a fejlesztés is elméleti gyökerű, visszatekintve továbbá épp ilyen meghatározónak véljük a koncepció kialakításra vállalkozó team tagok egyéni ambícióit, érdeklődésüket, a korábbi kutatási területük adta nézőpontokat (Rapos és mtsai., 2011, 14.). Ezekben a személyes ambíciókban testesült meg leginkább a felhasználó igény, hisz mi magunk a fejlesztések szereplői is voltunk, s tudatosan igyekeztünk feltárni saját tapasztalatainkat, elvárásainkat. Másrészt a korábbi fejlesztési tapasztalatainkat összegezve formáltunk képet az iskola világa egyes szereplőinek elvárásairól. Harmadrészt az együttműködésre épülő, kvalitatív iskolakutatás, az érintett szereplők bevonása, rendszeres és a kezdetektől történő megszólítása is nagyban formálta a koncepció tartalmát. Mindezek ellenére úgy látjuk, hogy az új koncepció nem az érintett szereplők (iskolák, pedagógusok, vezetők, diákok, szülők, oktatáskutatók stb.) széles körben megfogalmazott, új igényére épült, csupán egy zártabb kutatói csoport és a hozzájuk önkéntesen csatlakozó néhány iskola elvárása volt. Igen nehéz feladat a koncepció és a projekt folyamatát szétválasztani, mert arra törekedtünk, hogy a projekt egyes elemei erősítsék egymást. A projekt rendszerűségét az 1. sz. ábra kapcsán már elemeztük. A koncepció formálódását így a szakirodalmi elemzés, a kutatás és a gyakorlat közti kapcsolat értelmezése, továbbá az ezekhez kötődő, együttműködésre épülő iskolakutatás jelentősen meghatározta.

A koncepcióformálás legfontosabb kulcsszavai: adaptivitás, reflektivitás és kritikus gondolkodás lettek. A reflektivitás azt jelentette számunkra, hogy kapcsolatot keressünk elmélet és gyakorlat közt. Egyrészt azáltal,

hogyan az elméleti tudás és a gyakorlat közt megpróbáljunk hidakat építeni például úgy, hogy saját koncepcióinkat is folytonosan újraformáltuk a gyakorlat és az elmélet kölcsönös párbeszédének eredményeképpen. Másrészt igyekeztünk a gondolkodás és a cselekvés egymásra épülését támogatni, a reflexiók mentén újraépítkezni és újraépítkezésre készíteni.

A reflektálás a koncepcióalkotás teljes folyamatában jelen volt, tudatosan törekedtünk rá, így szerveztük saját szakmai diskurzusainkat, s ezért törekedtünk minél több párbeszéd kezdeményezésére különböző szereplőkkel. A tudás ilyen közös formálása, konstruálása a koncepció fontos alapelvévé is vált. Az állandó kérdés, a szereplők tudatos bevonása és különböző platformokon történő, néha hiábavaló megszólítása sok tartalmi elemmel gazdagította a koncepciót, de az állandó bizonytalanság, az újabbnál újabb kérdések vitáhatatlanul lassították az egyébként véglegesnek ma sem tekintett koncepció kiforrását.

Minden a folyamat szintjén megtett törekvésünk ellenére maga a termék nem szolgálja a piac, a pedagógusok igényeit. Ennek egyik legfőbb okát az erősen változó szabályozási környezetben látjuk. Másrészt úgy véljük, hogy az oktatási ágazaton belül nincs kultúrája az elvárások végiggondolásának, a saját helyzet, gyakorlat elemzésére épülő igények megfogalmazásának, s az ehhez tudatosan kötődő új termék (például koncepció, módszer) választásnak.

Kit is tekinthetünk a koncepció szereplőinek, a koncepcióalkotás részeseinek? Mi kutatók ezt egy sokszereplős folyamatnak látjuk, az együttműködő kutatások (*Schensul és Schensul, 1992*) hagyományaira építve is így terveztük. Bizonytalanok vagyunk azonban abban, hogy a folyamat szereplői tudatában vannak-e ennek, vagy egyáltalán felvállalnák-e ezt a szerepet utólag. A bevonódást és a tudatos együttgondolkodást leginkább az iskolák vezetőinél érzékeltük. A folyamat azonban az ő esetükben is inkább fordított irányú volt, vagyis azt keresték, hogy a formálódó koncepció miképp segítheti fejleszteni vagy értelmezni a saját működésüket. Ez a jelenség élesen rámutat arra, hogy milyen nehéz az oktatási szektoron belül azt a fajta érintettséget elérni, ami aktívabb véleményartikulálásra, tevékenyebb fejlesztésre, de leginkább a horizontális és vertikális párbeszédre ösztönöz.

Érintett szereplőként definiáltuk a témával más műhelyekben foglalkozó kutatókat is. A téma természetéből adódóan (inkluzivitás) a gyógypedagógia szakembereire különösen szerettünk volna támaszkodni. A párbeszéd elindítása azonban a tudományterületek közt meglévő fogalmi eltérésekből, a megfelelő fórumok hiányából és a diskurzusok esetlegességéből adódóan csak kezdeti lépésnek tekinthető. Így a végső koncepcióban a többségi iskolák nézőpontja felől fogalmaztuk meg a koncepciót, ami bizonyára továbbra sem segíti elő igazán a későbbi széles körű alkalmazás esélyeit.

A koncepció hatásáról még korai beszélni, különösen azért, mert támogatás hiányában a fenntarthatóság szempontjából is lényeges adaptív-elfogadó iskolahálózatot már nem tudtuk megszervezni. Közvetlen hatást a résztvevő intézmények némelyikében tapasztaltunk, különösen ott, ahol a kutatásban való részvételt tanulásként, s nem bemutatásként értelmezték a vezetők. Ők azok, akik az intézményeknek a vizsgálat végén adott reflektív album, s a kutatás kérdései, a használt kutatási eszközök alapján kezdtek gondolkodni saját működésük egy-egy eleméről.

*A reflektív album*⁶

A reflektív album formálisan egy írásos elemzés az iskoláról, de több is annál. Az iskolakutatás, -fejlesztés során ezt az eszközt azzal a céllal alakítottuk ki, hogy az iskola gyakorlatával kapcsolatos reflexióinkat írásban is megfogalmazzuk. Kutatói visszajelzéseinket ez az eszköz öntötte formába, melyben az adaptív-elfogadó iskolakoncepció mentén vizsgálva értelmeztük iskolai tapasztalatainkat. Magával az albummal, s az ez

6. A reflektív albumot eszköznek, míg a készítését iskolamegismerési módszernek tekintjük.

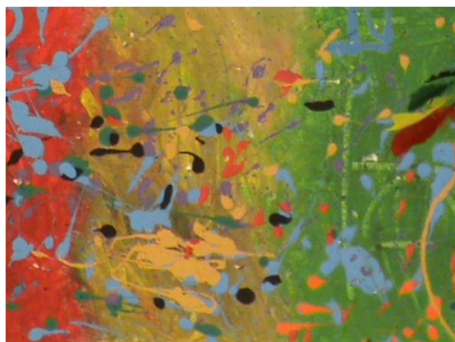
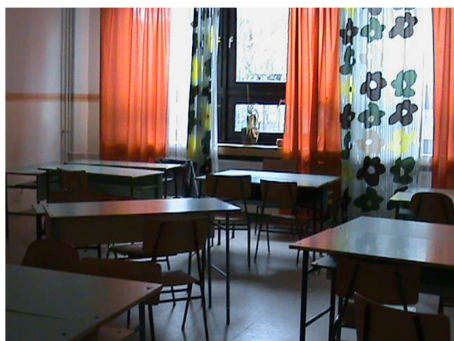
alapján folytatott megbeszélésekkel párbeszédet kezdeményeztünk az adott iskolával, illetve szempontokat kívántunk adni az iskolaközösség további megbeszéléseihez. Az iskoláknak szóló reflektív album sajátosságait a következőkben foglalmaztuk meg:

- Dinamikus, párbeszédre épülő, vagyis törekedtünk arra, hogy láttassuk az egyes szereplőket és véleményüket, beleértve a kutatócsoport tagjait is. Ezt szövegszerűen is megjelenítettük, idézetekkel, képekkel.
- Reflektív, mert az egyes témák reflektálására igyekeztünk készíteni a megkérdezett szereplőket, s mi magunk is megfogalmaztuk saját reflexióinkat az egyes kutatási állomások végén. Ezek rögzített és strukturált változatait is beépítettük e dokumentumba.
- Kérdező, mert vállaljuk, hogy nem végső igazságokat akarunk mondani, hogy távol áll tőlünk az ítékezés, inkább a különféle hangok, érdekek, értékek, szempontok felszínre hozásában és a közös értelmezésekben hiszünk.
- Konstruált értelmezés abban az értelemben, ahogy az egyéni és közösségi narratívák, értelmezések teret adnak a különböző nézőpontok megfogalmazásának, a történetmondásnak stb. Erre kértük a vizsgálat szereplőit, s vállaltuk azt is, hogy e dokumentumban mi is gyakorta élünk majd a történetek elmondásának erejével.
- Nyitott, lezáratlan, egyrészt abban az értelemben, hogy a visszajelzés is a párbeszédnek csak egyik része, tehát számítunk az iskola válaszára, reakcióira; másrészt abban az értelemben is, hogy tudjuk, visszajelzésünk nem terjed ki minden lényeges szempontra, lényeges megszólalásra, tapasztalatra, töredékes, esetenként akár kiegészítésre is szorulhat (részlet a reflektív albumok közös bevezető szövegéből).

Az eszköz kialakításának igénye a projektcélokban gyökerezett, mindvégig kerestük azokat a fórumokat, módszereket, eszközöket, amelyekkel mind a kutatási, mind a fejlesztési folyamatban támogatni tudjuk az iskolák szereplőit abban, hogy valódi, aktív szereplővé váljanak. Nem egyszerű ez, hisz több kutatás szól az oktatók és az oktatáskutatók közt húzódó feszültségről, az oktatáskutatás eredményeitől való idegenkedésről (vö.: *Hemsley-Brown és Sharp, 2003*; idézi *Lénárd, 2010, 8.*). Úgy láttuk, hogy e gátak leküzdésének egyik módja, hogy kifejezzük munkájuk értékességét azzal, hogy látható, megragadható, használható formába öntjük reflexióinkat. Másrésztől igény is mutatkozott erre.

Az eszköz fejlesztésének és megvalósításnak folyamata spirálisan összefonódó egységet alkot. A reflektív albumok elején ezt következőképp foglalmaztuk meg az iskolák számára; kutatócsoportunk az értelmezések következő köreit járta be: 1) a kutatók egyéni reflexióinak, értelmezéseinek leírása, 2) reflexiók megvitatása a nyolcfős kutatócsoportban, 3) az iskola adaptivitás-jellemzőinek kiemelése, 4) mindezek alapján az iskolafelelős kutató vezetésével szakmai visszajelzés megírása az adaptív iskolai gyakorlatról. A tapasztalatok értelmezése során törekedtünk a különböző iskolai szereplők hangjának felszínre hozására, és más hangokkal való ütköztetésére; ugyanakkor a sokféle kutatási módszerrel szerzett információk teljességének értelmezésére, bevonására nem tudtunk vállalkozni e visszajelzésben (részlet a reflektív albumok közös bevezető szövegéből). A kvalitatív kutatások kapcsán is gyakorta felmerülő érvényességi kérdés (például *Maxwell, 2002*), az iskolák iránt érzett felelősség és az eszköz kialakításnak céljai (fórum az aktív bevonódásra, a közös értelmezések gyakorlatának bemutatása, reflektív gondolkodásra készítés) olyan együttes elvárásrendszer volt, ami mindvégig meghatározta a fejlesztést.

A reflektív album a tekintetben is jó eszköznek bizonyult, hogy alkalmas volt a kutatás-fejlesztés különböző szereplőinek megszólítására, hangjuk megjelenítésére úgy, hogy közben megőrizte annak a hangnak az egyediségét, szubjektivitását.



Ők is mi vagyunk...

Csak az interjúkból van némi képünk arról, hogyan kapcsolódnak a családok az iskolához, ez a kép azonban igen pozitívnak tűnik. Az igazgatónő elmondása (1. vezetői interjú) szerint a szülők egyrészt a szervezett iskolai programokon való részvétellel (például közös sütögetés, bál), másrészt az iskola működésének – közvetve gyermekeik fejlődésének – aktív támogatásával (például termek önerőből történő kifestése) jelzik idetartozásukat, azt, hogy ők is ezt a közösséget alkotják. A szülők mint partnerek bevonása az iskola életébe olyan fontos tényezőjét jelenti az adaptív-elfogadó szemléletnek, amelyet a legtöbb iskolában nem találhatunk meg, ezért érdemes lenne ösztönözni az iskolát az olyan úton levő gyakorlatok azonosítására, amely a család és az iskola tudatos és pozitív összekapcsolására irányul, el- és befogadva ezáltal a diákok családból hozott értékeit, kultúráját, felhasználva ezeket a tanulók fejlődésének, tanulásának támogatása érdekében. Úgy tűnik, hogy e téren az iskola már azonosított megoldásokat, de ezek még nem álltak össze tudatos koncepcióvá, rendszerré – ebben lehetne ösztönözni az iskola további munkáját. (Részlet egy reflektív albumból)

A kialakított eszköz közvetlen hatása érzékelhető volt azokon a megbeszéléseken, ahol a kutatók egy rövid értelmezés keretében átadták az albumot az iskola vezetőjének. Azokban az iskolákban, ahol a tanulásuk részévé akarták tenni ezt az anyagot, ott sok esetben komoly „vihart kavart”, megérintette, elgondolkodtatta vagy épp ellenállásra készítette az olvasókat, vagyis aktivitásra, reflektálásra készítetett.

Szervezeti innováció az adaptív-elfogadó iskola projektben

A szervezeti innováció az Oslói Kézikönyv (OECD, 2005) szerint új szervezeti megoldás alkalmazását jelenti a cégek, vállalatok üzleti gyakorlatában, munkaszervezetében vagy külső kapcsolataiban. Ez az oktatásban többek közt lehet a tanárok közötti munkamegosztás, együttműködés új formája; a horizontális tanulást, a fejlődést támogató vagy éppen az adminisztratív munkát érintő új szervezeti forma, a forráselosztások új, hatékonyabb rendszerének kiépítése (vö.: Halász, 2011).

Míg az oktatásban, különösen a hazai fejlesztések körében a termékinnovációk igen népszerűek, addig a szervezeti innovációk kevésbé válnak láthatóvá, s célzottan is kevésbé támogatják őket az oktatási rendszerben, a felülről jövő pályázatokban. Pedig egyrészt az oktatás világában is állandósult változások és a helyi, speciális jelenségek kezeléséhez éppen az iskolai szervezetek innovációjára lenne szükség, hiszen éppen ezáltal tudna az iskola a helyi kihívásokra újabb és újabb reakciókat, válaszokat adni. Mivel azonban ez olyan innovációtípus, ami kevésbé megfogható, lassan kifejlődő, hatásaiban kevésbé egyértelműen leírható, nem is lezárható, világosan körvonalazható: fejlesztése, támogatása körül is sok probléma, nehézség merülhet fel, s emiatt kevésbé szívesen teszik meg a támogatások fő csapásának. A szervezeti innováció másrészt azért is különösen lényeges az oktatás világában, mert a termékinnovációk (például új tanítási

módszerek, digitális technológia) nélkül nem terjednek el az iskolákban, sőt nem is maradnak fent, ahogy erre az előző alfejezetben utaltunk is saját koncepciónk beágyazódása kapcsán.

Az adaptív-elfogadó iskola projektben a tanuló közösségek létrehozását azonosítottuk, mint szervezeti innovációt, mely az iskolák legerősebb innovatív potenciálja volt, s amit a projekt elsősorban megerősíteni és újraértelmezni kívánt. A szervezeti innováció oktatási ágazatban történő értelmezését segítő kérdések projektünk és az alábbi példa tapasztalatai alapján a következők lehetnek:

- Hogyan lehet láthatóvá tenni és egymásra építeni az egyéni és közösségi tanulási folyamatokat az iskolában?
- Miképp lehet a belső, intézményen belüli tanulást facilitálni, de mégsem irányítani, meghatározni külső támogatóként?
- Hogyan lehet a hálózatosodást elősegíteni az oktatási szektorban, s miképp lehet hatékonyan tanulni a hálózatoktól?

Tanuló közösségek: megerősítés és újraértelmezés

A tanuló közösségek mindig változnak, tanulnak, mindig hoznak valami újat az iskola működésébe, nevelési-oktatási-tanulási folyamataiba. Nem véletlen, hogy a kutatásunk során az iskolák szereplői ebben nagyon egységesen és egyértelműen gondolkodtak: „mi maximálisan innovatívak vagyunk”, „autonóm, óvatosan újjító szellemű iskola vagyunk”, „a mi intézményünk egyik legfontosabb sajátossága lett: probléma – na és akkor ezt hogyan tudjuk megoldani, mi kell hozzá!” (részletek az iskolai interjúkból, reflektív albumokból). A kutatás-fejlesztés során úgy éreztük, hogy az a hangvétel, kifejezőmód, ahogyan a pedagógusok, vezetők, s olykor a diákok is beszélnek az innovativitásukról, sokkal inkább a tanuló közösség, mint a tanuló szervezet sajátosságait mutatja fel. A tanuló közösség az, ami erőteljesebben épít az informális kapcsolati hálóra, a tudásteremtés és -megosztás természetességére, szabadságára, az önkéntes és közös szakmai elköteleződésre a tanuló szervezet jellegzetességeihez képest (Tomka, 2009; Kovács, 2010; Wenger, 1998 alapján Rapos és mtsai., 2011, 135.).

Az innováció forrásai ebben az esetben leginkább az iskolák voltak, éppen azért jelentkeztek és váltak az adaptív-elfogadó iskola projekt részévé, mert tanuló közösségek voltak, amelyek nyitottak az újdonságokra, innovációkra, s tevékenységükre, működésmódjukra is az új gyakorlatok, lépések folytonos keresése, megvalósítása jellemző. Mindez harmonikusan illeszkedett a projekt szemléletéhez, hiszen a célunk az volt, hogy minden iskolát a saját adaptív útjának megtalálásában segítsünk, s az iskolák közti kommunikációt, egymástól tanulás lehetőségét teremtsük meg. Azaz az újtások kiindulópontjának az iskolákat tartottuk.

A tanuló közösségek fejlődésének folyamata ezek alapján már a projekt előtt megkezdődött, s minden bizonnyal a projekt után is folytatódik. Mégis mi az, amivel a projekt járult hozzá a tanuló közösségek alakulásához? Az innovatív közösségekben azonosítottuk és megosztottuk a tanuló közösségek adaptív útjait; kezdeményeztük a tanulás elmélyültebb értelmezését, kimunkálását; és találtunk közös nehézségeket is a tanuló közösségek életében. Az iskolák sokféle, az innovativitást tápláló szervezeti formát, megoldást működtettek: rendszeres műhelyeket, esetmegbeszélő csoportokat tartottak, voltak fejlesztésekért, pályázatokért felelős csoportok, állandó belső képzések, a máshol tanultak megosztási gyakorlata a kollégákkal, olyan közös és nyilvános intézkedési tervek, amelyekben leírták, hogy ki, miért és mikor felelős a sikeres folyamat megvalósításáért, bevezettek új értékelési szempontokat, rendszereket. Sőt olyan speciális eszköz is, mely a tanuló közösségeket és egyéneket megerősítette, reflektált az eredményességükre: a „Köszönöm neked...” kiskönyv. Ebben a kiskönyvben minden év végén a dolgozók (nemcsak tanárok!) írtak egymásnak ar-

ról, hogy mit kaptak, tanultak a kollégáktól. A tanuló közösségek mindezen gyakorlatait nagyon erőteljesen jellemzi a közös tevékenységek, megoldások, innovációk értéke, az egymástól tanulás kultúrája, az együttműködésre való nyitottság. Ugyanakkor azt találtuk, hogy az iskolák arra kevésbé reflektálnak, hogy e közösségeik és ezen belül az egyének hogyan tanulnak, s hogy e tanulási folyamatokat hogyan tudja támogatni az iskola. Különösen fontos megérteni, a szociális tanulási folyamat, a kollektív tudás sajátosságait és az egyes egyének tanulását, kapcsolódását a közösség tanulásához. Például azt, hogy az egyes egyének (pedagógusok, dolgozók, vezetők) eltérő nézőpontjai hogyan járulhatnak hozzá az innovatív közösségek működtetéséhez; vagy hogy egy-egy fejlesztés, kutatás, másképp fogalmazva gyakorlat (vö. *Wenger*, 1998), hogyan alakítja a közös tanulásértelmezéseket, közösségi és egyéni történeteket. Érdeemes azonosítani, hogy a közösség szintjén milyen tudások mikor rejtettek, vagy mikor válnak explicitté (vö.: *Nonaka és Konno*, 1998; idézi *Tynjälä*, 2008), vagy azt, hogy az egyes egyének milyen szinten tudnak, akarnak bekapcsolódni a közösségi tanulás formáiba (vö.: CBAM modell, *Hall-Hord és Hord*, 1999; idézi *Mertens, van Os és Petri*, 2006). Ezen új szempontok éppen a tanuló közösségek együttműködési formáinak eredményesebb megvalósulásához járulhatnak hozzá. Végül egy tipikus nehézséget emelnénk ki a tanuló közösségek életéből, ami a szervezet és közösség közti feszültséget is jól láttatja. Több iskola éppen azzal küzdött, hogy innovációi megakadtak az alsó tagozaton, a felső tagozat nem vált igazán innovatív műhellyé. Azaz a tanuló közösségek nyitottsága, személyessége, informális jellege nem tudott áthatolni a megmerevedett szervezeti kereteken.

A tanuló közösségek szereplői kapcsán a legfontosabb jellegzetesség a nyitottság, rugalmasság. Az adott tanuló közösség szereplői – egyének és alközösségek egyaránt – folyamatosan változhatnak. Nemcsak pedagógusokból és vezetőkből állhatnak, hanem gyerekekből, szülőkből, rokon szakmák szakértőiből, kutatókból stb. Mindezekre rengeteg példát találtunk az iskolák körében, itt csupán kettőt emelünk ki. Amikor a természettudományos tanterv fejlesztésébe egy hozzáértő szülő is bekapcsolódott, illetve azt az iskolák körében általános gyakorlatot, ahogyan minket, kutatókat fogadtak: a kutatási folyamatot tanulásként értelmezték, minket pedig a tanulási folyamatukban partnernek.

A tanuló közösségek hatását leginkább az adaptív utak fenntartásában, tovább terjedésében keressük. Közvetlen hatását pedig abban látjuk, ahogyan a kutatás-fejlesztés során az általunk felvetett szempontokon, kérdéseken elkezdtek gondolkodni, dolgozni ezek a tanuló közösségek. Ahogyan az egyik vezető megfogalmazta nekünk: megnéztük a visszajelzéseket, s láttuk, hogy ezekkel már mi is foglalkoztunk; ezekkel pedig még nem, tehát ezek felé érdemes továbblépni.

Folyamatinnováció az adaptív-elfogadó iskola projektben

A folyamatinnováció egy új, vagy jelentősen fejlesztett termelési, vagy szállítási mód megvalósítása. Ez magába foglalja a technikákban, a berendezésekben és /vagy a szoftverben bekövetkező jelentős változásokat. Ahogy *Hammer és Champy* (2000) fogalmaz a folyamatok alapvető újraszervezése értendő e fogalmon, a fő kérdés nem a „mi van most”, hanem a „mit kell tenni”. Másrészt radikálisnak is tartják ezt a folyamatot, mert nem a meglévő utak javíthatóságát célozza, hanem a rutinok elvetését jelenti. Mindezt a folyamatok együttesén kell elvégezni, hisz azok rendszerszerűek. Érinti tehát ez a változás a felelősségi körök újraszervezését, az érintettek kapcsolatait, az értékelési rendszert, stb. Bár a felsorolt sajátosságok sok tekintetben felidéznek a minőségbiztosítást és a meglévő eljárások ellenőrzését, a folyamatinnováció ennél átfogóbb és radikálisabb változásokat indukál.

Az oktatásban a rendszerek szintjén megemlíthető az Európai Képesítési Kertrendszer kidolgozásának és bevezetésének folyamata, vagy a tanári életpályamodell sztenderdjeinek és azok értékelési folyamatainak munkálatai. Az egyén szintjéhez kötötten is értelmezhető a folyamatinnováció: egyéni szakmai fejlődést se-

gító pedagógus portfólió bevezetése a közoktatásban. Mivel az oktatási szféra döntően állami felelősségvállalást és szabályozást jelent, valamint nonprofit alapú, így a folyamatok újragondolása speciális rendszerkörnyezetben mehet végbe.

Projektünkben egy folyamatinnovációt azonosítottunk: magát a kutatási-fejlesztési folyamatot. A folyamatinnováció oktatási ágazatban történő értelmezését segíthetik a következő kérdések, melyeket projektünk és az alábbi példa tapasztalatai alapján fogalmaztunk meg:

- Hogyan lehet a folyamatinnovációhoz szükséges proaktív, kritikus gondolkodást beépíteni egy alapvetően állami szerepvállalással meghatározott rendszerbe?
- Hogyan támogathatják a gyakran merev elvárási környezetet teremtő pályázatok – amely keret egyébként ma a legnagyobb innovációs forrás az oktatási ágazatban, s leginkább állami irányítása alatt áll – a folyamatinnováció kívánta önálló rendszeralkotást, a meglévő rendszerek, eljárások kritikáját, újragondolását?

A kutatási-fejlesztési folyamat

Korábban már utaltunk a kutatási-fejlesztési folyamat struktúrájára, tartalmára, s arra, hogy miképp formálódott rendszerré mindez (1. sz. ábra).⁷

Egy innovációhoz kötődően mindig bizonyítandó az újszerűség kritériuma. Nem gondoljuk, hogy ehhez hasonló rendszerszerű, az adaptivitást, reflektivitást és kritikus gondolkodást alapelveként elfogadó vizsgálat ne lenne jelen a hazai, vagy különösképp a nemzetközi oktatáskutatásban. Mégis egyedinek látjuk ezt a kutatás-fejlesztést a két különböző tudományterület párbeszédére (pedagógia-gyógypedagógia, adaptivitás és inklúzió összefűzése egy koncepcióba) épülő kontextusban, s ebben a szűkebb metszetben valóban nem ismert előttünk ehhez hasonló rendszerszerű kutatás-fejlesztés.

Az innováció forrása, ahogy maga a kutatási-fejlesztési folyamat tartalma is, egyszerre elméleti és gyakorlati jellegű. Épített a szakirodalmi elemzésre, de az egyes kutatók korábbi munkáira alapozva (etnografikus iskolakutatás, innovatív iskolák támogatása, adaptív iskolák fejlesztése és támogatása – MAG program, második esély iskolahálózat fejlesztése – Dobbantó program) már a tervezés szintjén a gyakorlatra történő építkezés is jellemezte. Az ez alapján kialakult hazai vizsgálat hármasszerkezete, az aktív bekapcsolódást igénylő szerep szokatlanul hatott azonban a kutatás résztvevőire (különösen a pedagógusokra, diákokra), s megnehezítette a pályázati környezetben való értelmezését is (például elszámolások, teljesítések újfajta dokumentumai).

A kutatás-fejlesztés teljességéből a folyamat elemzése szempontjából kiemelten érdemes kezelni a hazai empirikus vizsgálatot, iskolakutatást. Olyan kutatásról volt itt szó, amely egyben kívánt fejlesztő jellegű is lenni, s el akarta indítani, illetve segíteni kívánta az intézményi tanulás további folyamatait. Ebben a kutatócsoport a szakértő, külső segítő team szerepét töltötte be, amely reflexióival facilitálhatta a folyamatot, azonban magát a fejlesztést az intézmény végezte (amennyiben élt ezzel a lehetőséggel): a kutatói gondolatok inputjai után a saját maga által felépített értelmezésére építve. Fontos, hogy az egész folyamatban partnernek tekintettük az iskolákat, a pedagógusokat, a szakmai tanuló közösséget, és érvényesítettük a kölcsönösség elvét: mi is tanultunk tőlük arról, hogyan adaptívak ők, és hogyan alakítanának az általunk felépített koncepción, miközben mi pedig tudatosan kihívásként mutattuk fel a mi narratívánkat az ő gyakorlatuk számára.

7. Itt csak röviden utalunk arra, hogy a hazai és a nemzetközi szakirodalom elemzését egy hazai vizsgálatsorozat követte, s e klasszikus elemeket mindvégig szakmai diskurzusok sora övezte. Ezt a rendszert együtt tekintjük a kutatási-fejlesztési folyamat egészének.

Az empirikus vizsgálat szereplői könnyen nevesíthetőek: iskolaigazgatók, pedagógusok, diákok, kutatócsoport tagjai. A team tagjává önkéntesen váltak a személyek, hisz minden iskola maga jelentkező megkezdésünkre, nem volt sem pályázati, sem hivatali kényszer. A közös munka során azonban egyértelművé vált, hogy ez az önkéntesség leginkább az igazgatókra vonatkozott, ők tudtak leginkább partneri pozíciót elfoglalni e keretek közt. Ma úgy véljük, hogy a szereplők különböző körében másképp és másképp értelmezendő, de egy projekt keretein belül tudatosan kimunkálható, hogy mit is jelent a partnerség, s arra miképp lehet felkészíteni az egyes szereplőket. Foglalkozni kell azzal is, hogy a vizsgálat hogyan teheti érdekeltté partnereit abban, hogy aktív résztvevőkké váljanak, hiszen ez biztosíthatja az aktív bevonódás magasabb szintjét, szemben az adatszolgáltató, megvizsgálható pozícióval. Épp a fent említett szerepértelmezés az, ami döntően meghatározta a kutatási – fejlesztési folyamat hatását. Ott, s azoknál a szereplőknél, ahol a szerepvállalás tudatos és aktivitásra törekvő volt, jelentősebben hasznosultak a kutatói visszajelzések, a reflektív album szempontjai, a vizsgálat módszertani üzenete s talán a közösen formált koncepció is.

Marketinginnováció az adaptív-elfogadó iskola projektben

A marketinginnováció a legutóbbi oslói innováció definíció egyik újonnan bekerült eleme. A gazdasági szférában történő innovációs szakemberek szerint (Piskóti, 2007) egy adott vállalat, cég, vállalkozás belső szerkezeti átalakítása, a költségcsökkentő eljárások bevezetése sok esetben önmagában nem tudja biztosítani a sikeres működést. A piaci körülmények jelentős megváltozása elengedhetetlenné tesz egy új innovatív piaci magatartást, az innovációk sikeres menedzselését, a marketinget. Szükséges tehát – a termék előállításának know-how-ján túl – egy olyan know-how is, amely elősegíti a piaci bizonytalanságból eredő kockázatok mérséklését, az innovációs produktumok piaci sikerét, a szervezetek innovációs céljainak elérését.

A marketinginnováció a fenti megállapításokkal összhangban olyan új marketing megoldás, ami magába foglalhatja a termék dizájnjának, csomagolásának, a terjesztésnek, a reklámnak vagy az árazásnak a megváltoztatását. Mindez új marketing módszerek alkalmazását igényli az értékesítés növelése, az új piacok elérése és a meglévő piacok újszerű megközelítése érdekében.

Első megközelítésre ezt tarthatjuk az oktatás világtól legtávolabb eső innovációs formának, alaposabb elemzés azonban számos új próbálkozást tárhat fel. A marketinginnováció témájához kötődő kezdeményezéseknek tekinthetők az oktatási szférában: az oktatási kiállítások, vásárok; egy-egy intézményt, programot ismertető honlap; a beválás vizsgálatok; a szülők, diákok és egyéb felhasználók igényeit, elégedettségét mérő vizsgálatok; stb. Ugyanakkor fontos sajátossága az oktatási szférának, hogy legnagyobb részben nonprofit alapú, így a marketing és a marketinginnováció, akár csak a profit is, sajátos értelmezést kap.

Bár látjuk, hogy az oktatásban is van példa a marketinginnovációra, mégis fontos lenne a piac, a felhasználók megismerésnek megértésének igényét és gyakorlatát, valamint az ebből nyert tudás alkotó felhasználásnak módját továbbfejleszteni és az oktatási szférára értelmezni.

Projektünkben egy marketinginnovációt azonosítottunk: az örökbefogadás rendszerét és az ebből építkező, tervezett iskolahálózatot. A marketinginnováció oktatási ágazatban történő értelmezését segítő kérdések lehetnek projektünk és az alábbi példa tapasztalatai alapján:

- Milyen az egyes szereplők szintjén is megfogalmazott értelmezései lehetnek a profitnak, a marketingnek az oktatási ágazatban?
- Hogyan lehet úgy áruba bocsájtani egy „oktatási terméket”, hogy közben ne csupán annak sematikus alkalmazására, hanem alkotó felhasználására, adaptálására késztesse?

Az örökbefogadás rendszerére épülő iskolahálózat

A projektterv része volt az adaptív-elfogadó iskolahálózat kialakítása, amely működésének egy speciális, újszerű formája az örökbefogadás intézménye, vagyis az iskolahálózat része az örökbefogadás. Ez utóbbit fogjuk a továbbiakban innovációs szempontból értelmezni.

Az örökbefogadás rendszerének lényege abban rejlik, hogy minden iskola felkínálhatja adaptív gyakorlatokat és cserébe ő is kérhetne segítséget, adaptív gyakorlatot más intézményektől olyan témában, amelyben ő kíván fejlődni. Újszerűségét abban lehet megragadni e modellnek, hogy egyszerre állítja fókuszába az ön-elméletet, az egymástól tanulás lehetőségét, a kölcsönösséget és a hálózatokhoz kötődően az önkéntesség és a befektetett energiához képest nagyobb nyereség motiváló erejét.

Az örökbefogadás ötlete látszólag nem egyedi, találhatunk hasonló rendszereket az oktatás területén. A kialakított örökbefogadási rendszert épp ezeknek a hasonló elképzeléseknek a kritikájára építettük. A legmegtermékenyítőbb volt számunkra e tekintetben a projekt idején épp fellendülőben levő joggyakorlatok vásárlása. Ezen a ponton szervesen összekapcsolódott az innováció forrása (a kritikai észrevételek megfogalmazása) és a kialakítás folyamata (a koncepciókhoz igazodó elképzelés kialakítása).

A folyamat tehát egyrészt épült kritikára, másrészt erősen determinálta a koncepció által meghatározott értékek rendszere. A kritika tartalmi részében a következő pontokat határoztuk meg: 1) a gyakorlatok nem kontextusfüggetlenek, vagyis reflektálás, elemzés, értelmezés nélkül nem átvehetők; 2) egy abszolút normához képest nem skálázhatók a gyakorlatok – jó kontra nem jó –, ezzel is megerősítve azt a gondolatot, hogy a gyakorlati megoldások önmagukban nem minősíthetők, vagyis nem függetlenek az adott pedagógiai környezettől; 3) az egyes fejlesztések nem függetlenek a pedagógiai folyamat más hatásrendszereitől, így nem lezárhatók; 4) a joggyakorlatok nem bocsájthatók áruba, s nem tehetők piaci elemmé.

Az adaptív-elfogadó iskolában továbbá a folytonos változás lehetőségét, a végleges, lezárt iskolamodell elutasítását alapelveként fogadtuk el. A mindennapi gyakorlatban ez azt jelenti számunkra, hogy az adott iskola gondolkodik és cselekszik a koncepció értékei, az általa választott szempontok mentén. A cél, hogy minél több, az adaptív-elfogadó iskolát jellemző értéket fontosnak tartson egy intézmény, s ennek érdekében tegyen is lépéseket. Mondhatnánk azt is, hogy itt nincs igazi végcél, hanem az úton haladás, az adaptivitáson való gondolkodás és az ezért való cselekvés folyamata maga a cél. Mindezekért együtt a joggyakorlatok kifejezés helyett az adaptív utak megfogalmazást javasoltuk. A koncepció tartalmi részében továbbá olyan értéktartalmakat definiáltunk, mint: egymástól tanulás, identitásalakítás, közösségiség az iskolában. Ezek a gondolatok együtt (kritikai szempontok és koncepcionális meghatározottság) adták alapját az örökbefogadás rendszerének a projekt első szakaszában.

A második szakaszban, amikor élesebben merült fel a fenntarthatóság, az egyre több szereplő bevonásának kérdése, a hálózattá szerveződést találtuk egy lehetséges útnak. Az elviekben kidolgozott adaptív-elfogadó iskolahálózat nyitott és önkéntes csatlakozási lehetőséget kínált, elősegíthette volna a megrendelők, jelen esetben a szülők és gyermekek, igényeinek megismerését és kiszolgálását is. Az örökbefogadás itt, a hálózaton belül nyerte el valódi jelentőséget, hisz az eddig elmondottakon túl biztosíthatta volna a csatlakozóknak a részvételhez szükséges egyik legfontosabb ösztönzést, a befektetett energiáknál nagyobb „nyereséget”.

A folyamat részletes bemutatására azért is vállalkoztunk, mert jól illusztrálja ez az innováció a gyakorlat és az elmélet egymásra hatását a fejlesztés folyamatában és eredményében egyaránt.

Az örökbefogadás rendszere végül az iskolahálózattal együtt, a projekt finanszírozási anomáliái miatt csak terv maradt. Ugyanakkor a felhívásra jelentkező iskolák⁸ komolyan vették saját önelemzésüket, s vállalkoztak volna a tanulás, az együttműködés ilyen formájára.⁹ A megvalósulás hiányában nehezen ítélné meg a szereplők bevonódásának mértéke, de úgy véljük, hogy ez a gyakorlat lehetőséget kínált volna az oktatási szereplőknek, döntően az iskolák vezetőinek és igazgatóinak új partnerek megszólítására, tapasztalataik felhasználására.

Egy projekt innovációs tapasztalatai – általánosítható tanulságok

Az összegzésben adalékokkal kívánunk szolgálni az innováció és az oktatás témaköréhez. Mivel azonban nem adtunk koherens innováció elemzést munkánkban sem, itt a zárzóban is csak arra törekszünk, hogy szempontokat kínáljunk más, az oktatási innovációval foglalkozó írásokhoz. Az alábbiakban így olyan gondolatokat emelünk ki, amelyek az adaptív-elfogadó iskola projektből és annak elemzéséből következnek, de egyben általánosabb érvényűek is.

Munkánk strukturális alapjául az oslói innováció definíciót tettük, ami mentén több lényegi kérdés is felvethető. Például: Miképp vetíthető rá az oktatás világa egy alapvetően piaci modell? Milyen sajátosságai lehetnek egy ágazat specifikus elemzési rendszernek? E két nagy kérdés megválaszolása ugyan túlmutat a tanulmány keretein, de megválaszolásukhoz segítséget nyújthatnak az alábbi szempontok.

- Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója megszülethetett TÁMOP támogatással. Az elkészült eredmény mégis egyfajta torzó, hiszen ágazati stratégia és ágazati innovációs stratégia hiányában valójában egy teljesítendő produktum maradt az elszámolási rendszerben. A közvetlen támogatónak valódi célja nem volt vele, nem voltak meg az eredmények becsatornázásának, a fenntarthatóságnak a valódi kritériumai a pályázaton belül.
- Elemző, újraértelmező munkánk továbbá arra is rámutatott, hogy az oktatás világában megjelenő fejlesztési projektek innovációs potenciálját – még a makroszintű támogatások hiányossága ellenére is – fokozni lehetne az innováció értelmezések és stratégiák szisztematikus elemzésével.
- A projekt innováció szempontú újraértelmezésének, elemzésének egyik legfőbb eredményét most abban látjuk, hogy a projekt mint egész innovációján belül több és sokféle innovációt sikerült azonosítanunk, amelyeket így akár külön-külön is fel lehet használni, be lehet építeni más fejlesztésekbe, innovációkba. Ugyanakkor a projekt hiányosságának is látjuk, hogy ez az innovációs háló nem épült össze tudatosabban, nem vált igazán rendszerszerűvé, mely véleményünk szerint növelte volna a projekt, mint innováció eredményességét.
- Elemző, értelmező munkánk legfőbb hozadékának pedig azt látjuk, hogy sikerült olyan szempontokra felhívni a figyelmet, melyek az oktatás világában az innováció értelmezéséhez, eredményességéhez járulhatnak hozzá. Az alábbiakban e szempontok leglényegesebb elemeit emeljük ki.
- Bár az oslói innováció definíciók nem az oktatás világához kötődnek, s részben emiatt sokszor nem is lehet egyértelműen egy-egy innovációt egy-egy típusként azonosítani, az innováció különböző típusairól gondolkodni lényegesnek tűnik abból a szempontból, hogy egy projektet hogyan tud sziszte-

8. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozásához olyan intézményeket kerestünk, akik részt kívántak venni egy akkor még csak tervezett hálózatban. A felhívásban már arra kértük a jelentkezőket, hogy fogalmazzanak meg egy-egy szerintük adaptívnek tekinthető gyakorlatot, s valamit, a miben támogatást várnának.

9. Felkínált „jógyakorlat” például: Élsportolók és SNI tanulók egyéni tanrendjének kialakítása. Ugyanez az iskola pedig tapasztalatot vár: Nehezebben haladó tanulók iskolai programokba való bevonására.

matikusan áthatni az innovációs szemlélet és gyakorlat, s hogy hogyan tud kialakulni az innovációk egymásra épülő rendszere.

- Az egyes innovációs formák kapcsán bemutatott „termék” mindegyikénél egyértelművé tettük, hogy az innovációk forrásuk szerint több, de legalább két tényezőre vezethetők vissza, ahogyan a fejlesztési folyamatuk sem lineáris volt, hanem az elmélet – gyakorlat, kutatás – fejlesztés kölcsönös egymásra hatásából alakult.
- A projekt egyik alapelveként tűztük ki a különböző nézőpontok megjelenítését, az elmélet és a gyakorlat párbeszédének javítását, a közös gondolkodást az egymástól tanulás új útjainak megtalálását, ezzel formális keretet adva az elméleti, explicit tudáson túl a tacit tudás hatékonyabb bevonására is. Ezért építettük a koncepcióalkotást kvalitatív, mélyfúrás-jellegű vizsgálatra, ezért vállaltunk számtalan szakmai diskurzust a közoktatás és a felsőoktatás szereplőivel, vagy épp más tudományterületek (kiemelten a gyógypedagógia) képviselőivel. Ma úgy látjuk, hogy ez a döntés igen megtermékenyítő volt, hisz a koncepció egésze vált érvényesebbé, és ha a további támogatási feltételek adottak lettek volna, erre a szakmai bázisra alapozva lehetett volna a hálózatépítést is elkezdeni.
- Az adaptív-elfogadó iskola modellje nem csupán pedagógusoknak szól, hanem a szereplők szélesebb körét érinti. S bár az adaptív-elfogadó iskola koncepciót nem tekintjük kizárólagos modellnek, így normatív módon minden intézményre nézve egységesen bevezethetőnek sem, mégis fontosnak gondoljuk, hogy a hazai szakmai vezetés (iskolavezetés, pedagógiai vezetők – szakértők, kutató szakemberek, oktatásirányítás) számára egy koherens és megvalósítható szakmai célrendszert és a hozzá vezető utak lehetséges lépéseit vázoltuk. Természetesen egyetértünk azzal, hogy a „hatékony iskolafejlesztés megvalósítói a pedagógusok, az ő szakmaiságuk jelentős hatást gyakorol annak eredményességére. A fejlesztés egysége azonban az iskola. Egyetlen tanár bizonyosan nem képes érzékelhető és fenntartható változást megvalósítani egyetlen iskolában sem” (Szabó, 2008, 4.), így az innovációknak minden esetben gondolkodni kell az iskolai beágyazódáson. Úgy véljük tehát, hogy valódi változás a nevelés-oktatás különböző szereplőinek koherens, összehangolt tevékenysége mentén indulhat meg. Tapasztalataink szerint a fejlesztés kulcsszereplői az iskola szakmai vezetői.
- Tudjuk, hogy az innovációkhoz kötődően „a tudományos kutatás és a műszaki fejlesztés mellett felértékelődtek az innováció egyéb forrásai, így különösen a termékek fogyasztóinak és a szolgáltatók igénybe vevőinek a viselkedése és elvárásai (Halász, 2011, 27.)”. Projektünkben elméleti bázisunk és korábbi fejlesztési tapasztalataink okán is – a fent már többször vázolt módon – tudatosan törekedtünk a többféle szereplő megszólítására. Az oktatáson belül klasszikusan megjelenő felhasználók közül csak a diákokat sikerült megszólítanunk. Hangjuk megjelenítésével nem csupán leírhatóvá váltak igényeik, s elvárásaik, hanem hozzájárultak a koncepció valós formálódásához, „részeivé” váltak a kutatási folyamatnak. Projektünk esetében a koncepció egyik értékének (identitásalakítás) artikulálódása részben a diákokhoz kötődik.
- A projekt egészének és egyes „termékeinek” mint innovációknak a hatását több szinten érdemes végiggondolni. Az innováció hiába volt kiemelten támogatott, országos szintű projekt, a makroszintre – a már említett – ágazati innovációs stratégia hiányában, illetve a projekt hosszabb távú céljainak, támogatásának átgondolatlansága miatt, lényegében egyáltalán nem hatott. A projektben résztvevő iskolák szintjén alapvetően pozitív hatásokról számolhatunk be. Mivel az iskolák partnerek voltak a kutatás-fejlesztés folyamatában az adaptív-elfogadó iskola egyes szempontjai, innovációi már a projekt

során megerősödtek, elindultak az iskolákban. A tervezett iskolahálózat, illetve tanár-továbbképzési program elmaradása viszont gátat vetett az innováció szélesebb körű elterjedésének, további iskolák megszólításának.

- Végül a projekt hatását a tudomány világában is szükséges elemezni. Vajon milyen hatást váltott ki a neveléstudomány és társtudományai diskurzusaiban? Bár a projekt során tudatosan törekedtünk szakmai diskurzusokra, mindvégig éreztük egy külső szakmai kontroll és támogatás hiányát. A pályázati keret csak formális, adminisztratív és pénzügyi területen igényelte a folyamatos jelentéseket. Ez a szakmai szabadság természetesen felszabadítóan is hatott, ugyanakkor a projekt végén formalizálódó kötet lektori véleményei és a záró konferencia visszajelzései egyértelművé tették szakmai műhelyünk bizonyos fokú belterjességét, egy kritikus barát hiányát és a neveléstudomány képviselőivel való párbeszéd nem kellő mélységét.

Szakirodalom

1. Aronowitz, S. and Giroux, H. A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University Of Minnesota Press, Minneapolis.
2. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994): *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage, London.
3. Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
4. Hammer, M. és Champy, J. (2000): *Vállalatok újraszervezése*. Panem Könyvkiadó, Budapest.
5. Halász Gábor (2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszerfejlesztésnek stratégiájára*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
6. Hemsley-Brown, J. and Sharp, C. (2003): The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*. 4. 449–470.
7. Iványi Attila és Hoffer Ilona (2010): *Innováció a vállalkozás fejlesztésben*. Aula Kiadó, Budapest.
8. Kovács István Vilmos (2010): *Az oktatás tudástérképe*.
URL: <http://tamop311.ofi.hu/download.php?docID=2302> Utolsó letöltés: 2012. október 10.
9. Lénárd Sándor (2010, szerk.): *Az oktatáskutatás nemzetközi trendjei*.
URL: http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1#prod_k+f+i Utolsó letöltés: 2012. október 10.
10. Maxwell, J. (2002): Understanding and validity in qualitative research. In: Huberman, A. M. and Miles, M. B. (eds.): *The qualitative researcher's companion*. Sage, Thousand Oaks. 37–64.
11. Mertens, N., van Os, M. and Petri, M. (2006): *How sensitive are your bones*. APS, Utrecht.
12. Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Okker Kiadó, Budapest.
13. Némethné Erdődi Katalin (2005): *Terméktervezési módszerek minőségi jellemzői*. PhD értekezés. URL: <http://ilex.efe.hu/PhD/fmk/nemethneerdk/disszertacio.pdf> Utolsó letöltés: 2012. október 15.
14. OECD (2005): *Oslo Manual. Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Third edition. A joint publication of OECD and Eurostat.
URL: <http://www.oecd.org/innovation/innovationinsciencetechnologyandindustry/oslomanualguidelinesforcollectingandinterpretinginnovationdata3rdedition.htm> Utolsó letöltés: 2012. október 10.
15. Piskóti István (2007): *Innovációmarketing – marketinginnováció*. Miskolci Egyetem Innovációmenedzsment és Kooperációs Kutatási Központ, Miskolc.
URL: www.boon.hu/2007/11/Innovaciomarketing_marketinginnovacio.pdf Utolsó letöltés: 2012. október 10.
16. Popkewitz, T. S. (2000): Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. In: Burbules, N. C. and Torres, C. A. (eds.): *Globalization and education. Critical perspectives*. Routledge. London. 157–186.
17. Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

URL: <http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/konyvek/adaptiv-elfogado-iskola> Utolsó letöltés: 2012. október 10.

18. Schensul, J. J., and Schensul, S. L. (1992): Collaborative research: Methods of inquiry for social change. In: LeCompte, M. D., Millroy, W. L. and Preissle, J. (eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York. 161–200.
19. Stoll, L., McMahon, A., Bolam, R., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. and Hawkey, K. (2006): *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCe, London. URL: <http://www.lcll.org.uk/professional-learning-communities.html> Utolsó letöltés: 2012. október 10.
20. Szabó Mária (2008): *Az eredményes iskolafejlesztés keretei – műhelymunka összefoglaló*. Kézirat.
21. Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris, Budapest.
22. Tomka János (2009): *A megosztott tudás hatalom*. Harmat Kiadó, Budapest.
23. Tynjälä, P. (2008): Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*. 2. 130–154.
24. Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, New York.

Tanulmányok

Körkép

A német nemzetiségi oktatás rendszere napjainkban

Takács Gerda*

A szerző a német nemzetiségi alapfokú oktatás közoktatási rendszerbeli és iskolai helyzetét feltáró kutatás részeként, jelen tanulmányában megvizsgálja a 2010/2011-es tanév rendelkezésre álló statisztikai adatait. A kutatás adatbázisát a Nemzeti Erőforrás Minisztérium által a közoktatás-statisztikai adatgyűjtés (KIRSTAT) alapján képezte. Az adatok értelmezéséhez összevetésként bemutatja a korábbi évek adatait. Először nemzetközi kitekintést ad a kisebbségpolitika területén, majd bemutatja a magyarországi helyzetet. Megjelenik a német nemzetiségi oktatásban részt vevők számának változása összevetésben az általános iskolások számával, a német nemzetiségi oktatásban résztvevő általános iskolai tanulók aránya a képzési programok szerint, az intézmények területi megoszlása. A tankönyvhelyzet bemutatására is sor kerül. A további hasznosítást és a jobb tájékozódást táblázatok és diagramok segítik.

Kulcsszavak: oktatás, német nemzetiségi alapfokú oktatás, közoktatás, kisebbségi politika, kisebbségi oktatási programok, finanszírozás, pedagógusok, tankönyv

A német nemzetiségi alapfokú (ISCED1, ISCED2)¹ oktatás a magyar közoktatás része. Mai közoktatási rendszerbeli és iskolai helyzetét nemzetközi kitekintésben és statisztikai adatok alapján vizsgálom a rendszerváltozástól napjainkig terjedő intervallumban. Nemzetközi kitekintést teszek a kisebbségpolitika területén, hiszen Magyarországnak az Európai Unióhoz való csatlakozási folyamat során alapvető érdeke, bizonyos területeken kötelessége volt a jogharmonizáció. A nemzetiségi oktatás bemutatása során ismertetem a magyarországi helyzetet kisebbségpolitikai szempontból, lévén, hogy a kisebbségi oktatáspolitikát szorosan összefonódik a kisebbségi oktatáspolitikával. Miután bemutattam a nemzetiségi oktatás iskolán kívüli környezetét, áttérek a statisztikai adatok elemzésére. Megvizsgálom a tanulólétszámokat, az oktatási típusokat (régiónként bontva is), az iskolák között különbséget fenntartók szerint, és kitérek a tanórán kívüli tevékenységekre. Ezen tényezőket külön-külön is, illetve összefüggéseikben is szükséges vizsgálni, hiszen együtthatóik határozzák meg a nemzetiségi oktatáspolitikai napi jelenségeit. A kronológiai adatok elemzése a Nemzeti Erőforrás Minisztérium (korábban Oktatási Minisztérium) statisztikáin, az Oktatási Hivatal szakmai beszámolóin, kormánybeszámolókon, és a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának legfrissebb jelentésén alapul. Ennek során kutatásmetodikai problémával találkoztam, nevezetesen, hogy a Közoktatási és Információs Iroda és a fent említett statisztikai adatközlők az iskolákat nem ugyanazon terminológia alapján csoportosítják, így a statisztikai számolások egy része kivitelezhetetlen maradt. Ezt az adatközlési bizonytalanságot erősíti meg az Oktatási Hivatal szakmai beszámolója is, melyben a nyelvoktatási formát nem nevezik meg, illetve a gyakorlat és az iskolai dokumentumokban rögzített forma nem minden esetben fedik egymást. Az OH ellenőrzés tapasztalatai alapján az iskolák a statisztikai hibahatáron belül, a jogszabályi követelményeknek megfelelően rögzítik a nemzeti, etnikai kisebbségi oktatással kapcsolatos pedagógiai

* Főiskolai tanársegéd, Apor Vilmos Katolikus Főiskola Idegen Nyelvi, Nemzetiségi és Nemzetközi Kapcsolatok Intézete.
takacs.gerda@avkf.hu

1. Vö.: Forgács András: ISCED- Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iskolarendszerek-forgacs-isced>

feladatokat (Princzinger, 2011). Ezt a problémát valamelyest enyhítette Magyarország Tannyelvi Atlaszának (Vámos, 1998) felhasználása az egyes iskolák beazonosításakor.

A nemzetiségi oktatás szakmapolitikai környezete

A kisebbségi nyelvhasználatról több, kisebbségi jogokat biztosító nemzetközi dokumentum is foglalkozik. Az Európai Unió tagállamai az elmúlt évtizedben egyre nagyobb hangsúlyt fektettek az Unión belüli politikai együttműködés kiteljesítésére (Richardson, 2001 – idézi Vizi, 2001), ami azonban nem változtatott azon, hogy számos politikailag fontos, de kényesnek számító kérdésben az EU képtelennek mutatkozott az egységes és önálló fellépésre. Ilyen kérdésnek tekinthető az EU-nak a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez való viszonya is. Az EU, mint politikai entitás csak korlátozott mértékben reagált az 1989 utáni európai politikában (ismét) megjelenő nemzetközi kisebbségvédelmi törekvésekre és az EU-ban élő kisebbségek jogainak egységes és Unió-szintű elfogadása gyakorlatilag mind a mai napig nem tartozik a politikai realitások közé. A tagállamok vonakodnak az EU hatáskörének a politikai kiterjesztésétől, így a nemzeti vagy kulturális, nyelvi kisebbségek jogainak Unió-szintű megfogalmazásától is (Toggenburg, 2002). Ennek ellenére, nem lehet azt mondani, hogy a kisebbségek, mindenekelőtt a nyelvi kisebbségek jogainak kérdése egyáltalán nem lenne napirenden: különböző politikai és civil fórumokon évek óta felmerül az EU kisebbségi jogi szabályozásának kérdése, emellett az EU számos politikája – ugyancsak közvetett formában, de – érinti a kisebbségek jogait is.

A kisebbségek védelme szempontjából fontos az EU diszkrimináció-ellenes politikájának² alapja az 1981-ben kiadott, a regionális nyelvek és kultúrák közösségi Chartájáról és az etnikai kisebbségek jogainak Chartájáról szóló határozat (ún. Arfé-jelentés),³ mely preambulumban leszögezi, hogy „[az Európai Parlament] elkötelezett Európa népei közötti szorosabb egység megteremtése és élő nyelveik megőrzése iránt, a sokszínűségekre építve, hogy közös kulturális örökségüket gazdagítsák és tegyék sokszínűvé.” (Id.: Vizi, 2005. 318-333.) Az 1981-es határozat felkérte a tagállamok nemzeti és helyi szintű hatóságait, hogy biztosítsák a regionális nyelvek és kultúrák hivatalos tanrendi oktatását az óvodától az egyetemig; tegyék lehetővé a helyi rádiókhoz és televíziókhoz való hozzáférést; valamint a szabad közéleti és társadalmi nyelvhasználatot (Vizi, 2001). A dokumentum nem az egyes nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek anyanyelvének használatát biztosítja, hanem definiálja a hatálya alá tartozó nyelveket. Nem individuális vagy kollektív jogokat sorol fel, nem a személyek jogait védi, hanem kimondottan Európa történelmi regionális és kisebbségi nyelveit (Kállai, 2011). A későbbi állásfoglalások ennek a határozatnak a szellemiségét tükrözik, tartalmát árnyalják.

Ezen kisebbségpolitikai törekvések visszatükröződnek az egyes tagállamok oktatáspolitikájában. Európában több helyütt vannak olyan próbálkozások is például, hogy az iskolákban egyidejűleg három nyelven, azaz az anyanyelven kívül két idegen nyelven folyják az oktatás. Spanyolország és Lettország erre vállalkozó intézményeiben ez a gyakorlat érvényesül, míg Észtországban, Hollandiában, Svédországban a három tanítási nyelv közül az egyik az adott közösség saját nyelve, a másik minden esetben egy kisebbségi nyelv, a harmadik nyelv pedig az egész közösség számára idegennek tekintett nyelv valamelyik kontinens vagy a nagyvilág kínálatából (Mihály, 2006).

Az Európai Unióhoz való csatlakozás szándéka ráirányította a magyar politikusok figyelmét a kisebbségpolitikára is. (A szocializmus ideje alatt ez egy szándékosan elhallgatott, kirakat-intézkedéseiről elhíresült tervülete volt a politikai életnek.) Az ET Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájához való, joghar-

2. Ld. még: Az Európai Parlament állásfoglalása a kisebbségek védelméről és a megkülönböztetés elleni politikákról a bővítés utáni Európában (2005/2008(INI))<http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/103080679.doc>

3. A határozatot Gaetano Arfé jelentése alapján 1981. október 16-án fogadta el a Parlament.

monizációt szolgáló csatlakozás (1992. november 5.), illetve a csatlakozáskor tett vállalások következményeképpen több, a nyelvhasználat lehetőségeit bővítő jogszabályi módosítás született. Megjelent néhány olyan rendelkezés, amely pontosítja a nyelvhasználat jogát a közélet egyes területein. A Magyar Köztársaságnak az Európa Tanács Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájához való csatlakozásával vállalt kötelezettségei végrehajtásáról szóló jelentések tartalmazzák az Európa Tanács Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájának összefoglaló tartalmi ismertetését, azokat a törvényeket és törvényerejű rendeleteket, melyek megfogalmazzák Magyarország kötelezettségvállalásait az Európai Charta egyes pontjaihoz való csatlakozás során. Ismerteti továbbá azokat a magyar sajátosságokat, melyeket az alkalmazás során figyelembe kell venni. Részletesen bemutatja a Magyarországon élő kisebbségek megoszlását, kulturális, anyanyelvi, illetve beszélt nyelvi hovatartozásukat terület szerint, definiálja a kisebbségi csoport-hoz tartozó személy fogalmát. Felsorolja azokat a magyar törvényeket, melyek az országban élő kisebbségek jogait szabályozzák. A dokumentumban megtalálható a kisebbségi nyelvek védelmével foglalkozó szervezetek címlistája. Végül megvizsgálja a jelentés kiadását megelőző hároméves időszakban a vállalt kötelezettségek teljesülését az oktatás, közigazgatás, igazságszolgáltatás, tömegtájékoztatás, gazdaság, illetve a határon túli cserekapcsolatok területén.

A kisebbségi közösségek fennmaradásának, versenyképességének *Szarka* (2005) öt feltételét nevezi meg: 1) a minél teljesebb jogegyenlőség, 2) a többség-kisebbség viszony konfliktusainak megfelelő kezelése, 3) az asszimilációs és migrációs veszteségek minimalizálása, 4) az anyanyelvi oktatás, illetve 5) az anyanyelvi kulturális élet. E nélkül igen nehéz elképzelni az etnikai, nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek közösségi életét. A kisebbségek aktivitásának is köszönhető, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény⁴ már 1993-ra elkészült Magyarországon, s ezzel történetileg tizenhárom törvény előtt elismert nemzeti, etnikai kisebbség lett: a bolgár, a roma, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a román, a ruszin a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán, amely az anyanyelven történő oktatás jogával élhet. A kisebbségi oktatáshoz való jogot, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. Törvény egyéni és közösségi jogként is megfogalmazza. A kisebbséghez tartozó személynek joga van részt venni anyanyelvű oktatásban, a közösségnek pedig joga van, hogy kisebbségi óvodai nevelés, kisebbségi alap- és középfokú nevelés és oktatás, továbbá felsőfokú képzés, ill. a kisebbségi önkormányzatok segítségével (együttműködve a helyi önkormányzatokkal) a feltételek megteremtését kezdeményezze. Az Eurydice 2009-es összefoglalója szerint Magyarországon az oktatás hivatalos nyelve a magyar, azonban az etnikai (roma) és az állam által elismert nemzeti kisebbségek (például német, román, szlovén, szerb, horvát) rendelkeznek kisebbségi oktatási intézményekkel, ahol a saját nyelvüket használják az oktatás nyelveként.⁵

Minden olyan etnikai, nemzeti kisebbség számára, amelynek létjogosultságát, közösségszerveződését, önkormányzati törekvéseit alapvetően a többségtől eltérő anyanyelvi kultúra védelme és fejlesztése teszi indokolttá, elsődleges fontosságú az önálló oktatási és kulturális intézményrendszer kialakítása (*Szarka*, 2005). Ez többlet feladatokat ró – az óvodától a felsőoktatásig bezárólag – a kisebbségi nevelési és közoktatási rendszer minden intézményére és az ott dolgozó pedagógusokra. Ezen intézményeknek kell a jelen helyzetből adódóan azon hagyományozási feladatok igen tetemes részét átvállalniuk (nyelv, kisebbségi tartalmak), melyeket a korábbi időkben a családokon belül örökítettek át (*Erb és Knipf*, 1999). Ebbe az oktatáspolitikai vonulatba illeszkedett a Nemzeti alaptanterv kiadásáról szóló 130/1995. (X.26.) kormányrendelet, amelynek mellékletében meghatározottak szerint valósult meg a későbbiekben a kisebbségi oktatás több formája. A

4. 1993. évi LXXVII. Törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

5. Eurydice 2009. szeptember http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_HU_HU.pdf (letöltés ideje: 2011. 12. 27.)

Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet alapján a kisebbségi oktatást ötféleképpen, öt céllal lehet megszervezni. A Magyarországon élő nemzetiségi és etnikai kisebbségek eltérő nyelvállapota és kulturális sajátosságai, valamint a kisebbségek különbözősége miatt az egyes nemzetiségek tekintetében nem valósul meg minden lehetséges képzési forma; a vizsgálatunk tárgyát képező német nemzetiségi oktatásra az ötből csak az első három jellemző:

1. Az anyanyelvű oktatás, melynek célja a teljes értékű kisebbségi oktatás biztosítása. Ebben az oktatási formában a fent említett 32/1997-es kormányrendelet alapján a magyar nyelv és irodalom tantárgy kivételével az oktató és nevelő munka a kisebbség nyelvén folyik.
2. A kétnyelvű kisebbségi oktatás, melynek célja a kiegyensúlyozott kétnyelvűség elérése. A tanítás nyelve a magyar és a kisebbség nyelve. A kisebbség nyelvén tanított tantárgyak intézményenként és évfolyamonként is eltérőek lehetnek, ezt a területet folyamatosan kutatjuk. A vonatkozó rendelet értelmében legalább három tantárgyat a kisebbség nyelvén kell oktatni, a heti kötelező órakeret legalább 50 százalékában. A nemzetiségi nyelven az alapozó szakaszban elsősorban készségtárgyakat oktatnak: ének-zene, testnevelés, rajz, technika. A felsőbb évfolyamokon jelennek meg az egyéb szaktudományok tantárgyai és a nemzetiségi tánc. A népismeret nemzetiségi nyelven való tanítása elsősorban felsőbb évfolyamokon fordul elő. Mivel az osztályok száma alsó tagozaton több, ezért az Oktatási hivatal szerint felmenő rendszerben a kétnyelvű oktatás bővülése várható (Princzinger, 2011).
3. A nyelvoktató kisebbségi oktatás célja, hogy biztosítsa a tanulók számára anyanyelvük sztenderd változatának elsajátítását és a kisebbségi népismeret külön tantárgyként vagy integrált formában történő beépítésével anyanyelvi kultúrájuk megismerését. Ennek az oktatási formának két fajtáját különböztetjük meg: a hagyományos nyelvoktató kisebbségi oktatást, és a bővített nyelvoktató kisebbségi oktatást. A két forma abban különbözik egymástól, hogy a bővített formában már első osztálytól bevezethető három tantárgy esetében a kisebbségi tannyelv. A hagyományos iskolai tantárgyakon kívül nemzetiségi nyelven oktatnak német történelmet, nemzetiségi éneket, nemzetiségi ének és táncot, német nyelvi kommunikációt, német drámát, környezetismeretet, történelmet (Princzinger, 2011).
4. Cigány felzárkóztató oktatás.
5. Interkulturális oktatás.

A német nemzetiségi oktatás helyzete a legfrissebb statisztikai adatok alapján

Mint azt már fent jeleztem, a Magyarországon élő nemzetiségi és etnikai kisebbségek eltérő jellemvonásokkal rendelkeznek a nyelvállapot és a kultúra szempontjából. Számosságát tekintve a német nemzetiség a legnagyobb létszámú (kb. 200 000 fő). Oktatási helyzete csak a fenti kontextusban elemezhető, egyszerre bír sajátos és egyedi, s egyszerre közös vonásokkal Magyarország többi kisebbségével. Kutatásomban a nemzetiség oktatási jellemzőit keresem. Ahol lehetséges és szükséges, ott a más nemzetiségek oktatási helyzetéről szóló adatokkal, információkkal vetem össze.

Az etnikai hovatartozás reprezentációjában, az etnikai identitás, illetve az etnikai csoport kohéziójának megőrzésében különösen nagy jelentőséget tulajdonít a szakirodalom az anyanyelvnek, mint legfontosabb generáló és megtartó erőnek (Győri Szabó, 1998). A kisebbségi anyanyelv fontosságát hangsúlyozza az a korábbi álláspont, hogy az etnikai identitást a származás kizárólagosan az elődök megtartott nyelvével együtt határozza meg, illetve hogy a nyelv önmagában is identitásképző faktor (Hoóz és mtsai, 1985, idézi:

Bindorffer, 1997). Ezt egészíti ki *Bodonyi* azzal, hogy a nemzetiségi hovatartozás meghatározója lehet a nemzetiségi kulturális igény is. A nyelvismeret önmagában nem jelentheti automatikusan a nemzetiséghez tartozás vállalását, hisz az identitás és a nyelvismeret nem esik szükségszerűen egybe, a kettő esetenként el is válhat egymástól (*Bodonyi*, 1999). Az idősebb nemzedékhez tartozók egymás között még többnyire anyanyelven érintkeznek. A domináns magyar nyelvi környezetben korábban rendszerint a második generáció, de a harmadik szinte biztosan beolvadt, asszimilálódott, egynyelvűvé vált. Most azonban, a kisebbségi anyanyelv tudatos használatának terjedése következtében nem ritkán a harmadik-negyedik generációt nevelik tudatosan kisebbségi anyanyelvűvé (*Rátkai*, 1999), vagy az irodalmi nyelvet idegen nyelvként az iskolában tanulztatják gyermekeikkel (*Bodonyi*, 1999).

A német nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók számának alakulása

A nemzetiségi oktatást leíró vizsgálat adatbázisát a Nemzeti Erőforrás Minisztérium által a közoktatás-statisztikai adatgyűjtés (KIRSTAT) alapján képeztük. Az adatok az általános iskolák számát, az összes tanulót, a német nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók számát, és a különböző oktatási formákban részt vevők számát mutatják. A német nemzetiségi tanulói létszámot befolyásoló, a mai helyzet kialakulásáért, illetve fennállásáért felelős tényezőket történelmi hatások idézik elő. A 19. században megkezdődött a magyarországi németek nyelvi és identitásbeli asszimilációs folyamata (*Vámos*, 1998), amely alapjában véve a mai napig is tart. A magyarországi német kisebbség általános, de nyelvi és iskolai helyzete változásának fontos fordulópontja volt a II. világháború után, illetve a mintegy 200 000 németajkú kitelepítése Magyarországról a szovjet és az amerikai megszállási zónákba. A következő fél évszázadban két fejlődési fázist különböztethetünk meg: először az ún. „nehéz évtizedeket”, az 50-es, 60-as és a 70-es éveket, másodsor pedig a 80-as évek közepétől a konszolidáció időszakában a pozitív fejlődés új fázisát (vö. *Erb* és *Knipf*, 2001. 178).

Az első fázisban az ismert történelmi, politikai és gazdasági hátrányok következményeként mind az egyén, mind a közösség szintjén messzemenő változások zajlottak a magyarországi németek mikro- és makrotársadalmi rendszerében a háború előtti időszakhoz képest. A többségi nemzet negatív beállítottsággal (a kollektív bűnösség okán) viszonyult a német nyelv és identitás minden egyes formájához, a német kisebbség egyre nagyobb része pedig, félve az újabb kitelepítés veszélyétől, nem tartotta célszerűnek nemzetiséginek vallani magát, ahogy ezt mutatják a magyarországi népszámlálások eredményei (*Németh*, 2011). Ehhez járult, hogy a társadalmi felemelkedés és egyáltalán az önmegvalósítás sok formája a magyar nyelvhez kötődött, ezért a nyelvváltás tempója gyorsult. Az iskolarendszer hozzájárult ehhez a folyamathoz azáltal, hogy e fázis első éveiben a német nyelvet száműzték az iskolákból és óvodákból. A 20. század 50-es és 60-as éveiben néhány általános iskolában felkínálnak ugyan ún. nemzetiségi órákat, de nagyrészt különórákként, úgyhogy ezáltal a gyerekek külön megterhelését „biztosították”. A német dialektusok és egyáltalán a német, mint mindennapi kommunikációs eszköz mérhetetlenül gyors visszaesése után az említett első fázis utolsó éveiben pozitív fejlődés tapasztalható általában a németoktatás, és különösen a német kisebbségi oktatás terén. Még az óvodában is megtették az első lépéseket a kétnyelvű nevelés irányába, Nyugat-Magyarországon Sopronban és környékén.

Második fázisnak tekinthető a rendszerváltás körüli és az ország politikai és gazdasági nyitása utáni időszak, amikor is a német nyelv felértékelődött helyzete pozitív jelzéseket és impulzusokat hozott magával a magyarországi németek részére. A német nyelv piaci értéke Magyarországon egyértelműen magas volt, amit a német kisebbség felismert és ki is használt. Európai perspektívákban gondolkodva ma is sok lehetőséghez kapcsolódik a német nyelvtudás. Emiatt a német nemzetiségi oktatás szempontjából a második fázisban kiépült a sikerágazati szerep (vö. *Szépe*, 1998; *Vámos*, 2003). Ezt mutatják az adatok, mely szerint a máig tartó

időszakban csökkenő általános iskolai tanulói létszám mellett a nemzetiségi oktatásban és azon belül a német nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók száma nő (1. táblázat).

Tanév	Nemzeti, etnikai, kisebbségi nevelés, oktatás	Német nemzetiségi oktatás	Általános iskolások száma Magyarországon
1989/1990	43 300	31 439	Nincs adat
1990/1991	44 545	33 550	1 177 612
1991/1992	46 166	35 463	Nincs adat
1992/1993	48 255	38 268	Nincs adat
1993/1994	48 712	39 260	Nincs adat
1994/1995	49 679	40 240	Nincs adat
1995/1996	49 821	41 029	992 766
1996/1998	51 627	42 940	980 522
1997/1998	53 021	44 338	976 566
1998/1999	53 998	45 240	976 342
1999/2000	55 013	46 254	972 907
2000/2001	Nincs adat	Nincs adat	960 790
2001/2002	46 189	39 692	947 037
2002/2003	48 182	41 026	933 171
2003/2004	55 002	46 665	912 959
2004/2005	55 078	46 722	890 551
2005/2006	55 801	47 403	861 858
2006/2007	55 158	46 880	831 262
2007/2008	56 116	47 705	811 405
2008/2009	55 226	47 009	790 722
2009/2010	55 823	45 296	775 741

1. táblázat: A tanulók száma a rendszerváltozás után

Forrás: Csécsiné, Hagymásy, Könyvesi és Tuska (2010, szerk.): Oktatás Statisztikai Évkönyv. Budapest, NEFMI

Az 1. számú táblázat létszámadatai szerint az összes tanulólétszám és a nemzetiségi tanulólétszám ellentétes irányú mozgást mutat, míg a nemzetiségi tanulólétszám és a német nemzetiségi tanulólétszám pedig együtt mozog. Az 1995/1996. tanévben például a 992 766 általános iskolai tanulóból 49 821-en vettek részt nemzeti, etnikai kisebbségi oktatásban. A következő tanévben már csak 980 522-en jártak általános iskolába, de kisebbségi oktatásban már 51 627-en vettek részt, 1800-zal többen, mint előző évben. Csökkenést tapasztalhatunk a 2001/2002. tanévben (46 189 fő), ami azzal magyarázható, hogy 1997-ben lépett érvénybe a 32/1997. kormányrendelet, amely a korábbi évekhez képest szigorította a nemzetiségi oktatás szervezésének feltételeit, és ez a 2000-es évre érezte egyértelmű hatását. A kormányrendelet meghatározza, hogy az egyes oktatási formákban milyen arányban kell a nemzetiségi nyelvet oktatni (ld. korábban), és milyen személyi feltételeket kell hozzá biztosítani (ld. később). Sok iskola nem tudta ezen feltételeket biztosítani, így kénytelen volt megszüntetni a nemzetiségi oktatást.

Az adatokból korábban már többen is arra a következtetésre jutottak, hogy – túl azon, hogy a nemzetiségek közül a németiség a legnagyobb létszámú – talán egyre több német nemzetiségi szülő tartja fontosnak, hogy gyermeke német nemzetiségi iskolába járjon, s egyre több olyan gyermek is német nemzetiségi iskolába jár, aki alapvetően nem német nemzetiségű, de a kétnyelvű oktatás előnyeit felismerve igénybe veszik ezt a lehetőséget. Megállapítható, hogy a német nemzetiségi oktatás egyre népszerűbb. Míg az 1990/1991. tanévben az összes nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók 75 százalékát tette ki a német nemzetiségi oktatásban részt vevők száma, mára már ez az arány is jelentősen nőtt: a 2009/2010. tanévben már az összes nemzetiségi programban tanulók 84 százaléka német nemzetiségi oktatásban vesz részt. Az Oktatási Hivatal kérdőíves felmérése (Princzinger, 2011) szerint a szülők iskolaválasztását elsősorban az befolyásolja, hogy gyermekük a nagyszülők, szülők anyanyelvét megtanulhassák, gyermeke számára anyaországi programokat szervezzenek. Ennek persze egyenes következménye az a jelenség, melyről a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata számol be: (...) a gyerekek egyre kevesebb nyelvtudással érkeznek az iskolákba, s többet kell az iskoláknak adniuk, mint évekkel ezelőtt.” (Kállai, 2011. 48.)

Tanulók száma oktatási típusok szerint

Az intézmények száma nemzetiségszociológiai tényezőktől (mint például életkori és szociális összetétel, társadalmi integráció foka, a többség viszonya az adott kisebbséghez, a kisebbségi közösség érdeke, megtartó ereje, iskolához való viszonya, attitűdje), az adott kor oktatáspolitikájától, finanszírozástól, igazgatástól, működési feltételektől függ (Drahos és Kovács, 1991; Vámos, 2003, 2008). Az adatok elemzésének nehézségeiként már a bevezetőben is említettük, hogy az egyes oktatási szervek nem azonos terminológia alapján sorolják be az iskolákat, s az iskolák maguk sem mindig egyértelműen adják meg, melyik típusba tartoznak. Én a 32/1997 (XI.5.) MKM kormányrendeletben leírt iskolatípusok megnevezését használom. Az egyes oktatási fogalmak (tannyelvű, anyanyelvű, kétnyelvű oktatás, nyelvoktató program, bővített nyelvoktató program) iskolai értelmezése ma sem egységes, s ez rányomja bélyegét a statisztikai adatközlésre is (Vámos, 1999).

A 2. táblázatban a rendszerváltozás évét vettük vizsgálatunk összehasonlítási alapjának, s látjuk, hogy a nemzetiségi nyelvű oktatásban 10%-os emelkedést tapasztalunk a 2000-es évig (ahogy korábban jeleztük, az adatközlési bizonytalanságok miatt csak 2000-ig ismerjük pontosan a nemzetiségi iskolák számát). Szembetűnőek az 1996/1997. tanév adatai, ahol a rendszerváltozáshoz képest 167%-os emelkedés mutatkozik. A következő tanévben (1997/1998) az oktatás típusai között átrendeződés mutatkozik a 32/1997-es miniszteri rendeletben foglalt szempontok érvényesítése miatt. A rendelet alapján sok önmagát nemzetiségiként definiáló iskola nem tudott megfelelni az új jogi szabályozásnak. Ez a jelenség azonban nem befolyásolta az össz-

nemzetiségi képzésben részt vevő tanulók számát, ami ebben az évben enyhe emelkedést mutatott, úgy tűnik, hogy a jogszabály hatására az oktatási típusok között átrendeződés ment végbe.

Tanév	Nemzetiségi nyelvű oktatás	Kétnyelvű oktatás	Nyelvoktató oktatás	Tanulók száma összesen
1990/1991	689	1 790	31 071	33 550
1991/1992	540	2 535	32 288	35 363
1992/1993	361	3 171	34 736	38 268
1993/1994	523	3 989	34 748	39 260
1994/1995	878	4 584	34 778	40 240
1995/1996	896	5 471	34 662	41 029
1996/1997	1 148	5 677	36 115	42 940
1997/1998	787	5 911	37 640	44 338
1998/1999	776	5 308	39 156	45 240
1999/2000	758	4 911	40 547	46 216

2. táblázat: Német nemzetiségi oktatásban részt vevő általános iskolai tanulók száma oktatási programok száma szerint 1990–2000 között⁶

Forrás: Csécsiné, Hagymásy, Könyvesi és Tuska (2010, szerk.): Oktatás Statisztikai Évkönyv. Budapest, NEFMI

Az anyanyelvű nemzetiségi oktatási formára kevés igény jelentkezik, csak elvétve található Magyarországon, a Közoktatási információs Iroda csak kilenc anyanyelven oktató német nemzetiségi általános iskolát jegyez.

A nemzetiségi képzésben az ún. kétnyelvű oktatási forma igazi sikertörténetet tudhat magáénak; a rendszerváltozáshoz képest 1995-re megháromszorozódott a számuk. Ezt a pozícióját 2000-ig tudta tartani, napjainkra a rendszerváltozáshoz képest már csak 30%-os emelkedés mutatható ki. A fent említett kormányrendelet némileg visszavetette az ún. kétnyelvű iskolákat is, de drasztikus változást nem eredményezett.

A rendszerváltozás után dinamikusan nőtt az előzőektől különböző ún. két tanítási nyelvű kisebbségi oktatási forma, de a fentebb hivatkozott 32/1997-es kormányrendelet olyan feltételeket támasztott az iskolákkal szemben (ti.: legalább három tantárgyat kell a kisebbség nyelvén oktatni a heti kötelező órakeret 50 százalékában), hogy sok iskola ezt már nem tudta teljesíteni, így ezen iskolák száma a mai napig csökken.

A nyelvoktató forma uralja a nemzetiségi oktatási formákat. Képzésük része a kisebbségismereti tananyag, amely vagy önálló tantárgyként, vagy más tanórába integráltn jelenik meg. Számuk egyenesen nőtt, a 2000-es adat 30 százalékkal több, mint 1991-ben volt.

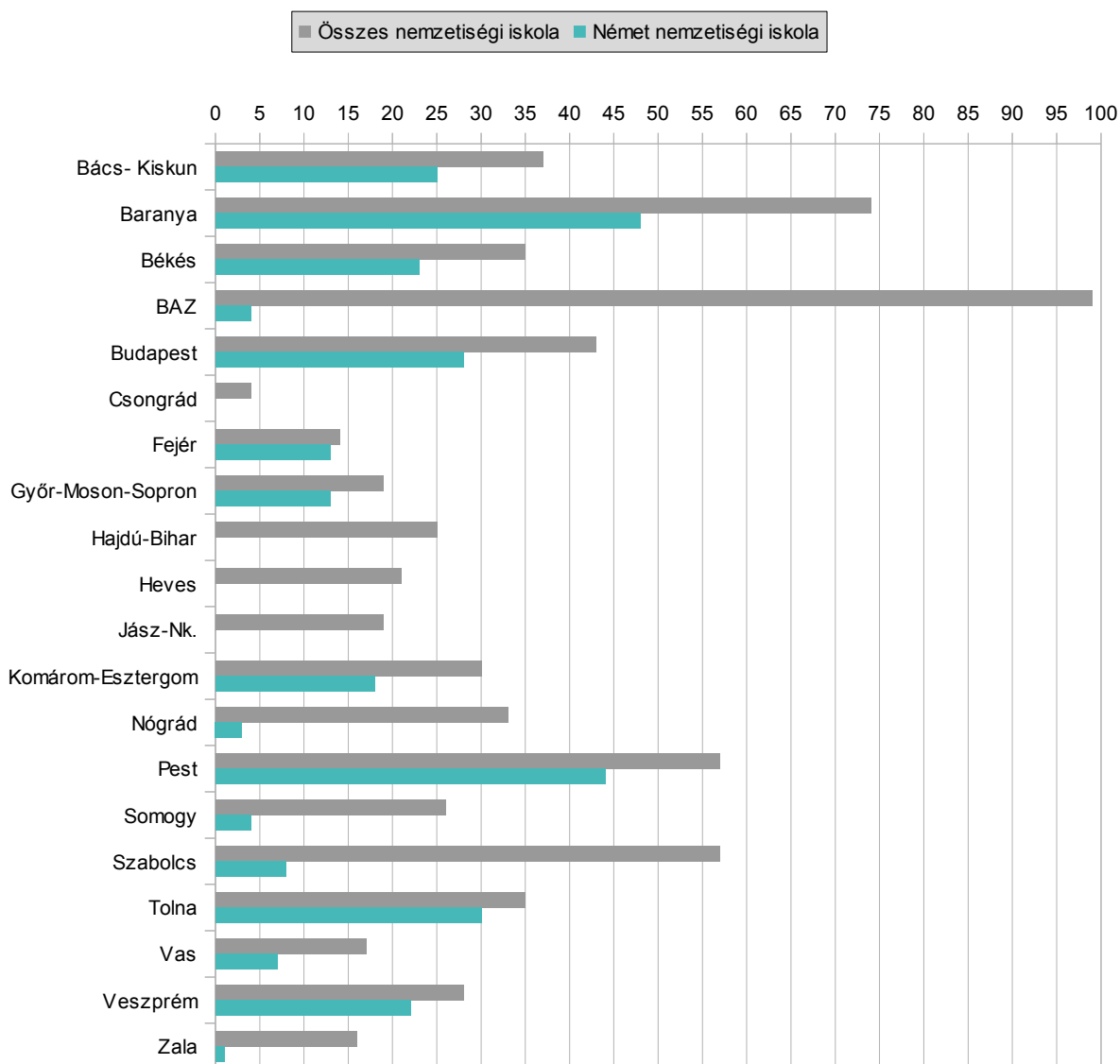
A 2009/2010-es tanévtől ismét rendelkezésre állnak a tanulói létszámadatok a nemzetiségi oktatással kapcsolatban. Ebben az évben a 45 565 német nemzetiségi általános iskolában tanuló 11 százaléka tanult

6. 2000 után nem található statisztikai adat

két tannyelvű oktatási formában, 89,5 százaléka nyelvtanító formában. Elenyésző arányú (0,002%) a kisebbségi kiegészítő oktatási programban tanulók száma.

Iskolák és tanulók száma egyes magyarországi régiókban

A német nemzetiség szórványban helyezkedik el Magyarországon. A szórványjelleg megmutatkozik a nemzetiségi iskolák megyei adataiban is. A hagyományosan „sváb” régiókban jóval magasabb a nemzetiségi iskolák száma (1. ábra).



1. ábra: Kisebbségi és német kisebbségi nyelvet oktató intézmények területi megoszlása a 2009/2010. tanévben

A legtöbb kisebbségi oktatást folytató iskola Baranya, Pest, Tolna és Veszprém megyében található. A német nemzetiségi oktatást folytató iskolák jellemzően a három nagy sváb régióra koncentrálódnak: A nyugati

határszélre, Baranya és Pest megyére. A kisebbségi oktatást folytató intézmények számának meghatározó részét a német nemzetiségi iskolák teszik ki.

A kisebbségi oktatás finanszírozása

A központi költségvetés a nemzetiségi és etnikai oktatás többletfeladatainak ellátásához kiegészítő támogatást biztosít. A támogatás mértéke a kisebbségi oktatás formái szerint eltérő, a legmagasabb összegű támogatást az anyanyelvű és a kétnyelvű oktatási forma kapja. Az intézményfenntartó kisebbségi önkormányzatok a helyi önkormányzatokkal azonos jogcímen és feltételekkel igényelhetik a költségvetési törvény szerinti hozzájárulásokat, támogatásokat és kiegészítő hozzájárulásokat. Továbbá minden ellátott gyermek, tanuló után a költségvetési törvény által évente meghatározott mértékű kisebbségi fenntartói kiegészítő támogatásra jogosultak (Kormánybeszámoló, 2005). A kisebbségi oktatás finanszírozásának legfontosabb kérdése, hogy az állami normatíva mennyire fedezi az intézmény fenntartásának költségeit és mennyit tesz hozzá a kiegészítő támogatás. Az adatok szerint mindkét összeg évről-évre csökken. (Radó, 1995). A 2011. évi CLX-XIX. törvény a köznevelésről átalakítja a nemzetiségi oktatás finanszírozását. A normatív alapú rendszert a feladatalapú finanszírozás váltja fel.

A nemzetiségi lakosság demográfiai adataiból törvényszerűen következik, hogy a nemzetiségi intézmények tanulólétszáma jellemzően alacsony. Az alacsony tanulólétszámú iskolák nehezebben finanszírozhatók, hisz a költségek kevésbé oszlanak el. Tovább nehezíti ezen iskolák helyzetét a normatíva csökkenése is. Például a két tanítási nyelvű programok esetében a normatíva a korábbi 71 500 Ft/fő/évről 64 000 Ft/fő/évre csökkent. Emiatt a létszám-alapú finanszírozás az intézményfenntartónak költségvetési problémát jelent. Ezt ellensúlyozandó az OM (jelenleg NEFMI) mindenki számára hozzáférhető pályázat útján olyan nemzetiségi feladatokat támogat, melyek az általános finanszírozási rendszerben nem oldhatók meg (például anyaországbeli táboroztatások utazási költsége) (Kormánybeszámoló, 2005). Illetve az új köznevelési törvény hatályba lépésével bevezetett feladat alapú finanszírozás is ezt a problémát hivatott enyhíteni (3. Táblázat).

Év	Alapfokú nevelésoktatás 1-4. osztály normatívája Ft/fő/év	Alapfokú nevelésoktatás 5-8. osztály normatívája Ft/fő/év	Kisebbségi nyelvoktató iskolák kiegészítő normatívája Ft/fő/év	Nemzetiségi nyelvű és kétnyelvű iskolák kiegészítő normatívája Ft/fő/év
2007	204 000	212 000	45 000	71 500
2008	204 000	212 000	45 000	71 500
2009	204 000	212 000	43 000	68 000
2010	FAJLAGOS ÖSSZEG: 2 350 000 forint/teljesítmény-mutató/év ⁷		40 000	64 000
2011			40 000	64 000

3. táblázat: Kisebbségi oktatást támogató állami normatívák

Forrás: Kállai Ernő (2011): Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről.

Nemzeti és Etnikai Kisebbség országgyűlési Biztosa. Iktatószám: NEK-411/2011

7. 2011. évi CLXXXVIII. törvény Magyarország 2012. évi központi költségvetéséről

Személyi feltételek

A nemzetiségi kisebbségi oktatás alapvető feltétele a felkészült pedagógusok jelenléte az oktatási intézményekben. A személyi feltételeket a 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről határozza meg. Nemzetiségi nyelven 5. évfolyamtól szaktárgyakat taníthat az a pedagógus, aki az adott tantárgy oktatásához megfelelő végzettséggel és szakképesítéssel, és az adott nyelvből felsőfokú „C” típusú nyelvvizsgával rendelkezik. Ezen a területen a legrepresentatívabb német nemzetiség is problémákkal küzd a két tanítási nyelvű és az anyanyelvű oktatási forma tekintetében. A nemzetiségi önkormányzatok beszámolójára alapozva a kisebbségi ombudsman rávilágít a problémákra: „Gondot jelent a szaktárgyak oktatása a nemzetiség nyelvén, mert nincs nemzetiségi szak- és módszertani továbbképzés, amelybe ezeket a szakokat is bevonnák.” – áll a Magyarországi Németek Országos Önkormányzatának beszámolójában (Kállai, 2011). „Az intézmények nem szakos némettanárokkal oktatják ezeket a tantárgyakat („a testnevelés, technika és természettudományos tárgyakban fordul elő leggyakrabban, hogy nem megfelelő szakképzettségű pedagógus oktatja a tantárgyat.”) vagy áttérnek a hagyományos nyelvoktató formához. Ennek következménye lehet a két tannyelvű forma visszaszorulása az iskolákból; a tannyelvű forma teljes hiánya.” (Kállai, 2011. 64.)

Öröndetes tény, hogy minden kisebbségi programban nagyon magas a szakosan ellátott órák száma, tehát a köznevelési törvényben előírt végzettségekkel rendelkeznek az iskolákban tanító pedagógusok. Mikor összevettem az egy pedagógusra eső tanulólétszámot a képzési programok szerint, azt tapasztaltam, hogy a kétnyelvű oktatási formában 16,8 tanuló jut egy pedagógusra, a nyelvoktató formában viszont 28 tanulóval kell átlagosan együtt dolgoznia egy pedagógusnak. Két tanítási nyelvű programban az összes nemzetiségi pedagógus 16 százaléka dolgozik. Hasonló az arány az osztályok számának tekintetében. Az összes nemzetiségi osztály hat század százaléka két tanítási nyelvű osztály, 93 százaléka nyelvoktató osztály (4. táblázat).

Oktatási program	Osztályok száma	Pedagógusok száma	Szakosan ellátott órák %	Iskolák száma	Tanulók száma
Kétnyelvű oktatás	175	277	98	30	4 671
Bővített nyelvoktató	113	122	89	231	40 800
Hagyományos nyelvoktató	2 255	1 302	92		
Kiegészítő nemzetiségi oktatás	10	2	100	2	94
Összesen	2 553	1 703		263	45 565

4. táblázat: Iskolák, osztályok, pedagógusok és tanulók száma, valamint a szakosan ellátott órák aránya a német nemzetiségi oktatásban a 2009/2010-es tanévben

Forrás: Kállai Ernő (2011): Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről.

Nemzeti és Etnikai Kisebbség országgyűlési Biztosa. Iktatószám: NEK-411/2011

Princzinger Péter (2011): Szakmai beszámoló a kisebbségi nyelv és népismeret oktatásának vizsgálatáról a nemzetiségi nyelvoktató általános iskolákban. Oktatási Hivatal, Budapest 2011. július 25.

Tankönyvek

A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszköz-ellátottságát és ennek hatását a tannyelvpedagógiára Vámos Ágnes vizsgálta 2009-ben (Vámos, 2009). A nemzetiségi tankönyvellátás területén – elsősorban az alacsony példányszám miatt – még részben sem érvényesíthetők az idegen nyelvű oktatásnál érvényesíthető piaci viszonyok. Az elemzett európai kisebbségpolitikai trendek szerint a nemzetiségi oktatásban a taneszközök előállítási költségeit a magyar államnak kellene viselnie. Az Oktatási Minisztérium célkitűzésében ebből az szerepelt, hogy minden anyanyelvű, illetve anyanyelven oktatott tárgy, valamint a népismeret tárgy oktatásához legalább 1-1 tankönyvet biztosítson évfolyamonként. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata véleménye szerint 1990 óta javulás tapasztalható, már minden tantárgyhoz rendelkezésre áll min. 1 db nemzetiségi nyelvű tankönyv, de azon tárgyak esetében, ahol csak egy könyv áll rendelkezésre, sérül a tankönyvválasztás szabadsága. Elvileg az emelt normatíva a tankönyvfejlesztést segíthetné, de az iskolák ezt a pénzt a fenntartási költségek kiegészítésére használják (Kállai, 2011. 67.). Az iskolák a hazai kiadású nemzetiségi tankönyveket, az egyéb nyelvkönyveket és az anyaországbeli kiadványokat egyaránt felhasználják. Más tárgyi feltételek esetében a nemzetiségi iskolák hasonló helyzetben vannak, mint az átlagos magyar iskolák.

Összefoglalás

Kisebbségi oktatás a hatályos – Európai Unió jogszabályokkal harmonizáló – jogszabályok szerint szervezhető Magyarországon. A német nemzetiségi oktatás jellemzően négy nagy régióra/megyére koncentrálódik: Baranya, Pest, Tolna megyére és Budapestre, a hagyományosan „svábok” lakta régiókra. A német nemzetiség tekintetében a szervezhető oktatási formák közül három, az anyanyelvű, a két tanítási nyelvű és a nyelvoktató forma van jelen. E három oktatási forma közül az anyanyelvű és a két tanítási nyelvű iskolák száma csekély. A német nemzetiségi oktatás döntő részben nyelvoktató formában valósul meg. A nemzetiségi oktatáson belül az egyes oktatási típusok tekintetében is változások figyelhetők meg a rendszerváltozáshoz képest: egyre kevesebb iskola tudja biztosítani az anyanyelvű és a két tanítási nyelvű oktatás lehetőségét, átérnek a nyelvoktató formára. A nemzetiségi iskolákban folyó munkát az alulfinanszírozottság és a tankönyvhiány is hátráltatja.

A fentebbi statisztikai elemzésekből kiderül, hogy a rendszerváltozás óta a csökkenő általános gyereklétszám ellenére a német nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók száma jelentősen nőtt a 2007/2008. tanévig, majd azóta lassú csökkenés tapasztalható. Az állami támogatás mértéke csökken, az infrastrukturális feltételek általánosságban véve nem javulnak, csak abban az esetben, ha egy iskola kihasználja az anyaországi kapcsolataiban rejlő lehetőségeket. Az utóbbi egy-két évben ezen a területen nem mutatható ki jelentős változás, és az új köznevelési törvény megjelenésével sem várhatók mélyreható változások. A tanulólétszám enyhe csökkenésével, a normatív finanszírozás stagnálásával, a nehézkes szaktanár-képzéssel, és gyenge minőségű tankönyvekkel számolhatunk.

A kötelező statisztikai adatszolgáltatásnak köszönhetően a 2009/2010-es tanévtől kezdve megbízható adataink vannak az osztálylétszámok, pedagóguslétszámok, szakosan ellátott órák tekintetében is. Adataim elemzésekor megállapítottam, hogy a német nemzetiségi iskolákban a pedagógusok végzettsége megfelel a törvényi előírásoknak, és az órák csaknem 100 százalékát szakos tanár látja el.

Szakirodalom

1. Bindorffer Györgyi (1997): Nyelvében él az etnikum? *Szociológiai Szemle*, 125–141.
2. Bodonyi Edit (1999): Nemzetiségi oktatásügy Magyarországon 1945-től napjainkig. *Új Pedagógiai Közlemények*. 24–27.
3. Csécsiné Máriás Emőke, Hagymásy Tünde, Könyvesi Tibor és Tuska Zsuzsanna (2010, szerk.): *Ok-tatás Statisztikai Évkönyv*. NEFMI, Budapest. ISSN: 1587-5873 URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf Utolsó letöltés: 2012. május 27.
4. Koloman, Brenner (2003): A magyarországi németek oktatási rendszere válaszüton. In: *Kisebbségi oktatás és gyermekirodalom*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület, Pilisvörösvár.
5. Drahos Ágoston és Kovács Péter (1991): A magyarországi nemzeti kisebbségek oktatásügye 1945–1990. *Regio Kisebbségtudományi Szemle* 1991. 2. 2.
6. Erb Mária és Knipf Erzsébet (2001): A magyarországi német kisebbség nyelve és nyelvhasználata az ezredfordulón. In: Sisák Gábor (2001, szerk.): *Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén. A Magyar Tudományos Akadémia és a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal által rendezett országos kisebbségkutató konferencia előadásaiából*. Osiris. MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
7. Forgács András: *ISCED- Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere*
URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iskolarendszerek-forgacs-isced> Utolsó letöltés: 2012. május 27.
8. Győri Szabó Róbert (1998): *Kisebbségpolitikai rendszerváltás Magyarországon*. Osiris, Budapest.
9. Kállai Ernő (2011): *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről*. Nemzeti és Etnikai Kisebbség országgyűlési Biztosa. Iktatószám: NEK-411/2011
10. Mihály Ildikó (2006): Európai áttekintés a két tannyelvű oktatás tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle* 2006. május.
11. Németh Gabriella: *Veszélyben a nemzetiségi oktatás*. Esztergom és Vidéke. www.evid.hu/index.php?option=com_k2&view=item&id=84:veszelyben-a-nemzetisegi-oktatás&Itemid=108 Utolsó letöltés: 2012. május 28.
12. Princzinger Péter (2011): *Szakmai beszámoló a kisebbségi nyelv és népismeret oktatásának vizsgálatáról a nemzetiségi nyelvoktató általános iskolákban*. Oktatási Hivatal, Budapest.
13. Radó Péter (1995): A kisebbségi oktatás fejlesztése – Az MKM stratégiai munkabizottság számára készített háttér tanulmány. *Új Katedra*. 11.
14. Rátkai Árpád (1999): Nem magyar gyerekek Szeged oktatási intézményeiben. *Magyar Pedagógia* 1. 23–37.
15. Richardson, J. (2001, ed.): *European Union: Power and Policy-making*. Routledge, New York
16. Szarka László (2005): Kisebbség és kultúra. A kulturális intézmények szerepe a közösségépítésben. In: Blénesi Éva–Mandel Kinga–Szarka László (2005, szerk.): *A kultúra világa. A határon túli magyar kulturális intézményrendszer*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 5–24.

17. Szépe György (1998) Anyanyelvi nevelés a több- nyelvű világban. In: Lengyel Zsolt, Navracsics Judit (szerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok*. Veszprém
18. Toggenburg, G. (2002): Egy kényes kapcsolatrendszer: az Európai Unió és a kisebbségi jogok. *Pro Minoritate* 2002/Tavaszi. 14–15.
19. Torgyik Judit és Karlovitz János Tibor (2006): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
20. Vámos Ágnes (1997): Nemzetiségi oktatás. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I*. Keraban Kiadó, Budapest.
21. Vámos Ágnes (1998): *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó, Budapest.
22. Vámos Ágnes (1999): A tanítás nyelvének szabályozása. *Új Pedagógiai Szemle* 11. 3–14.
23. Vámos Ágnes (2003): *A magyarországi nemzetiségi oktatás rendszere*. KÁOKSZI, Budapest.
24. Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
25. Vámos Ágnes (2009): A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. *Magyar Pedagógia* 1. 5–27.
26. Vizi Balázs (2005): Az Európai Unió és a kisebbségi nyelvek. In: Kántor Zoltán és Majtényi Balázs (szerk.): *Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről*. Rejtjel Kiadó, Budapest.
27. *J/17166. számú kormánybeszámoló a Magyar Köztársaság területén élő nemzeti és etnikai kisebbségek helyzetéről* (2003. február-2005. február) Budapest, 2005. október.

Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon

Gyarmathy Éva*

A 20. század elején a tehetséggondozás fellegvárának is tekinthető volt Magyarország, mind megoldásaiban, mind eredményeiben. Ma viszont úgy tűnik, egy hanyatlóban lévő szemlélet utolsó csatlósaivá válhatunk. Amikor a múlt század elején a nemzetközi tudományos életben már elindult a mechanisztikus gondolkodásra épülő tehetséggondozás, a magyar iskolák kiváló tanárai még egyéni odafigyelésről, gyakorlati tapasztalatokról, ítélőképességről írtak, mint a tehetség fejlődésében lényeges elemekről. Ezen „elmaradt szemlélet” gyakorlati következménye több Nobel-díjas tehetség lett. Utána hosszú szünet következett, mert a tehetséggondozásról nem eshetett szó. A nyolcvanas években így nagy késséssel csatlakoztunk a nemzetközi tehetséggondozási trendhez, amelynek lényege, hogy vizsgálatokkal azonosított tehetségeket gondozunk. Közben azonban a tehetség 21. századi nemzetközi tudományos szemlélete visszatérni látszik a mi 20. század eleji szemléletünkhöz. Számos kutatás eredménye alapján megindult a tudományos vita Európában. A magyar tehetséggondozásnak most az eltérő szemléletek között kell megtalálni önmagát. A tanulmány ennek érdekében íródott körkép a tehetséggondozásról.

Kulcsszavak: tehetség, tehetségazonosítás, magyarországi tehetséggondozás, digitális kor

Bevezető

Igazi kihívás ott meglátni az értéket, ahol még nem kifejtett formájában jelenik meg. Tehettséggé válni folyamat, amely során a tehetség jellemzői mindvégig jelen vannak, de a környezet számára nem feltétlenül észlelhető vagy elfogadható formában. A tehetség nem rejtőzködik, csak annyira, amennyire a környezet rejtettnek véli. Az észlelés határozza meg a mintát, amely megjelenik. A tehetség természetes módon jelen van a mindennapokban, de az értékítélet könnyen skatulyába helyezi felületes szempontok alapján. Ha képességei nyilvánvalóak, akkor sajátos attitűdjei könnyebben elfogadhatók, mint amikor a teljesítményhez vezető képességek nem egyértelműen kimutathatók. Ezek a tehetségek jelentenek igazi kihívást.

Eset1: Szauna Budapesten. Bejön egy hétéves-forma kislány egyedül. Leül. Az egyik kekeckedő felnőtt pikírt megjegyzést tesz: „Ide gyerekek is bejöhetnek?” Erre a kiskölyök: „Igen, elolvastam a tájékoztatót odakint. Gyerekek is bejöhetnek, de csak alul ülhetnek le, hogy ne legyen bajuk. Ezért ülök alul. Tessék mondani, visszafordíthatom a homokórát?” Hát nem gyönyörű? Először lealázza a partnerét egy olyan szintű tudással, aminek az a tizedéről sem hallott. Aztán kilép a kislány szerepből, játékot vált, és lekötelezi azt, aki egy perccel korábban meg akarta alázni. Kommunikációs zseni. <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/233>

Eset2: Karcag, kiskvárosi kémiaverseny. 10-12 éves korú gyerekekből álló csapatok ülnek az asztalnál, feladatot oldanak meg. Egyetlen gyerek van, aki nem bír magával. Felül, majd szinte felfekszik az asztalra. Elképesztő pózokban tekereg, de közben a szemét le nem veszi a feladatról, amelyet meg kell oldaniuk. Zsűri-elnökként mondom magamban: „Nocsak! Figyeljük meg mi lesz ebből.” Hát persze, hogy az a csapat nyerte meg a versenyt. Hát persze, hogy a csapatból a kölyök hozzájárulása nagyon jelentős volt. <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/233>

* MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének tudományos főmunkatársa. gyarme@mtapi.hu

Egy sztenderdizált tehetségazonosítási protokollon a fenti két gyerek kis eséllyel kerülne a tehetségkategóriába. Persze a tehetségkategóriába kerülés elmaradása még nem feltétlenül hátráltatná őket. Az inkább, ha a környezet gátakat állít különleges megoldásaik elé, és zavarként azonosítja, ahelyett hogy elfogadná szabálytalan viselkedésüket, egyéni fejlődésüket, és a teljesítmények felé egyengetné az útjukat.

A tehetségek azonosításában a megfigyelés segít a legtöbbet. A megfigyeléses azonosításhoz igazán pontos tehetségmeghatározásként javaslatom: a tehetség nagy tudású egyén, aki egy óvodás attitűdjével rendelkezik - folyamatos tevékenységvágy, kérdések, naiv nyitottság a világra, erőteljes célirányultság. A magyar nyelv csak korlátozott lehetőséget kínál a tehetség adottság és megvalósult formájának elkülönítésére. *Czeizel Endre* (1997) javasolta, lényegében *Gagné* Megkülönböztető Modelljének (1991) megfelelően, a tehetség szó használatát az átlagot számottevően meghaladó, tehát kivételes adottságot, potenciált, ígéretet, vagyis a lehetőséget hordozó egyénre vonatkozóan használni. Megkülönböztetendő így a lehetőség a beváltott ígérettől. A „talentum” már *Révész Géza* (1918) által is használt kifejezést javasolta *Czeizel* használni a tehetséget alkotásban megvalósító egyének esetében. A fogalom azonban nem ment át sem a hivatalos szóhasználatba, sem a köztudatba. A hazai hivatalos tehetségkoncepció sem hordoz egyelőre ilyen megkülönböztetéseket. Emiatt a szakmai kérdések gyakran homályos terepen folynak.

A hazai tehetséggondozás eddigi útjairól

A magyar tehetséggondozásban az erősen az elitizmus vádjával is illetett, a tehetségnek külön ellátást biztosítani akaró szemlélet, valamint a tanítást és nevelést megreformáló, a tehetségek fejlesztését az egyéni odafigyelésen keresztül a tanítás folyamatába helyező irányzat egyszerre volt és van jelen. A múlt század eleje a magyar tehetséggondozás sikertörténete. Kiváló tanárok és diákjaik a mindennapi tanításhoz kapcsolódó tehetséggondozás által kiemelkedő eredményeket értek el. Módszereik, gondolataik időtállóak, ezért érdemes felidézni.

Rácz László (1863–1930) tanár úr a budapesti Fasori Evangélikus Gimnázium legendás hírű tanára volt. Kiváló matematikusokat, fizikusokat, kémikusokat nevelt. Az ő keze közül kerültek ki olyan kiválóságok, mint *Wigner Jenő*, Nobel díjas fizikus, *Neumann János* matematikus (nevéhez fűződik a játékelmélet, minimax elv, 1928), és a szintén Nobel díjas *Harsányi János* közgazdász is a gimnázium tanulója volt. *Rácz* tanár úr a magyar matematikatanítás egyik nagy reformere. 1906-ban többek között *Beke Manóval* és *Mikola Sándorral* megalapították a Matematikai Reformbizottságot. A Bizottság megállapította, hogy a matematikának is megvannak az önkéntelenül megszerzett elemei, és ezeket meg kell erősíteni a tanulóban. A matematika tanulását át kell szőnie a közvetlen tapasztalatnak, a sok mérésnek. Hangsúlyozták a fejszámolás fontosságát, a becslések gyakoroltatását. A Nobel-díjhoz vezető tanításuk lényege, hogy a tanulásban egyrészt gyakorlati tapasztalatokra épülő tényekre és a gondolkodási képességek kiépítésére, valamint folyamatos használatára, másrészt az ítélőképesség kifejlesztésére és a gondolkodási folyamatban történő alkalmazására van szükség.

Szitnyai Elek (1905), budapesti főgimnáziumi tanár szerint az iskola a talentumok csak egy kis részének tud táplálékot nyújtani. „Sok tankönyv valóságos merénylet a gyermeki értelem ellen.” Bizonyos lappangó talentumok bizonyos igen kedvező hatások nélkül egyáltalán nem nyilvánulnak meg. Ezért minden lehetőt meg kell tenni, hogy az igazi és méltó talentumok tápot, működési kört nyerhessenek. Ennek sokszor a legnagyobb akadály a tudatlanság és az irigység.

Dóczy Jenő, fiatal irodalomtörténész, *A tehetség és az iskola* című könyvében már 1910-ben leírja, hogy eredményes csak az individualizáló nevelés lehet, amely számba veszi az egyéni képességek kvantitatív és kvalitatív különbségeit (*Dóczy*, 1910).

Révész Géza pszichológus, a jövő pedagógiája és pszichológiája egyik legfontosabb kérdésének tartotta a tehetségek minden irányban kiterjedő tanulmányozását (*Révész*, 1918). A tehetség fő kritériumának kora szelleme szerint az intelligenciát tartotta, de az intelligencia meghatározásának problematikusságát is látta. Szerinte egymagában semmiféle intelligenciavizsgálat nem jogosít fel arra, hogy a tehetség meglétére, kibonthatóságára vonatkozólag prognosztikai megállapítást tegyünk. Korát messze meghaladva az intelligenciánál jellemzőbbnek tartotta a tehetségre az intuíciót, spontaneitást, a dolgokkal és emberi tevékenységekkel, alkotásokkal kapcsolatos magatartást. Ezek a jellemzők azonban még az intelligenciánál is kevésbé megfoghatóak, és még kevésbé mérhetőek, így az intelligencia mérésén túl a tehetséggel kapcsolatos korábbi tapasztalatok alapján történő megfigyelést tartotta fontosnak.

Révész Gézához hasonlóan *Nagy László* (1930) is alapvetően fontos kritériumnak tekintette a képességek mellett a jellemet és akaratot, amelyek híján a tehetség elzúlik vagy ki sem fejlődik. Az egyéni bánásmódot tartotta megoldásnak, mert „a gyermekek nem búzaszemek a vékában...”, figyelembe kell venni különbözőségüket a tanításban, és tágítani kell az „uniformitás vaskapcsain”. Síkra szállt azért, hogy a tanítás és nevelés keretében messzemenőig figyelembe vegyék a gyermek spontán érdeklődését és annak irányát. Emellett hangsúlyozta, hogy a különböző talentumok számára külön oktatásról és külön tananyagról kell gondoskodni.

A Magyarországon az 1920-as–30-as években megindult tehetséggondozó munka is ezen a szemléleten alapult. Az elsősorban Sárospatakról kiindult ún. tehetségvizsgán nem a kész tudás, hanem a szellem bőssége és rugalmassága volt a lényeg. A tehetségvédelmi mozgalom második korszakára legjellemzőbb intézmény a sárospataki internátusi hálózat lett. A manzárd szobák lakói a sárospataki diákság kiválóságai voltak. A tehetség szerinti szelektálás egyik hazai prototípusa ez a rendszer. Együtt tanultak a többiekkel, de a kiválóak együtt laktak. Így tisztában voltak képességeik értékével, de azzal is, hogy lehet még magasabb szintet is elérni (*Harsányi*, 1994). Ez volt azonban a vége is a pataki internátus-rendszerű tehetségfejlesztésnek, sőt a magyarországi tehetséggondozásnak is. Az iskolakötelezettség 16 éves korig történő, 1948-as évi kiterjesztésével az állam megoldottnak tekintette a tehetségek védelmét. Egészen a 80-as évekig a magyar tehetséggondozás búvárpatak jellegűvé vált. (*Harsányi*, 1994). A tehetséggondozás tagozatos osztályokban, titkoltan elit gimnáziumokban folyt, és elsősorban a kiváló tanároknak köszönhetően mindig jelen volt a mindennapi tanításban. Hivatalosan azonban nem létezett, mert az individualizáció nem illett a politikai felfogásba, de lényegében a kor kultúrájába sem. Az újrainduló tehetségfejlesztésnek a harmadik évezred fordulójára jellemző értékválságos körülmények között kell megtalálnia a tehetségek számára legkedvezőbb hátteret. A sokáig tiltott megkülönböztetés, elitizmus vád után nehezen sikerül ismét egyensúlyt találni a tehetségnek a tanításban történő fejlesztése, és a tehetségesek különleges ellátása, mint a már megjelenő tehetségnek a fejlesztő közege között.

A magyarországi szemléletben jellemző tehetségkép egyelőre a 20. századi ideál, az iskolai, leketanuló, tesztelő tehetség. A versenyeken jól teljesítő, a tehetségprogramokban felülreprezentált középosztálybeli diákok teszik ki a tehetségesnek azonosított populáció nagy részét (*Vass, Dobó, Nahalka, Ollé, Perjés és Virányi*, 2011). Gyakran már az óvodában kezdődik a szelekció, de a jellemző, hogy nagyjából tízéves korban kerülnek a tehetséges gyerekek kiválogatásra a tehetséggondozó osztályokba. Egyik legerőteljesebben megjelenő formája ennek a „debreceni példa” (*Pappné Gyulai és Pakurárné*, 2011). Az előnyös családi háttérből érkező gyerekek előnyt élveznek, hiszen a válogatást legtöbb esetben nem előzi meg a széleskörű tehetséggondozás, amely lehetőséget adna a sokféle tehetség megjelenésére, valamint a tehetséges, de hatékony fejlesztő háttérrel nem rendelkező gyerekek megmutatkozási esélyének növelésére. A könnyebb útja a tehetséggondozásnak a már előkészített, hajlamaiban és képességeiben a megvalósulást nagyobb eséllyel

hordozó tehetséges gyerekek kiválogatása. Az így elért eredmények mögött azonban nagy a „selejtgyártás”. A gyors teljesítmények hajszolása közben sok tehetség vész el.

A tehetségek gondozásához a tehetségek attitűdjeivel rendelkező emberekre van szükség. A tehetség keresi a kihívásokat, ott is meglátja a lehetőséget, ahol más nem, kemény munkával igyekszik mindig többet és jobbat elérni. A szokatlan és új gondolatok iránti nyitottság és problémaérzékenység vezet egyre hatékonyabb megoldásokhoz. Amennyiben a hazai tehetséggondozás vezető szakemberei ilyen tulajdonságokkal rendelkeznek, akkor sikerülhet megtalálnia a tehetséggondozásunknak önmagát. *Révész Géza* (1918) szerint a tehetségesek legnagyobb ellenségei a tehetségtelenek, akik sokan vannak és védik magukat. A magyarországi tehetséggondozás szakadéka ennek a problémának a megjelenései. A középszer uralma alatt a tehetségesek ellátása tiltottá vagy adminisztratívává válik, és kevéssé jut támogatás a valódi tehetségnek. A magyar tehetséggondozás kiemelkedő korszakaira jellemző szemlélet csak lassan tud újra teret nyerni, mert a könnyű eredmények hajszolása hátráltatja az igazi tehetséggondozás kialakulását.

Tehetségkoncepciók és a hazai tehetség szemlélet

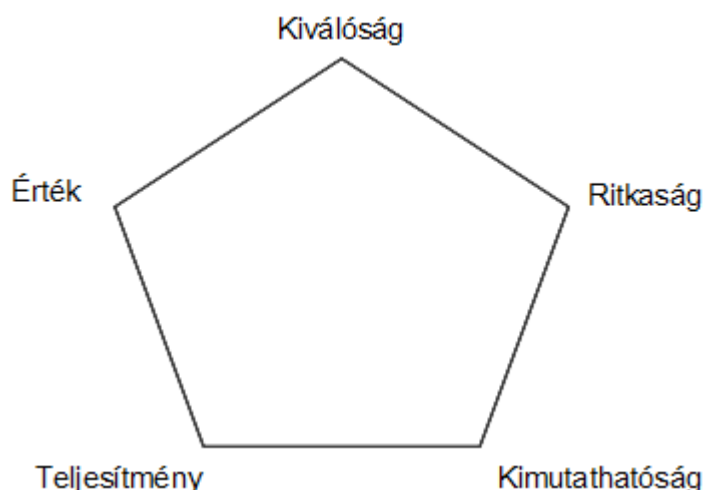
Nemzetközi tudományos körökben a kilencvenes években a tehetséggondozás alapelveinek megkérdőjelezéséhez vezetett *Lipsey és Wilson* (1993) átfogó vizsgálatának eredménye, mely szerint a tehetséggondozás egyáltalán nem támogatta a tehetségek fejlődését. Azt találták, hogy a megjelölt tanulmányok eltúlozták a hatásokat, a placebo hatást nem meghaladóak az eredmények. A 20. századi mechanisztikus szemléletnek megfelelő, és *Terman* (1925) intelligencia vizsgálatokon alapuló kutatásai nyomán kialakult mechanisztikus tehetséggondozási rendszer nemhogy nem hatékony, hanem kifejezetten hátrányt jelent a későbbi teljesítményekre (*Ziegler*, 2013). Számos ország újraértékelte tehetségprogramjait (*Comford, Boyes, Reid és Brain*, 2004).

Ziegler és Phillipson (2012) a hagyományos tehetséggondozás problémáját abban látják, hogy azon a koncepción nyugszik, hogy a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek, és ezt kell kompenzálni. Miközben pedig számos egyén minden beavatkozás nélkül is kiemelkedő teljesítményeket ér el, a tehetségprogramokba bevontak nem feltétlenül érnek el ilyen szintű eredményeket. A tehetségeket csoportként kezelni téves megközelítés, mert annyiféle a tehetség, ahányféle a tehetséges egyén. Sőt, az „actiope modell”, amely a tehetségre rendszerként tekint, és amelynek értelmében a tehetséggondozásnak ennek a rendszernek a figyelembe vételével kell történnie, a fókusz a környezettel való interakcióra helyezi (*Ziegler*, 2005).

A hazai tehetséggondozás azonban egyelőre a tények ellenére sem reagált változással. Magyarországon a nyolcvanas években megindult tehetséggondozás a 20. századi pszichometriai tehetséggondozói szemléletre épült (*Vass, Dobó, Nahalka, Ollé, Perjés, és Virányi*, 2011). Ez a mechanisztikus szemlélet nehezen alakul át 21. századi tehetséggondozássá. A hazai tehetséggondozás szakmai irányítása egyelőre nem látja a tehetséggondozás újraértékelésének szükségszerűségét, ezért továbbra is hatalmas energiával hiábavaló tevékenységre kényszeríti az ország tehetséggondozását. A tehetség lehetőség, prediszpozíció, amely egyéni környezeti ingerek által mobilizálódik. Emiatt a tehetséggondozásnak sokkal inkább a környezeti ingerek gazdagításával, mint a tehetségek „vadászatával” kellene foglalkoznia. Ilyen szemléletbeli változásokra egyelőre nem nyitott a hazai tehetséggondozás szakmai irányítása, és továbbra is a mechanisztikus úton halad.

Körkép a tehetségről a tévhiteken keresztül

A tévhitek a lényeges szemléleti elemek leegyszerűsítéseiből alakulnak ki, és akár a tudományos gondolkodást is torzíthatják. Ezért érdemes megvizsgálni a közgondolkodásban a tehetséggel kapcsolatban megjelenő tévhiteket. Közkezdvelt nézet, hogy „mindenki tehetséges”. A szemlélet valószínűleg a korábbi egalizmus egy új megjelenése. A szocialista éra felfogásában senki nem lehetett több. Most a demokráciában viszont mindenkinek „jár” a tehetség. A népi pszichológiai „képesség” fogalom egyes számban szerepel, és általános értelmességet jelöl. Jelentése ezért azonosulhat sokak számára a tehetséggel, mint fogalommal (Vass, Dobó, Nahalka, Ollé, Perjés és Virányi, 2011). A „jó képesség” és a „tehetség” kifejezések szinonimaként való használata a köznyelvben a tehetséget a képességekre szorítkozón ismeri el, így könnyen vezet a „mindenkinek vannak jó képességei” gondolat a „mindenki tehetséges” gondolathoz. Ha azonban mindenki tehetséges, maga a fogalom tűnik el. A sternberg-i tehetség kritériumok közül a ritkaság kritérium a tehetségnek éppen ezt a sajátosságát jelzi. A tehetség kritériumait Sternberg (1993) egy pentagonális modellben írta le. Ennek alapján a tehetség ritka, kiváló, kimutatható, értéket létrehozó teljesítményben jelenik meg (1. ábra).



1. ábra: Sternberg (1993) pentagonális modellje

Mindenki lehet kiváló, és lehetnek kiemelkedő képességei és teljesítményei. Ha például a sakkban kiemelkedően sikeres *Polgár* lányok édesapja, *Polgár László* (2008) vagy *Polgár Judit* (2010) által leírt módon nevelnénk a gyerekeket, akkor messze mai képességeik feletti kognitív teljesítményre lennének képesek. Amíg ez a nevelés nem általános, addig tehetségnek tűnnek azok is, akiknek a környezet ezzel a hatékony nevelési módszerrel több lehetőséget adott képességeik kifejlesztéséhez. Természetesen ők is lehetnek átütő tehetségek, de a ritkaság miatt olyanok is bekerülnek a tehetségek körébe, akiket „átlag-tehetségnek” nevezhetünk, mert teljesítményeik megfelelő környezeti háttér mellett sokak számára elérhető szintű.

Sokkal tarthatóbb és használhatóbb az a szemlélet, hogy „mindenkire úgy kell nézni, hogy akár tehetség is lehet”. Ez a szemlélet a tehetségről a Sternberginél differenciáltabb gondolkodást jelent, mert az akár soha teljesítménybe nem forduló tehetséget is feltételezi, és tehetségnek tekinti. Általánosan elterjedt a „minden vagy semmi” szemlélet, miszerint aki tehetséges, az minden téren kiváló. Az emberek úgy gondolják, hogy aki zseniális informatikus vagy költő, az például pénzügyi tanácsaiban is követhető, illetve ha valaki nem tud szépen olvasni, az nem lehet képes kiemelkedő teljesítményekre más kognitív területen sem. Adott területen átlagos vagy akár átlag alatti tudás azonban nem teszi semmissé a kiemelkedő oldalt. A tehetségek szá-

mára az erős és gyenge oldalak feltárása legalább annyira lényeges támogatás, mint mindenki másnak. A tehetségek vizsgálatában ezért egyre inkább a profil vizsgálatok nyernek teret (Gyarmathy, 2010c). A „teher alatt nő a pálma” szemlélet sokat árt a tehetséggondozásnak. A túlhajtással a szorongás nő, a teljesítmények gyakran elmaradnak. A túl korai teljesítmény a későbbi kiemelkedő alkotói munkát veszélyezteti. A szemlélet testvére a „tehetséget nem lehet eltaposni” szlogen. Ennek értelmében nem is tehetség az, aki nem válik azzá.

„A világon semmiféle tehetség el nem vész. Nem olyan bolond a természet, hogy hiába teremtsen erőket. Amit teremt, azért teremti, hogy hasznát vegye.” írta *Petőfi Sándor Arany Jánosnak* szóló levelében (1847. február. *Korompay*, 2009). Sokszor, ahogy ebben a példában is látszik, a tévhitek ugyanazon tőről fakadhatnak. *Petőfi* gondolatában a „tehetség” kora szóhasználatának megfelelően képességként jelenik meg, és az állítás így mély bölcsességet takar. Azonban a mai „tehetség” fogalommal és leegyszerűsítve olvasva a sorokat, a tehetséggondozás értelmetlen tevékenységnek látszik, hiszen a tehetség úgyszólván kitör. Természetesen létezik olyan mérvű belső hajtóerő, amely nem hagyja a tehetséget nyugodni, és a legmostohább körülmények között is kifejlődik. Erre azonban nem alapozható a tehetségek ellátása. Ráadásul egyáltalán nem biztos, hogy a tehetség azon erői, amelyeket a társadalom nem támogat, esetleg elutasít, nem a társadalom ellenében fognak megnyilvánulni. A „szorgalom” kifejezés gyakran a gyengébb képességek kompenzációjaként jelenik meg a közgondolkodásban, pedig a tehetség nem fejlődik ki nélküle. Az adottságok képességgé majd teljesítménnyé növesztése kitartó erőfeszítést kíván, amihez támogató környezetre van szükség. A kiemelkedő adottság néha akadály is lehet a kiemelkedő teljesítménynek, mert könnyű sikerekhez vezet. Sok kiemelkedő adottsággal rendelkező tehetség vész el a könnyebbik út választásával is, mert várja, hogy a teljesítmények megjöjjenek. A szorgalmat lenéző attitűd a tehetségfejlődés gátja lehet.

A *zéró összegű* gondolkodás ritkán jelenik meg explicit módon, de sajnos gyakori gondolkodási hiba. A lényege, hogy az emberek úgy érzik, hogy ha valakinek több jutott, akkor ez automatikusan azt jelenti, hogy másnak viszont kevesebb. Ez a hamis nézet ellenszenvet kelt a tehetségekkel szemben is, miközben a tehetségek lényegében lehetőségeket hoznak mindenki számára, anélkül hogy bárkitől elvennének. Sőt, a tehetség megjelenése inspiráció is lehetne a környezet számára. A tévhitek a szélsőséges, a finom részleteket figyelmen kívül hagyó gondolkodási hibákból adódnak, amelyek sérülékenységre vezetnek (*Beck, Rush, Shaw és Emery*, 1979). A hazai tehetséggondozást ez a szemléleti háttér megterheli.

A hivatalos tehetséggondozás és problémái

A Nemzeti Tehetség Program végrehajtásának 2009-2010. évi cselekvési programjáról szóló 1120/2009. (VII. 23.) Kormányhatározat előírja:

- a) a tehetségsegítő hagyományok őrzését és gazdagítását,
- b) a tehetségsegítő programok integrált rendszerének létrehozását,
- c) egyenlő hozzáférés biztosítását a tehetségsegítés területén,
- d) a tehetséges fiatalok társadalmi felelősségének növelését,
- e) a tehetségsegítő személyek és szervezetek munkájának megbecsülését,
- f) a tehetség fejlesztését és hasznosulását segítő környezet kialakítását.

A tehetséggondozás kiváló alapokat nyerhet a fentiek gyakorlati megvalósítása által. A határozat által leírt sokszínű tevékenységekre lehetőséget adó támogatások pályázati rendszere azonban a tehetséggondozás ad hoc jellegű programjait hozza létre. Nincs lényeges nagyságrendű folyamatos finanszírozása a tehetségesekkel való foglalkozásnak sem a tanításon belül, sem a tanításon kívül. Egy-egy projekttel véget ér a munka, és a folytatás bizonytalan.

Másik nagy probléma, hogy a pedagógusok szakmailag nem felkészítettek, nagy hányaduk a tehetség fogalmának köznapi szintjén sem jut túl (Vass, Dobó, Nahalka, Ollé, Perjés és Virányi, 2011). A Géniusz Programban¹ akkreditált és vezetett számtalan képzés inkább csak elméleti szintű ismereteket közvetített, a mindennapi gyakorlatot kevésbé befolyásolva ezzel.

A tehetséggondozás másik megoldatlan területe az egyre nagyobb leszakadó társadalmi rétegek bevonása a tehetséggondozó programokba. Tehetséggondozó program szociokulturálisan hátrányos tehetségek számára az Arany János Program, amely hátrányos helyzetű középiskolás tanulók tehetséggondozására hivatott. Sajnos azonban a tizenéves korban kezdett tehetségmentés igen kis hatékonyságú. A hátrányok erre az életkorra már igen komoly lemaradássá válnak (Van Tassel-Baska és Willis, 1987; Van Tassel-Baska, 1992). A vizsgálatok azt mutatják, hogy alacsony a jelentkezés ebbe a programba, aminek egyik oka, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek már az általános iskolában elveszítik tanulási motivációjukat. Különösen alacsony a cigány származású gyerekek részvétele a tehetségprogramban. A hátrányos helyzetű gyerekekből álló osztályok tanulmányi eredménye gyengébb a gimnáziumok egyéb osztályainak átlagához képest már az induláskor is, és ez a különbség megmarad a gimnázium elvégzéséig. Mindazonáltal a hátrányos helyzetű diákok számára nyereség a gimnáziumba kerülés (Fehérvári és Liskó, 2006). Az elit gimnáziumokba beválogatott hátrányos helyzetű gyerekekre nagy nyomás nehezedik. Többeknek szorongást okoz a magas követelményeknek való megfelelni akarás, a hiányzó ismeretek és készségek, valamint a kulturális váltás (Gömöry, 2006).

A kisgyerekkortól folyamatosan meglévő általánosan fejlesztő óvodai és iskolai környezet által előzhető meg a hátrányos helyzetű tehetségesek lemaradása, nem a tizenéves korban történő kiválogatással. A finn oktatási rendszer korai nyelvi fejlesztés hangsúlyos módszertana nagyobb lehetőségeket ad a tehetségek megjelenésére és fejlődésére, mint bármilyen tizenéves korban kezdődő, a hátrányos helyzetű tehetségek fejlesztésére irányuló program. A Nemzeti Tehetség Programban az Országgyűlés hosszú távon is kiemelt lehetőséget adott a tehetségsegítés fejlesztésére. A hosszú távú (20 éves időtávon érvényes) célrendszert az alábbiakban állapította meg: „A tehetséges fiatalok képességeinek kibontakoztatása és társadalmi hasznosulása: (a) a tehetséges fiatalok megtalálása, (b) a tehetség jellegének és szintjének megfelelő folyamatos segítség a tehetség kibontakoztatásában, (c) a tehetség hasznosulásának elősegítése”²

A célok felsorolásának sorrendje sugallja, hogy ahelyett, hogy minél korábbi és szélesebb körű tehetségfejlesztésre irányulna, a Program a tehetségek azonosításának előtérbe helyezése által hosszútávra a tehetségesek körének szűkítése irányába mutató hivatalos célrendszert követ. A tehetségazonosítási módszerekre épülő tehetséggondozás, függetlenül attól, hogy hol alkalmazzák, a beilleszkedni képes, szociokulturálisan előnyösebb helyzetben lévőknek kedvez. Stephen Ceci (1990) vizsgálatai szerint az intelligencia tesztekkel azonosított képességek nem a tehetséget jelzik, hanem a szociális háttér, szülői anyagi színvonal, iskolázottság, foglalkozás eredményeként kialakuló előnyöket.

1. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács és a Tanács jogi képviseletét ellátó Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége 2006-tól folyamatosan kifejlesztett egy olyan országos tehetségsegítő hálózat kialakítására irányuló programot, amelynek számos elemét az Új Magyarország Fejlesztési Terv is támogatta Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program néven. Az Integrált Tehetségsegítő Programra jutó támogatás 2009 és 2011 között összesen 3,7 mrd Ft. A program szakmai vezetője dr. Balogh László.

<http://www.tehetsegpont.hu/96-16840.php>

2. Tájékoztató az Országgyűlés számára a Nemzeti Tehetség Program végrehajtásának 2009–2010. évi cselekvési programjáról szóló 1120/2009. (VII. 23.) kormány határozat végrehajtásáról. 10 085-2/2013. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Készült 2013. március 21-én. 14. oldal

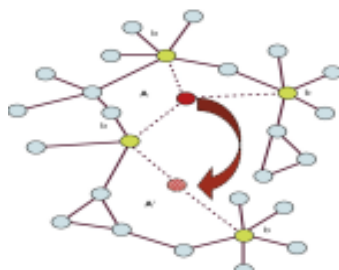
Tehetséggondozásunk azon gyakorlata tehát, hogy a tehetségek azonosításával indítja a programokat, és különösen, ha képességmérésekre alapoz, az esélyegyenlőséget sérti. A tehetségek akkor jelennek meg, ha a környezet erre alkalmas háttérrel kínál. Ezért is régóta evidencia, hogy az azonosítási folyamat legfontosabb tényezője a gondozás.

A gyerek csak akkor képes megjeleníteni a képességeit, ha erre lehetőséget és bátorítást kap. Az osztálytermi módszerek, gyakorlatok és tapasztalatok gátolhatják és serkenthetik az egyéni különbségek kibontakozását. A gyerekek megfigyelése azzal a kérdéssel kell, hogy induljon, hogy a környezet maximális lehetőséget nyújt-e az adottságok gyakorlásához (Wallace, 1983). Nem véletlen, hogy a hazai tehetséggondozás egyik kiemelkedő sikertörténete ott valósult meg, ahova nem ért el a tehetségazonosítási láz. A válogatatlan, 70% halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű diákkal a Hejőkeresztúri Általános Iskola számos bajnokságban győztes tehetséget nevelt ki. A státuszkezelésre, differenciálásra, egyéni feladatokra és a fejlődést támogató mozgásra, művészetre és stratégiai-táblás játékokra épülő tanítás és fejlesztés nagy szabadságot adott az egyéni tanulási utaknak (K. dr. Nagy 2000; 2005; 2007;). Nemcsak tehetségeket nevel ez az iskola, hanem az iskola diákjainak összességét magasabb teljesítmények eléréséhez vezet.

Innovációk a magyar tehetséggondozásban

Miközben oktatási és tehetséggondozói megoldásaink sokszor a 20. században sem bevált módszereket idézik, számos olyan hazai megoldás született, amelyek világszínvonalon is útmutatók lehetnek a tehetséggondozás és az oktatás szempontjából is.

Csermely Péter, a hálózatkutatóval foglalkozó biokémikus, tudományos eredményei alapján, miszerint a hálózatos szerveződések sokkal hatékonyabban működnek, mint a tagok pusztá összessége, legyenek ezek sejthálózatok vagy internetes kapcsolatok, a tehetséggondozást is hálózati alapokra helyezte. A tehetségek támogatására Csermely kezdeményezése alapján nemzeti program indult, amelyben nagy szerepet kapnak az úgynevezett tehetségpontok. A szerveződési elv a hálózatos megközelítés: nem egy központú, uniformizált kapcsolati forma jellemzi, hanem területi, szakmai, készség-típusú kapcsolatok formálják a rendszert. A tehetséggondozó szervezetek, szakemberek összefogása, információs kapcsolata hatékonyan képes megjeleníteni a tehetségek ügyét szakmai-oktatáspolitikai fórumokon, de akár a gazdasági döntéshozók előtt is. A tehetséggondozásban is, mint mindenhol máshol, a források hiánya válságokhoz vezet. A magyarországi tehetséggondozást pedig nemcsak a forráshiány, hanem az elmúlt korszakok hatásai is terhelik. Csermely és munkatársai kutatásaik alapján azt találták, hogy minden egyes hídteremtő kapcsolatunk növeli azoknak az együttműködéseknek a lehetőségét is, amelyben a régi, és a válságban csökkenő források újraelosztásáért folytatott elkeseredett harc helyett új források meghódításáért léphetünk fel – együttesen. A tehetséggondozás maga is hálózatot képző folyamat, amelynek jó példái a tehetségeknek megfelelő környezetet adó, vagy javasoló tehetségpontok (2. ábra) (Csermely, 2008; Csermely, Kovács, Mihalik, Nánási, Palotai, Rák és Szalay, 2009).



2. ábra: A kreatív elemek a hálózati kommunikációban
(Csermely, 2008, 573.)

A magyarországi modell egyedülálló abban, hogy a tehetségsegítés megerősítését a hálózatépítéssel indítja. Az elv szerint a hálózat minden pontja tehetségsegítő munkát végez, legtöbbször felkészült szakemberekkel. Vállalják, hogy a tehetségekkel nemcsak pedagógusok, hanem, ha szükséges, pszichológus is foglalkozik, illetve a családokkal is tartják a kapcsolatot. Az egyik legfontosabb elem azonban a többi tehetségponttal való együttműködés, az információcsere, a legjobb tehetségsegítő gyakorlatok kölcsönös megismerésének és átadásának szándéka. A Nemzeti Tehetség Alap pályázati rendszerei anyagi értelemben is előnyösebb helyzetbe juttatják a tehetségpontokat, mert számukra könnyebben nyerhető el pályázati pénz tehetségsegítésre. Másrészt viszont a már felkészültebb intézmények, akik a hálózatban információt szereztek, kapcsolatokat építettek ki, hatékonyabban tudják a forrásokat felhasználni. Az elképzelések gyakorlatba fordításához azonban a hálózatosodás elvének megfelelő tehetséggondozási szemléletre lett volna szükség, amely az egyéni utakat és a természetes fejlődést tiszteletben tartja. A tehetségpontokat azonban központi irányítással uniformizálta az adminisztratív rendszer. A tehetségpont akkreditáció bürokratikus módszerekkel elérte, hogy a szabálytalan, a központi elképzelésektől eltérő tehetséggondozó csoportok hátrányba kerüljenek. Így módon a tehetségpont rendszer leképezte a tehetséggondozás kirekesztő működését. Magyarország minden területén és a határon túl is alakultak már tehetségpontok. Ezek egy tehetségterképben is megjelenített formában megtalálhatók az interneten (www.geniuszportal.hu/tehetsegterkep). A határon túli magyar területek bekapcsolódása által a környező országok magyarlakta területein is számos intézmény és civil szervezet alakított tehetségpontot.

Akár vizuálisan is megállapítható, amit a statisztika is megerősít, hogy a szociokulturálisan hátrányos régiók rendkívül alulreprezentáltak a tehetségpont rendszerben. Különösen az „akkreditáltak” és „kiválóan akkreditáltak” között alacsony a hátrányos régiók megjelenése. Emellett a magukat kevésbé adminisztrálni képes, nevezzük úgy, hogy sajátos tehetséggondozó csoportok (például alternatív iskolák, önszerveződő művészeti csoportok), sem jutnak be könnyen a tehetségpont rendszerbe. A megalakuló tehetségpontok eloszlása leképezi a tehetséggondozó programokra is jellemző szociokulturális egyenlőtlenséget. Nem az egyenlőtlenség a probléma, mert az egyenlőtlenség természetes. A probléma a hibás szelekció. Ugyanis a tehetséggondozás szempontjából a hátrányos területek amúgy is a legkevésbé támogatottak, miközben a tehetségek különleges csoportjai éppen innen kerülhetnének ki (Gyarmathy, 2010a; b; c;). A tehetségpont hálózat így módon ketreccé változott. A befogadó szemlélet helyett szelektáló, kirekesztő rendszer alakult ki. Ezért a tervezett együttműködés helyett a tehetségpontok jelenleg versengenek egymással. A tehetségáló rendszer kiváló elvei a szemléleti különbözőség miatt a gyakorlatban egyelőre nem hozták meg a várt eredményeket, és hálóként nem működnek.

Új irányt mutató tudományos eredmények

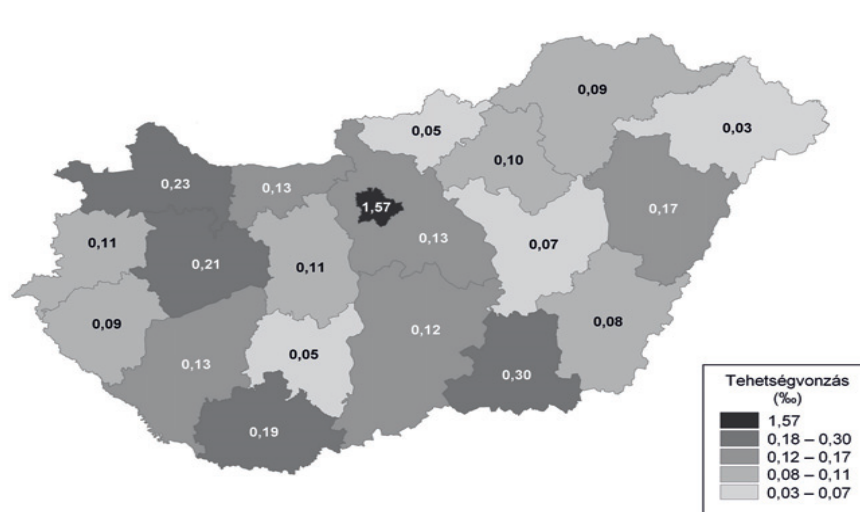
Csapó, Gajić és Ivanović (2011) összefoglalójában a tehetség hazai tudományos vizsgálatát négy fő területen látja hangsúlyosnak: (a) a kreativitás új szemlélete; (b) az atipikus agy és a tehetség; (c) a tehetségvizsgálatok hangsúlyváltása; (d) a digitális kor kihívásainak kérdéskörei.

A kreativitás új szemlélete

Lényeges változás a kreativitás vizsgálatában, hogy a kreativitásnak nem csak a pszichológiai sajátosságait veszik figyelembe a kutatók, hanem a társadalmi oldalát is. A mai kutatások a kreativitás keretein belül a divergens gondolkodás, a sokféleség vizsgálata mellett, ezt kiegészítő módon összekapcsolják a befektetett munkával. A nagy, kimagasló teljesítményeket a verejtékes, kemény munka is jellemzi. A kreatív személy, mint „kiválasztott”, alkotótevékenységénél kiemelkedően fontos a külső, a társadalom részéről való elfoga-

dás, valamint az alkotást segítő mesterek, mentorok személye. Tehát a mai kreativitáskutatások váltása az egyén és társadalom viszonyának másféle értelmezésében is észlelhető (Pléh, 2010). Egyre több adat kerül feldolgozásra úgynevezett „tehetségtérképeken”. A tehetségek eloszlása nem egyenletes. Bizonyos területek alul- illetve felülreprezentáltak a tehetségek megjelenése szempontjából (Pléh, 2010).

A modellek megvilágítottak, számszerűsítettek jelenségeket és folyamatokat, amelyekről eddig nem, vagy csak alig voltak konkrét adataink. Bebizonyították, hogy a tehetség-kreativitás területi egyenlőtlenségei éppúgy modellezhetők, mint bármely más társadalmi-kulturális jelenségé. Különböző egy-egy terület tehetség-produkciója, tehetségmegtartása és tehetségvonzása. A modellek kialakításához használt minta további – földrajzi, történeti vagy szakmai logikájú – szűkítése speciálisabb összefüggéseket is feltárhatna. Az effajta kezdeményezések – csakúgy, mint az adatbázis bővítése, a kartográfiai modellek területi kiterjesztése és a jelenségek okainak részletes feltárása (3. ábra) – a kutatás jövőbeli irányát jelentik (Győri, 2011).



3. ábra: A megyék fajlagos tehetségvonzása 1867–1990 között Magyarországon (Győri, 2011)

A kreativitásnak a társadalmi beágyazottság szempontú megközelítésének másik kérdésköre a kreativitás változatainak felismerése. A nem általánosan értelmezett kreativitás, hanem egy adott területen megjelenő kiemelkedő, profi kreativitás a tehetségfejlődés szempontjából eltérő jelentőséggel bír. Köznapi kreativitásunk lehet átfogó nyitottság eredménye, a szakmai, kiemelkedő és profi kreativitás viszont az adott területre nézve speciális. A kiemelkedő kreativitás háttéréhez tartozik a kiemelkedő tudás. A tehetség érvényesítéséhez elengedhetetlen a sok gyakorlás. Iskoláskorban lehet leginkább rászáni a tízezer órát, ami egy területen való majdani, esetleg csak húsz évvel későbbi teljesítményhez kell (Pléh, 2010).

Az atipikus agy és a tehetség

A kreatív működés szempontjából egyáltalán nem homogén a tehetségpopuláció. A „big C” (Gardner, 1993; Simonton, 1994), vagyis a kiemelkedő teljesítmények mögött álló kiemelkedő kreativitás gyakran a szokásostól eltérő információfeldolgozáson alapul. A tehetségre jellemző különleges attitűdök a kiemelkedő tehetségeknél szinte szabályszerűen a szokásostól eltérő agyi szerveződés eredményeképpen jelennek meg (Gyarmathy, 2009). A simonton-i véletlenebb kreatív tehetség alapja lehet a specifikus tanulási zavarok, a hiperaktivitás és figyelemzavar, valamint az Asperger-szindróma is. A kiemelkedő teljesítményekhez szükséges, átlagtól jelentősen eltérő kognitív folyamatok, elmélyült, megszállott tevékenység, kitartó gyakorlás a norma-

litástól messze eltérő viselkedést jelent. Sok tehetségnél mutatkozik sajátos kognitív szerveződés, kiegyenlített képesség-struktúra, jobb agyféltekei dominancia, nyelvi zavarok, autoimmun betegségek, amelyek sokszor a diszlexia és egyéb specifikus tanulási zavarok jeleiként jelennek meg a szakemberek számára. Számos esetben a tehetségesek személyiségének sajátosságai, a társas készségekben mutatkozó gyengeség és elképzelhetetlen szintű motiváció kényszeres, autisztikus viselkedésként azonosíthatók. Az abnormálisan azonosított aktivitásszintet gyakran, mint hiperaktivitás zavart diagnosztizálják. A kiemelkedő teljesítményekre képes tehetség jelei és a figyelemzavar/hiperaktivitás tünetei számos ponton megegyeznek. Ilyen a gyors reakció, a *Dabrowsky-féle túlingerlékenység* (*Dabrowski és Piechowski, 1977*), a szokásostól eltérő észlelés, az átlagnál tevékenyebb viselkedés, alkotási vágy, kíváncsiság, hajlam az autoritás megkérdőjelezésére, fáradhatatlanság, megfelelő kihívás hiányában rendbontó viselkedés, alacsony monotóniatűrés (*Gyarmathy, 2009*).

Az átütő tehetség valószínűleg nem kizárólag a szabálytalan, atipikus agyi fejlődés nyomán jöhet létre, de úgy tűnik, szemben az eddigi szemlélettel, a zsenialitás sokkal inkább sajátos idegrendszeri típus, és nem egyszerűen a tehetség magasabb foka. A különbség tehát minőségi, nemcsak mennyiségi. Az atipikus agyi fejlődés önmagában nem garancia a kiemelkedő teljesítményekre, de olyan lehetőségeket hordozhat, amelyek nem egyszerűen kiemelkedő, de zseniális alkotásokhoz vezethetnek. A harmadik évezred egyik nagy kihívása az egyre több kiemelkedő képességű, de beilleszkedésre képtelen gyerek. Ezeknek a gyerekeknek az ellátása, a bennük rejlő erők kanalizálása a tehetségkép átformálását, és a tehetséggondozás átalakítását kívánja. A kiemelkedő teljesítménynek feltétele, hogy atipikussága mellett a tehetség képes legyen képességeinek megfelelően teljesíteni és többé-kevésbé beilleszkedni a társadalomba. Ehhez kevésbé merev diagnosztikai megközelítésekre is szükség van.

A tehetségvizsgálatok

A 20. század tehetségideálja a beilleszkedni képes kiválóságok, a tesztek által azonosítható kiemelkedő képességekkel és kreativitással jellemzett egyének. A tehetség azonban nem mérhető. *Reis és Renzulli (1982)* három, *Sternberg (1992)* két évtizeddel ezelőtt leírta, hogy a képesség tesztek nem használhatók tehetség-azonosításra, mert a tehetség összetettebb rendszer, semhogy teszttel megragadható lenne.

A tehetség azonosításának első, és legfontosabb, buktatója a kreativitás. Az alkotó erő lényegét tekintve az azonosíthatatlanságot jelenti. Éppen attól kreatív valami, hogy az addig létezőt meghaladja. A kreatív személyek legtöbbször zavarként jelennek meg. Az átütő tehetségekre jellemző kiegyenlített képesség profil és a sajátos személyiség megnyilvánulásai szokásos mérési eljárásainkat megbízhatatlanná, és a tehetség azonosítására alkalmatlanná teszik (*Gyarmathy, 2009*). A kreativitás azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek, és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely során a személy ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki (*Gyarmathy, 2011*). A kreativitás mérése ennek alapján érhetően rendkívül bizonytalan. Ahhoz, hogy magas szinten legyen képes az össze nem illést észlelni, az egyének tudásra van szüksége. A kreativitás a képességekhez, tudáshoz kapcsolt. Az alkotó gondolkodásnak a tudáshoz kötöttsége miatt korrelálnak a kreativitás tesztek jobban az intelligencia tesztekkel, mint egymással. Rengeteg kreativitást mérő eszköz létezik, de minden látszat ellenére a kreativitás mérése megoldatlan. Az alkalmazott eljárások a "little-C", a hétköznapi kreativitás vizsgálatát célozzák, de még e téren is bizonytalan az eredmény. A mérési módszerek esetében a teszt felvételének körülményei jelentősen befolyásolják az eredményeket. A kreativitás mérésénél ez fokozottan ható tényező. A kreativitáshoz mindenképpen szükséges bizonyos kockázatvállalás. A bizonytalan, a kétértelmű feszültséget kelt. Ennek a

feszültségnek a toleranciája jellemző a „big C” (*Simonton*, 1994) értelemben vett kreatív személyiségekre. Ők viszont a tesztelés során gyakran nem mutatkoznak meg, mert már maga a teszt műfaja bizonyos leszűkítettséget jelent, ami ellentmond a kreativitásnak. A „big C” mérése megoldatlan.

A „little c” akkor jelenhetne meg, ha feszültségmentes a helyzet. A kreativitás feszültséget keltő környezetben kevésbé hatékony. „Háborúban hallgatnak a múzsák”. Az átlagemberek, még akár a kiemelkedő intelligenciával rendelkezők is akkor tudnak kreatívan megnyilvánulni, ha a kétértelmű, bizonytalan keltette feszültséget nem fokozza egyéb feszültség. A tesztelés pedig háború, amely feszültséget kelt: értékelés, teljesítmény elvárás és idői nyomás, ami megöli a kreativitást. Ez jellemző a teszthelyzetekre, ahogy az iskolai helyzetekre is (*Gyarmathy*, 2011). Ahogyan az iskolai tehetségazonosításban is, úgy az intelligencia tesztek esetében is nagy problémát jelent, hogy elsősorban az iskolai, leketanulónak vagy tesztelő tehetségnek nevezett tehetségek kerülnek azonosításra. A kreatív produktív tehetség nehezebben azonosítható. Az intelligencia teszt felvételekor tapasztalhatjuk, hogy némely gyermek nem a szokásos racionális szinten közelíti a feladatokhoz, mert fantáziája vezeti, és eredeti megoldásokat talál. Egyéni tesztelésnél ezek a jelenségek tetten érhetőek, csoportos intelligencia vizsgálatok, szűrések esetén azonban a „túl” kreatív és nyughatatlan elméjű egyének hátrányba kerülnek sajátos látásmódjuk és értelmezéseik miatt (*Gyarmathy*, 2011).

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a tehetséggondozó programokba kerülő gyerekek közül igazán erőteljes fejlődést azok mutatnak, akik az érdeklődésük alapján kerültek be. Különösen lényeges az érdeklődésre építő tehetségvizsgálat a valamilyen okból hátrányos helyzetű tehetségek esetében. Számukra a környezet nem adott lehetőséget a harmonikus fejlődésre, ezért sokszor alulteljesítők. A képességeik legtöbb esetben nem mutatják valódi lehetőségeiket, viszont a belső hajtóerő megmutatkozhat az érdeklődés erejében és irányában (*Gyarmathy*, 2010c).

Az Érdeklődés Térképe módszer (*Gyarmathy* és *Herskovits*, 1999) különösen jól alkalmazható a hátrányos helyzetű tehetségek vizsgálatában, de általában is rendkívül informatív. A módszer a Gardner-i többszörös intelligencia modellre épül. *Gardner* (1983) elméletében hét különálló intelligenciát ír le, amelyek a legfőbb képességterületeket jelentik: nyelvi, logikai-matematikai, téri, testi-kinesztétikus, zenei, társas és intraperszonális. A térképhez az állítássorokat *Armstrong* (1994) által a *Gardner*-féle intelligencia területekre gyűjtött kérdéseire építettük. Az állítások két sorozatát készítettük el, az egyiket gyerekeknek saját, a másikat szüleiknek, tanáraiknak a gyerek, illetve a diák érdeklődésének leírására. A két sorozat ugyanazokból az elemekből áll, mindkettő ugyanazon egyén érdeklődésére kérdez, csak a megítélő személy, a nézőpont más. Mindegyik sorozat minden egyes intelligenciára nyolc állítást tartalmaz (*Gyarmathy*, 2010c). Az állítássorokból kiválasztott állításokat a jelzett preferencia mértéke szerint pontozással értékeli a vizsgálatvezető. A kapott profil nemcsak számszerűen, hanem vizuálisan is megjeleníthető egy grafikonon, hogy az eredmények jobban átláthatóak legyenek. A kapott eredmények alapján megállapíthatók az erős területek, ahol a tehetség megmutatkozhat. Ugyanakkor a gyenge oldalak is azonosíthatók. Ezek akadályokat jelenthetnek. Fejlesztő módszerek javasolhatók a gyenge oldal kompenzációjához, az erős oldal használatához.

Az eredmény feldolgozásában lényeges szempontok: (a) melyek és milyen erősek a preferált érdeklődési területek, (b) melyek az elutasított területek, (c) mennyire van ellentmondás a választásokban.

Az eredmények nemcsak a fejlesztési irányok meghatározásában használhatók, hanem a tanácsadásban is nagy jelentősége van az értékelő lapok adatainak. Az eltérések megvitathatók, és a különböző szempontokat egyeztetni lehet.

A digitális kor kihívásai

A digitális korban a gyerekek számára rendkívül inger gazdag környezet nyújt fejlődési háttérrel. A sokféle ingerből a gyermeki agy, hajlamának megfelelően már igen korán megtalálhatja a működésének, érdeklődésének megfelelő irányokat. Az ingereket tekintve szűkebb környezeti háttér kevésbé engedi meg az egyéni hajlamok korai kifejlődését. Sokkal uniformizáltabb volt a gyerekek fejlődése a kevésbé inger gazdag kultúrákban, akár még a 20. században is. Az iskoláztatás idejére a mainál homogénebb csoportokat képeztek a gyerekek.

A digitális korban viszont a gyerekek fejlődése a korábbiakhoz képest sokkal heterogénebb. Ha a gyerek idegrendszere a verbalításra nyitott, ugyanúgy kaphat elegendő ingert a fejlődéshez, mint ha inkább a térvizuális fejlődés útjára van erősebb igénye, vagy az auditív területek valamelyikén vannak adottságai, amelyek megtalálva a megfelelő ingereket, kiemelkedő képességgé fejlődnek. Az ingeréhség kielégülése azt is jelenti, hogy esetleg más területek nem fejlődnek egyenletesen, mert a gyerek ingeréhvágya valamely szűkebb területre korlátozódik. Igen korán kialakulhatnak specializálódott érdeklődési és tevékenységi területek, illetve a hiányok nyomán tanulási zavarok is. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a mai gyerekek képesség szerkezete a korábbiaknál sokkal szórtaabb képet ad (Gyarmathy, 2012a).

Az iskolai oktatás nem alkalmazkodott ezekhez a változásokhoz. Egyre nehezebben tudják a tanárok kezelni a kiterjedt, de legtöbbször rendszert nélküli ismeretekkel rendelkező gyerekeket. Az iskola nem tudja felkészíteni őket a módszeres befogadásra, feldolgozásra, szelektálásra, szűrésre. Szükség van számos olyan módszerre, amely a tananyag mögé rendszert rendel. Ilyen megoldást kínál a sokkal történő tanítás (Polgár, 2010). A tehetséges gyerekeket a szokásosnál nagyobb ingeréhség jellemzi. Az információs társadalomban nagyobb lehetőségeik vannak a tudásszerzésre és az autonóm tanulásra. A tehetséggondozásnak, ugyanúgy, ahogyan a mindennapi tanításnak, figyelembe kell venni a kultúra jelentős változását, és módszertanában ennek megfelelően váltani.

Utak a sokféle tehetség felé

A különlegesekek megmutatják egy-egy rendszer gyenge pontjait és a megoldási lehetőségeket is, mert terhelésnek teszik ki. A probléma megoldása továbblépés, amely a gyenge pontok terén megerősödéshez vezet. A tehetséggondozás problémái rávilágítanak számos egyéb területen, például az oktatásban, foglalkoztatásban meglévő zavarokra. Ugyanakkor a tehetségesek különleges csoportjai a tehetséggondozás gyenge pontjait jelzik. Így az úgynevezett kettős vagy többszörös különlegességű tehetségek csoportjai a tehetséggondozás legbiztosabb tesztjének tekinthetők.

A nemzetközi szakirodalomban sokféle kifejezéssel jelölik a fogalmat – dual, double, twice, multiple exceptional. A hazai szakirodalomban még egyáltalán nem honosodott meg a kettős/többszörös különlegességű tehetség elnevezése. Ennek oka elsősorban az, hogy a hazai tehetséggondozásban a fogalomhoz szükséges szemléleti háttér nincsen meg. A képesség és teljesítmény centrikus tehetség szemlélet statikusan kezeli az egyént és környezetét, és nem épít ezek finomabb interakcióira. Leszűkíti a tehetség fogalmát az intézményesen megjelenő tehetségekre, és így a szélesebb megjelenés valószínűségét csökkenti. A tehetség sajátos attitűd és személyiség, így önmagában is különlegesség és kisebbségi helyzet. Ehhez járulhat hozzá a különböző háttérű egyéb különlegesség, mint

- a szociokulturális helyzet,
- az etnikai-nemzetiségi helyzet,
- a neurológiai eltérések,
- a viselkedési és érzelmi sajátosságok

- és az érzékszervi-mozgásos eltérések.

Mindezen sajátosságok szintén kisebbségi helyzetnek tekinthetők, és a többségi társadalomba való beilleszkedés nehézségei miatt gyakran vezetnek zavarokhoz, így válhat ezekből a sajátosságokból hátrány (etnikai-nemzetiségi kisebbségi helyzet, neurológiai alapú teljesítményzavarok, leggyakrabban tanulási zavar, diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia diagnózissal, viselkedési és érzelmi zavarok, leggyakrabban figyelem zavar, hiperaktivitás zavar, autizmus, Asperger szindróma diagnózissal, érzékszervi-mozgásos zavarok, leggyakrabban vak és gyengén látó, siket, mozgáskorlátozottság diagnózissal).

A kettős/többszörös különlegesség kettős/többszörös zavart is okozhat. Emiatt ennek a populációnak az ellátása különösen nagy odafigyelést kíván. A kisebbségi helyzet az integráció problémái miatt gyakran zavarokhoz vezet, és sokszor maga a tehetség is zavart okoz. Gyakran ekként kerül azonosításra, és nem tehetségként, miként nagyon gyakran az átütő tehetségekkel esik meg. A tehetségvesztés csökkentését és az esélyegyenlőség növelését az alábbi szempontok figyelembe vétele biztosítja. A tehetséggondozás-fejlesztésre épül, amelynek része a tehetség oldal erősítése mellett a kognitív működés és a személyiség fejlesztése is, tehetségazonosítás helyett tehetség-megismerés hangsúlyos, módszertani sokféleségre épülő. A többszintű, az érdeklődésre építő tehetséggondozás mindenki számára előnyös. Ehhez a tehetséggondozás ún. csésze rendszere vezethet:

Széles rétegeknek a mindennapi ellátásban
Érdeklődők csoportjának
Kiemelkedőknek
Tehetségeknek

A mindennapi tevékenységek során a széleskörű fejlesztés lehetőséget ad az érdeklődés felkeltésére. A társaiknál valamely területen több tevékenységet kívánók számára lehetőséget kell adni további fejlődési utakra. Közülük kerülnek ki a kiemelkedők, akik már teljesítményekben is megmutatkoznak, majd közülük kerülnek ki a megjelenő tehetségesek.

A digitális kor kulturális hatásai a tehetséggondozás számára is új kihívásokat jelentenek. Olyan szemléleti alapra van szükségünk, amely különböző társadalmi-kulturális közegekben egyaránt hasznavehető. Ehhez a tudományok összefogása vezet. Ideje, hogy a tudományos közélet is falak helyett hidakat építsen, mert ez utóbbiakon lehet messzebb jutni a megismerésben.

Szakirodalom

1. Armstrong, T. (1994): *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD, Alexandria, Virginia.
2. Beck, A. T., Rush, A.J, Shaw, B.F and Emery, G. (1979): *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
3. Ceci, S. J. (1990): *On Intelligence: A Bioecological Treatise on Intellectual Development.. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.*
4. Comford Boyes, L., Reid, I., Brain, K. and Wilson, J. (2004): *Accelerated learning: A literature survey*. Department for Education and Skills, UK.
5. Csapó Mónika, Gajić, Olivera. és Ivanović, Josip (2011): A tehetséggondozás mai nézetei. In. szerk. Takács M. és Bene A.: *A tehetséges tanulókkal való munka módszertana. V. Nemzetközi tudományos konferenciájának előadásai*, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia.
6. Csermely Péter, Kovács István, Mihalik Ágoston, Nánási Tibor, Palotai Robin, Rák Ádám és Szalay Máté (2009): Hogyan küzdik le a válságokat a biológiai hálózatok, és mit tanulhatunk el tőlük *Magyar Tudomány*, 170. 1381–1390.
7. Csermely Péter (2008): Creative elements: network-based predictions of active centres in proteins, cellular and social networks. *Trends Biochem. Science*, 33, 569–576.
8. Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. FITT Image és Minerva, Budapest.
9. Dabrowski, K. and Piechowski, M. M. (1977): *Theory of levels of emotional development*. Dabor Science, Oceanside, NY.
10. Dóczy József (1910): *Tehetség és iskola. A szellemi tehetség fokának és irányának figyelembevétele az oktatásban*. Nagel, Budapest. 153.
11. Fehérvári A. and Liskó I. (2006): *A follow-up study to the Arany János Program*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
12. Gagné, F. (1991): Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In. (Eds.) Colangelo & Davis: *Handbook of Gifted Education*. Allyn & Bacon, Boston. 65–80.
13. Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
14. Gardner, H. (1993): *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives. Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. Basic Books, New York.
15. Gömör Kornélia (2006): Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál” illetve „válogatott” osztályokban. *Magyar Pedagógia*, 106. 3. 213–229.
16. Gyarmathy É. és Herskovits M. (1999): Képességek vizsgálata az érdeklődés térképének segítségével. Egy új eljárás kidolgozása és az első gyakorlati tapasztalatok tehetséges gyerekekkel végzett vizsgálatokban. *Pszichológia*, 19. 4. 437–458.
17. Gyarmathy Éva (2002): A hiperaktivitás kezelése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. 11. 84–89.
18. Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség – fogalma, összetevői, típusai, azonosítása*. ELTE Kiadó, Budapest.
19. Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség – Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Kiadó, Budapest.

20. Gyarmathy Éva (2010a): Atipikus agy és a tehetség II. – Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok ma. *Pszichológia*, 30, 1, 31–41.
21. Gyarmathy Éva (2010b): A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65. 2. 221–232.
22. Gyarmathy Éva (2010c): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Géniusz Projekt, Budapest.
23. Gyarmathy Éva (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich Ákos (2011, szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Debreceni Egyetem, Didakt Kiadó, Debrecen. 13–45.
24. Gyarmathy Éva (2012a): *Digitális kor és a tanulási zavarok*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
25. Gyarmathy Éva (2012b): Szakmai alapok a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez. In H. Nagy Anna (2012, szerk.): *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. Magyar Géniusz Program, 6–10.
26. Györi Ferenc (2011): A tehetségtérképektől a tehetségföldrajzig. *Tér és Társadalom*, 25. 4.
27. H. Nagy Anna (2012, szerk.): *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. Magyar Géniusz Program, Budapest.
28. Harsányi István (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
29. Korompay H. J. (2009, szerk.): *Petőfi és Arany levelezése*. Osiris Kiadó, Budapest. 13.
30. Kovácsné dr. Nagy Emese (2000): Komplex Instrukciós Program. In: Klein Sándor – Soponyi Dóra (2000, szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon*. EDGE 2000, 2011. 357–367.
31. Kovácsné dr. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15. 5. 16–25.
32. Kovácsné dr. Nagy Emese (2007): Integrációs modell. *Fókusz*, 9. 1. 36–56.
33. Lipsey, M.W. and Wilson, D.B. (1993): The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. *American Psychologist*, 48. 1181–1201.
34. M. Nádasi Mária (2007): *Adaptivitás az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
35. Nagy Edina (2011): Korai tehetségazonosítás és tehetséggondozás. Szakdolgozat. Szent István Egyetem Pedagógiai Kar, Szarvas.
36. Nagy László (1930): A tehetség lélektani problémái. *A Gyermek*, 8–15.
37. Pappné Gyulai Katalin és Pakurár Miklósné (2011, szerk.): *A debreceni példa. Tehetségazonosítás és tehetséggondozás a város közoktatási intézményeiben*. Géniusz Projekt, Budapest.
38. Pléh Csaba (2010): Kreativitás, tehetség és gyakorlás: hangsúlyváltások a kutatásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65. 2. 199–220.
39. Polgár Judit (2010): *Sakkjátékszótér – Varázslatos „sakk-munkafüzet” gyerekeknek*. Cityvet Kft., Budapest.
40. Polgár László (2008): *Nevelhetsz zsenit...* Kossuth Kiadó, Budapest.
41. Reis, S M and Renzulli, J S (1982): A case for a broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63. 9. 619–620.
42. Renzulli, J. (1978): What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60. 180–184, 261.

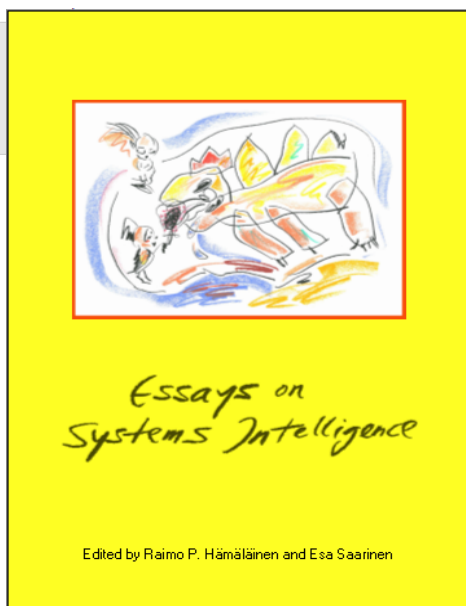
43. Révész Géza (1918): *A tehetség korai felismerése*. Benkő Gyula Császári és Királyi Könyvkiadó, Budapest.
44. Simonton, D. K. (1994): *Greatness: Who makes history and why*. Guilford Press, New York.
45. Steenbergen-Hu, S. and Moon, S.M. (2011): The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55. 39–53.
46. Sternberg, R. J. (1993): Procedures for identifying intellectual potential in gifted: A perspective on alternative "Metaphors of Mind". In: Heller, Mönks & Passow (1993, eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 185–208.
47. Szitnyai Elek (1904): A szellemi tehetségek eredete. *A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei*. 13–14.
48. Terman, L. M. (1925): *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press, Stanford, CA.
49. Vass Vilmos, Dobó István, Nahalka István, Ollé János, Perjés István és Virányi Anita (2011): *Tehetségkutatás a gyakorlatban. A tehetséggondozás hazai és nemzetközi komparatistikai kutatása*. ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
50. Van Tassel-Baska and I. Willis, G. (1987): A three year study of the effects of low income on SAT scores among academically able. In. *Gifted Child Quarterly*, 31. 169–173.
51. Van Tassel and Baska, I. (1992): Falling through the education loop: Disadvantages gifted students. In. Mönks, F. & Peters, W. (1992, eds.): *Talent for the Future*. Van Gorcum, Assen/Maastricht. 270–278.
52. Wallace, B. (1983): *Teaching the Very Able Child*. Ward Lock Educational.
53. Ziegler, A. (2005): The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (2005, eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, New York. 411–436.
54. Ziegler, A, and Phillipson, S. N. (2012): Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23. 1. 3–30.
55. Ziegler, A. (2013): Gifted Education from a Systemic Perspective: The Importance of Educational Capital and Learning Capital. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (2013, Eds.): *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge, London.

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Esszék a hálózati intelligenciáról

Banai-Bajzáth Angéla*



Hämmäläinen, Raimo P. and Saarinen, Esa (2010, ed.): Essays on Systems Intelligence. Systems Analysis Laboratory, Aalto University, School of Science and Technology Espoo, Finland.

A rendszerintelligencia koncepciója először 2002 őszén fogalmazódott meg a helsinki technológiai egyetem rendszerelméleti laboratóriumában.¹ Első szerzői Raimo P. Hämmäläinen és Esa Saarinen voltak, akik a kutatócsoport megalakítását követően több könyvet² és publikációt jelentettek meg a témában. A megjelent műveket mindenki számára elérhetővé tették, azért, hogy tovább ösztönözze a területtel kapcsolatos kutatásokat. A szerzők lehetőséget kívántak teremteni a hallgatóknak és oktatóknak, hogy szemináriumok és interdiszciplináris kutatócsoportok létrehozásával járuljanak hozzá a tapasztalatszerzéshez. Az általam bemutatni kívánt kötet az angol nyelven készült sorában a negyedik, korábban három jelent meg,

melyek azonban csak finn nyelven elérhetőek. Bár a rendszerintelligencia széles tudományos érdeklődést váltott ki, a szerzők szándéka az, hogy a kutatások ne korlátozódjanak kizárólag az akadémiai szférára. Céljuk az érdeklődők szélesebb körét is bevonni, hiszen a központi gondolat éppen az, hogy lehetőség legyen ötletek és összefüggések feltárására szakmai és privát emberi szempontból egyaránt.

Az egyik legkorábbi meghatározás szerint a rendszerintelligencia (Systems Intelligence) egy széleskörűen alkalmazható új elmélet a társadalom- és embertudományok területén. Központi eleme a komplex rendszerekben való, visszajelzéseket figyelembe vevő gondolkodás, cselekvés és aktív részvétel (Hämmäläinen and Saarinen 2004, 2007, 2008). Fő gondolata, hogy a rendszerintelligencia minden ember veleszületett képessége. Ezt az adottságát mindenki ki tudja használni, ha felismeri, hogy a világ bonyolult kapcsolatok hálózata, aminek mindenki részese, és úgy kerül kapcsolatba a környezettel, hogy képes a környezeti változások folyamatos reflexiójára, keresi a környezetéből érkező jelzéseket, és úgy viselkedik, hogy képes legyen kis korrekciókra a környezetében. Eközben célja, hogy jelentős pozitív eredményeket hozzon létre, és, hogy lehetőség szerint elkerülje a negatív hatásokat. A negatív eredmények általában véletlenül jelennek meg a rendszerek dinamikájában, s azt mondják: ha a cselekvések képesek lennének inkább rendszer-intelligensek lenni, akkor nem következnenek be egyáltalán. A negatív hatások oka jellemzően az, hogy az ember saját jólétét tekinti elsődlegesnek, és nem eléggé érzékeny a korrekciós lehetőségekre. A fordított megközelítésben: ha lendületet adunk, legyen az bármilyen csekély, az óriási pozitív eredményeket vonhat maga után. Ezt a jelenséget nevezik szuper – termelékenységnek (super-productivity) (Bergquist, 2007).

A rendszerintelligenciáról szóló, most recenzált online kötetben a hangsúly az alapvető elméleti, konceptuális kérdéseken, a pszichológiai elméletekhez való kapcsolódás pontjain és a gyakorlat orientált vizsgálato-

* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Oktatáselméleti Tanszék, ösztöndíjas PhD-hallgató banaibajzath@gmail.com

1. A rendszerintelligencia kutatócsoport aaltoi egyetemi részlegének linkje: <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/>

2. A kutatócsoport által megjelentetett kiadványok: <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/>

kon van. Az összesen kilenc fejezetet tartalmazó kötetben a tanulmányok szerzői további számtalan tudományágat, módszert és érdeklődési területet képviselnek reprezentálva a sokféle tudományterületről érkező, változatos érdeklődésű elméleti és gyakorlati területen végzett munkát: *John F. Rauthmann* a rendszerintelligenciát a klasszikus pszichológiai elméletek tekintetében elemzi. *Kalevi Kikki* az új elmélet más egyéb tudományágakkal való kapcsolatát vizsgálja. *Otso Palonen* a tanulásról ír a rendszerintelligencia szempontjából. *Ella Rönkkönen* és *Esa Saarinen* pedig a gyakorlati élet a tudományok számára releváns kérdéseinek a rendszerintelligencia segítségével történő lehetséges megfogalmazásaira tesz kísérletet. A kötetben találhatóak még tanulmányok az új elmélet elemzéséről, az önkéntes munka (*A.B. Pessi*), a filmművészet lehetséges neurológiai hatásai (*P.Tikka*) és az implicit tanulás, mint a szakértővé válás egyik lehetséges módja (*H. Dreyfuss*) témakörében is. Ezek közül kiválasztottam *John Rauthmann* három tanulmányát, valamint *Kalevi Kikki* és *Otso Palonen* tanulmányát, melyet részletesen bemutatok. Ezek egyrészt a téma szempontjából alapozó jellegűek és jól mutatják az interdiszciplinaritást.

John Rauthmann három esszéjében a rendszerintelligencia koncepcionális és empirikus kereteit tárgyalja az intelligencia kutatásának klasszikus fogalmi keretei között, és a legfontosabb pszichológiai irányzatok vonatkozásában. Első tanulmányában azt vizsgálja, hogy vajon a rendszerintelligencia egy tulajdonság vagy egy képesség – kiindulva a pszichológiai intelligencia szakirodalámból. *Rauthman* szerint *Saarinen* és *Hämäläinen* (2004, 2007, 2008) rendszerintelligenciáról szóló elméleti konstrukciója figyelemreméltó új fogalom a társadalmi és humán tudományok, valamint az ember tanulmányozása szempontjából, bár megjegyzi, hogy egyelőre hiányoznak az elméletet alátámasztó empirikus kutatások. Cikkének célja ezért egyrészt az, hogy artikulálja az elmélet pszichológiai vetületét az intelligencia eddigi kutatásainak tükrében, hogy megvizsgálja a képességek, kompetenciák stílusok és jellemvonások milyen megközelítéssel írhatók le a rendszerintelligencia szempontjából (*Ability-SI, Trait-SI*), másrészt, hogy ösztönözze a további kutatásokat a témában.

Ruthmann kiindulásképpen érthető és világos áttekintését adja az eddigi intelligencia modelleknek. Ezek után kísérletet tesz az eddigi kutatásokból a rendszerintelligencia számára használható elemek feltérképezésére. Hangsúlyozza, hogy ezek a gondolatok további empirikus bizonyítékokra szorulnak, és most még mindez pusztán elmélet. A klasszikus intelligencia modellek rendszerintelligencia relációban történt elemzése után rátér az „egyéb” intelligencia elméletekre. *Neisser* (1976) tanulmányából idézi, hogy ha lehet mérni az akadémikus intelligenciát, akkor vajon miért nem akarjuk mérhetővé tenni a praktikus intelligenciát is? Miért nem motiváltak a tudósok megoldani ezt a hiányt? Hiszen éppen ezek azok a feladatok, amelyek a hétköznapi életben kevésbé leírtak és strukturáltak. A praktikus intelligenciához kötődő kognitív folyamatok meglehetősen komplexek, dinamikusak és átláthatatlanok, saját, egyéni problémamegoldást igényelnek, általánosítást, hasznosítást, valamint a rendelkezésre álló információk folyamatos módosítását. A döntések befolyásolják szükségleteinket, érzelmeinket és észlelésünket. Ezekben a feladatokban több „jó megoldás” is létezik, és azt sem lehet mindig megjelölni, hogy melyik ezek közül a helyes, ezért a hétköznapi feladatok megoldásához nagy rugalmasságra, szituációs és adaptációs készségre van szükség. A praktikus intelligencia hasonlít a komplex problémamegoldásra és tacit tudásra. (*tacit tudás: praktikus, informális, nem közvetlenül tanított, és többnyire tapasztalattal elsajátítható*). Ez a gondolat nagyon is egybevág *Saarinen* és *Hämäläinen* azon elképzelésével, hogy a rendszerintelligencia nem csak egy elmélet, amelyről akadémikusok folytatnak elvont vitákat, hanem mélyen gyökerezik a praktikumban, azokban a hétköznapi döntésekben, melyek közvetlenül befolyásolják életünket.

Rauthmann második tanulmányában a személyiség rendszerszinten használható meta-modelljének alkotására tesz kísérletet. Az eredeti elméletére alapozva a továbbiakban azt boncolgatja, hogy melyek lehetnek az első kísérleti eredmények a rendszerintelligencia mérésében. Ebben a tanulmányában is abból in-

dul ki, hogy *Hämäläinen* és *Saarinen* (2004, 2007, 2008) szerint a rendszerintelligencia fogalmát úgy is lehet tekinteni, mint egy képességet (*Ability-SI*) és úgyis, mint egy tulajdonságot (*Trait-SI*). *Rauthmann* szerint a hagyományos pszichológiai értelmezésben a „személyiség”, „jellemvonások”. „állapotok” lehet, hogy nem megfelelően írják le az elmélet azon dinamikus és rendszerszerű vonásait, amelyet a konstrukció takar. A rendszerintelligens emberek működése intelligens akció a komplex és dinamikus változó rendszerekben, beépített visszacsatolási folyamatokkal. Éppen ezért fontos megérteni a folyamatok, struktúrák és szituációk dinamikáját (*contex*), a helyzetekben lévő személyiséget (*jellemvonásokat*) és a viselkedést. Nem kis vitákat generálva a személyiségpszichológiában, integratív meta-modelleket és diszpozíciókat mutat be. Ennek a tanulmánynak a célja fogalmi keretet teremteni annak a jellemvonásalapú (*Trait – SI*), rendszerintelligenciának, amely integrálja a rendszerszerű és folyamat orientált nézeteket, és ezzel elősegíteni a rendszerszerű felfogások elterjedését. *Rauthman* szerint a rendszer elméleti alapjai három szinten mutatkoznak meg: az érzékelés, a megismerés és a cselekvés szintjén (1. táblázat).

A rendszerintelligencia legfontosabb elemei:

1. Érzékelés: „látni magát a rendszerben”

- Látni magát, szerepét, viselkedését a rendszerben
- Mások szemével szemlélni a rendszert
- Kontextuális tudatosság

2. Megismerés: „intelligensen gondolkodni rendszerekben”

- Annak azonosítása és kiderítése, hogy az egyéni cselekvés hogyan lenne produktív a rendszerben
- Ön- és meta-reflexió
- Mély gondolatok

3. Cselekvés: „szervezni és fenntartani az intelligens rendszer viselkedést”

- Gyakorolni a produktív viselkedést a rendszerben
- Folytatni és erősíteni az intelligensrendszer viselkedést hosszútávon

1. táblázat: A rendszerintelligencia legfontosabb elemei

Harmadik tanulmányában *Rauthmann* bevezet egy rendszerintelligencia képesség skálát (*trait-SI-scale*) az elmélet működéskéességének támogatásához. Ennek első lépéseként, mint empirikus alátámasztás, az innsbrucki egyetemen folytatott vizsgálatokat 408 hallgató pszichometrikus tulajdonságainak feltárására. A kísérletben résztvevő hallgatók beszámolót készítettek saját szocio-emocionális készségeikről, önellenőrző képességükről, önbizalmukról. Kitöltötték a Big Five (*Schupp és Gerlitz, 2008*) tesztet, (ebben a neurotizmus mértékéről, extravenziójáról, nyitottságáról az új dolgokra, másokkal való összeférhetőségéről, lelkiismeretességéről kellett nyilatkozniuk). Továbbá készítettek egy 30 kérdésből álló on-line tesztet a hallgatók számára. Ebben a vizsgálatban úgy találták, hogy a rendszerintelligencia képességskála jól korrelál a többi méréssel. Úgy tűnt, hogy ez használható eszköz lehet, amit további vizsgálatokkal kell még igazolni (2. táblázat).

Kérdések	Tartalom	Rendszer intelligencia elmélet
Az egész részeként látom magam	Attitűd, saját észlelés	Az egész fontosabb, mint a rész. (a kultúránkra jellemző lineáris gondolkodás szeparálja és izolálja a jelenségeket, ahelyett, hogy az egészet látná)
Általában figyelemmel kísérem a környezetemet, és az hat rám.	Helyzeti tudatosság	A rész nem választható el az egésztől.
Jól megérzem a kimondatlan dolgokat.	Intuíció leírás	Az emberek gyakran viselkednek úgy, ahogy az szerintük racionális, de ez lehet hibás is.
Általában nem vagyok tekintettel a cselekvéseim hatásával a környezetemben.	Önellenőrzés	Az emberek gyakran látják magukat függetlennek az őket körülvevő rendszerektől.
Egy nagyobb rendszer részének érzem magam.	Attitűd	Az egész fontosabb, mint a rész.
Érzékelem a magam függését környezetemtől.	Önellenőrzés	A rendszer megközelítés összekapcsolja a függőségeket és kapcsolatokat.
Nehézséget okoz a dolgokat különböző nézőpontból szemlélni.	Empátia, szociális kompetencia	A rendszer megközelítés alapja, amikor valaki képes a világot más szemével szemlélni.
Nagyon is tisztában vagyok azal, hogy egy komplex és dinamikus rendszer része vagyok.	Attitűd	A rendszer szemlélet összekapcsolja az ok-okozati láncokat és összefüggéseket.

Könnyen mások helyzetébe tudom magam képzelni, és más módon gondolkodni és érezni.	Empátia, emocionális intelligencia	A rendszer megközelítés alapja, hogy mások helyébe tudjuk képzelni magunkat.
Az egész részének érzem magam, és az egész befolyásol engem, mint ahogyan én az egészet.	Attitúd, önleírás	A rendszerekben egy rész elkülönítve reagál az egészre, anélkül hogy számba venné a reakció hatását másokra.
Nem holisztikus és intuitív a gondolkodásom.	Gondolkodási mód	A lineáris gondolkodás jellemző kultúránkra, mely izolálja és szeparálja a jelenségeket.
Sokszor figyelem a gondolataimat, érzéseimet, szándékaimat, és cselekedeteimet.	Reflexió, metakogníció	A rendszerszemlélet elősegíti az ok-okozati összefüggésekre való érzékenységet.
A gondolkodásom komplex és összefüggésekre alapozott.	Gondolkodási mód	Az emberi tényező képes befolyásolni a rendszereket.
Általában könnyen megoldok összetett és bonyolult dolgokat, ha lépésről lépésre haladok a gondolataimban.	Komplex problémamegoldás	A rendszer szemlélet felülemelkedik a lineáris gondolkodáson.
Gyakran tűnődöm mások gondolatain, érzésein, szándékain és cselekedetein.	Reflexió, metakogníció	Rendszer szemlélet
Gyakran gondolkodom a szerepemen környezetemben.	Reflexió, metakogníció	Rendszer szemlélet
Összetett problémánál elképzelem az eredményes megoldási módokat.	Komplex problémamegoldás készítése gondolatban	Ha cselekedeteiket az emberek tágabb kontextusban látnák, akkor másképp viselkednének adott helyzetben. Ez a cselekvés viszont fenntartja a rossz rendszert.
Gyakran van olyan érzésem, hogy nem tudom befolyásolni cselekedeteimet.	Társas/érzelmi intelligencia, tanult tehetetlenség	Gyakran nincs szükség külső erőre ahhoz, hogy az emberek tehetetlennek érezzék magukat, függetlenül lehetőségeiktől, melyel képesek lennének megváltoztatni a rendszert.

Gondolkodásomat a cselekvések irányítják.	Gondolkodási mód	A struktúrákról alkotott elképzelések befolyásolják gondolkodásunkat.
Addig nem adom fel, amíg nem érem el a célomat.	Kitartás, lelkiismeretesség, cél-tartás	Az emberi tényező képes befolyásolni a rendszert.

2. táblázat: Rendszerintelligencia képességskála vizsgálat (részlet)

Kalevi Kilkki az ötödik tanulmány szerzője, az aalto-i egyetem kommunikációs és szervezeti tanszékén dolgozik. Így nem meglepő, hogy a rendszerintelligencia kommunikáció szempontjából megfogható elemeinek vizsgálatára tesz kísérletet. A rendszerintelligencia társadalmi rendszerekben fellelhető térképét alkotja meg az új internetes keresőprogramok használatának módszerével. Az eredmény a rendszerintelligencia kapcsolatainak leírása más tudományágakhoz és tudósok elméleteihez kapcsolódóan. A tanulmány egyik meghatározó elméleti alapja *Niklas Luhman* (1995) rendszerelmélete, mely három rendszertípusba sorolja a szocialitást: interakció, szervezet és társadalom. Az interakciós rendszereket nála a társadalomban egymást észlelő szereplők alkotják, tehát a társadalom funkcionálisan differenciált rendszer-típusok összessége. Másik releváns terminus a rendszerintelligencia szempontjából *Luhmann* elméletéből az *autopoiesis*, mely szerint a rendszerek a kommunikációt önmagukon belül hozzák létre, nincs kapcsolat a rendszer és környezete között. Felhasználja továbbá a kettős kódolás (*binary code*) elméletét is, a szervezetek funkcionálisan differenciáltak, és a társadalom az általánosított kommunikáció és a funkcionálisan differenciált rendszerek programjaként jön létre. Először keresőmotorok segítségével megkeresik azokat a területeket, amelyek kapcsolatba hozhatók a rendszerintelligenciával. A következő lépés a térkép elkészítése. Itt a fogalmak együttjárás gyakoriságát vizsgálja. A tanulmány befejező részében a szerző a rendszerintelligencia lehetséges jövőjét latolgatja. Szerinte a sikeres *autopoiesis* feltétele legelőször is, hogy a szervezet képes legyen megvonni a határt maga és a környezete között. Ez azt jelenti, hogy a rendszerintelligenciának meg kell tudnia *különböztetnie* magát azoktól a tudományágaktól, amelyek leginkább hatottak kialakulására (matematikai elméletek, szervezet elméletek, szociológia, rendszer gondolkodás, pszichológia és biológia). A második legfontosabb feladata pedig az, hogy képes legyen elég *közeli kapcsolatot* kialakítani ezekkel a tudományágakkal.

Otso Palonen tanulmánya a tanulás folyamatát elemzi a rendszerintelligencia perspektívájából. Alapkérdése, hogy annak ellenére, hogy környezetünk összetettségével és bonyolultságával folyamatosan próbára tesz bennünket, hogyan vagyunk mi mégis képesek valahogyan fennmaradni, és többnyire sikeresen szervezni az életünket. Hiszen a legtöbb tanulás nem fogalmi szinten jön létre, és mi mégis képesek vagyunk sokkal több mindent tanulni, mint azt első látásra gondolnánk. Beépített mechanizmusok vezetnek tanulásunkat és megértésünket, és emiatt olyankor is képesek vagyunk intelligensen viselkedni, amikor nem áll rendelkezésünkre megfelelően látszó fogalmi keret. A kérdés az, hogy tudatában kell-e lennünk ezeknek a folyamatoknak, vagy nem? Kell-e erőfeszítéseket tennünk azért, hogy jobban megértsük a világ és saját magunk működését? Ha erre igennel válaszolunk, akkor hogyan másképp, mint tiszta élettapasztalattal arról a világról és környezetről melyben élünk. *Palonen* szerint a legtöbben *John. D. Stermann*³ professzor nagysikerű könyvéből (*Stermann*, 2000) értették meg, hogy hogyan is működnek a bonyolult rendszerek. *Stermann* könyvében az egyik fejezet (*Learning in and about complex systems*) szerint az emberi kapacitás nem elegendő ahhoz, hogy könnyen megértsük ezeket a bonyolult rendszereket, sok gyakorlást igényel a kapcsolatok közötti sokféle variáció megkülönböztetése. A *rendszer gondolkodás* feltételezi

3. *Stermann* professzor honlapja: <http://www.exponentialimprovement.com/cms/BusinessDynamics.shtml>

a *mentális modellek* megalkotását; ezek a valóságnak olyan szelektív absztrakciói, amelyeket a fejünkben dolgozunk ki (Richmond, 2001). Megfigyeljük a körülöttünk levő világot, és ennek alapján döntéseket hozunk, amelyek befolyásolják a körülöttünk levő világot. Ez kétirányú: az új információk befolyásolják mentális modelljeinket, és fordítva mi a mentális modelljeinken keresztül küldjük visszajelzéseinket a világba. Ezek a mentális modellek határozzák meg, hogy hogyan kerülünk interakcióba a körülöttünk levő világgal. Stermann szerint a világunkat mi magunk konstruáljuk és modellezzük érzékelő és kognitív struktúráinkkal. Ezért feltételezhető, hogy a finomabb mentális modellek pontosabb cselekvést indukálnak, jobb input-output kapcsolatot eredményezve az elképzelések és cselekvések között. Másrészt a mentális modell apró eltérése is meg tudja változtatni a módot, ahogyan érzékelünk egy jelenséget, sőt a hiány egy idő után meghatározó faktora lehet a jelenségnek. Apró hiányok is komolyan torzíthatják a mentális modellt, ha az kevés tapasztalaton nyugszik. Fontos továbbá, hogy a személy elegendően rugalmas legyen a modell átdolgozásában, ha új tapasztalatokra tesz szert. Ella Rönkkönen és Esa Saarinen tanulmányukban arra tesznek kísérletet, hogy a gyakorlati élet kérdéseit a tudományok számára megfogható és kezelhető kérdéssé alakítsák át a rendszerintelligencia szemlélet segítségével. A szerzők a pozitív érzelmek javító és építő hatásának (Fredrickson 1998, 2001) elméletét használják kiindulópontként. Eszerint a pozitív érzelmek tágítják a figyelmet és gyorsítják, vagy beindítják a tevékenységi és gondolkodási folyamatokat. Ennek megfelelően a negatív érzelmek képesek gátolni ezeket a folyamatokat. A múltban az érzelmeket kutató tudósok jóval nagyobb figyelmet szenteltek a negatív érzelmeknek, a félelemnek, dühnek, szorongásnak és szomorúságnak (Seligman és Csíkszentmihályi 2000). Ezek sok tekintetben erősebb hatásúak, mint a pozitív érzelmek (Baumeister et al., 2001), és gyakran fenyegetettségre adott releváns evolúciós válasszal hozzák összefüggésbe. Ezek szűkítik az emberek gondolati repertoárját, és hozzásegítik, hogy gyors reakcióra legyen képes fenyegetett helyzetben. A pozitív érzelmek ezzel szemben sokkal diffúzabbak, kevesebb alaptípusát ismerjük, és kevésbé különböznek egymástól (Matsumoto és Ekman, 1997). Az úgynevezett „széles és beépített elmélet” (*broaden-and-build theory*) szerint viszont a pozitív érzelmek szélesítik az ember gondolati repertoárját (*thought-action repertoires*) és segítenek intellektuális, fizikai és pszichológiai forrásokat teremteni. Egy forradalmian új terminológia arról, hogy hogyan járul hozzá a pozitív gondolkodás túléléshez és reprodukció sikeréhez (Fredrickson, 2003). A rendszerintelligencia a valós környezetben és helyzetekben kibontakozó emberi intelligenciát vizsgálja. Azokat a helyzeteket és képességeket, amikor más emberekkel vagyunk kapcsolatban nem verbális és nem artikulált formában. Ezeknek a pozitív érzelmeknek adott helyzetben katalizátorként való felhasználása a rendszerintelligencia szerint pozitív spirált eredményez. A tanulmány készítői szerint ez a szemlélet jól használható a szervezett oktatásban és az emberi tevékenységek egészének megértésében.

Végezetül fontos hangsúlyozni, a szerzők reményei szerint a kötetben szereplő cikkek további inspirációként fognak hatni a különböző háttérrel és tudományterületen működő kutatókra és gyakorlati szakemberekre, hogy új nézőpontokat találjanak saját területükön, a rendszerintelligencia fényében. A könyv zárásaként elmondják, hogy céljuk a helsinki egyetem technológiai tanszékén egy unortodox, eredményesebb felsőoktatási metódus kidolgozásának inspirálása volt. A kutatás folytatódik tovább; a felhívásra kutatók és diákok kapcsolódnak be változatos háttérrel⁴ annak érdekében hogy vizsgálják a rendszerintelligenciát. Egyelőre senki nem állítja, hogy létezik a rendszerintelligenciának egyetlen, igaz interpretációja, egy elméleti mátrix, amely pontosan leírja, hogy mi is az.

4. A további lehetséges kutatási irányok: <http://www.sal.tkk.fi/publications/pdf-files/rham07c.pdf>

Szakirodalom

1. Baumeister, R.F. et al. (2001): Bad is Stronger Than Good Review <http://www.csom.umn.edu/Assets/71516.pdf> Utolsó letöltés: 2011. december 10.
2. Bergquist, J.T. (2007): Superproductivity: the Future of Finland. In: Raimo P. Hämäläinen and Esa Saarinen (2007, szerk.): Systems Intelligence in Leadership and Everyday Life. Systems Analysis Laboratory, Helsinki University of Technology, Espoo <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/publications/rber07.pdf> Utolsó letöltés: 2011. december 10.
3. Fredrickson, B.L. (2004) The broaden-and-build theory of positive emotions .The Royal Society http://www.subjectpool.com/ed_teach/y4person/3_happiness/Fredrickson_happiness_as_broaden_and_build.pdf Utolsó letöltés: 2011. december 10.
4. Luhmann N. (1995) : Das Erziehungssystem der Gesellschaft <http://www.scribd.com/doc/24856764/DIE-WISSENSCHAFT-DER-GESELLSCHAFT-Niklas-Luhmann> Utolsó letöltés: 2011. december 11.
5. Matsumoto, D. and Ekman, P. (1997): Japanese and Caucasian Facial Expressions of Emotion: Reliability Data and Cross-National Differences. Journal of Nonverbal Behaviour, Spring, Human Sciences Press. <http://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2009/02/Matsumoto-And-Ekmans.pdf> Utolsó letöltés: 2011. december 10.
6. Neisser, U. (1976): General, Academic and Artificial Intelligence. In: Lauren B. Resnick (1976): The Nature of Intelligence , 135-145. University of Pittsburgh. Learning Research and Development Center, google books: [http://books.google.hu/books?id=WQ4CghtTWA0C&pg=PA144&lpg=PA144&dq=Neisser,+U.+\(1976\):+General,+Academic+and+Artificial+Intelligence,+in:+The+Nature+of+Intelligence&source=bl&ots=HpFz-blXhWb&sig=7Ocf_gxHoX5OXNjofXqxUJRB0W4&hl=hu&ei=Tx7pToudM7Lc4QST-aSBCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.hu/books?id=WQ4CghtTWA0C&pg=PA144&lpg=PA144&dq=Neisser,+U.+(1976):+General,+Academic+and+Artificial+Intelligence,+in:+The+Nature+of+Intelligence&source=bl&ots=HpFz-blXhWb&sig=7Ocf_gxHoX5OXNjofXqxUJRB0W4&hl=hu&ei=Tx7pToudM7Lc4QST-aSBCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false), Utolsó letöltés: 2011. december 10.
7. Neisser, U. (1976): General, Academic and Artificial Intelligence. In: Lauren B. Resnick (1976): The Nature of Intelligence , 135-145.pp. University of Pittsburgh. Learning Research and Development Center, google books: [http://books.google.hu/books?id=WQ4CghtTWA0C&pg=PA144&lpg=PA144&dq=Neisser,+U.+\(1976\):+General,+Academic+and+Artificial+Intelligence,+in:+The+Nature+of+Intelligence&source=bl&ots=HpFz-blXhWb&sig=7Ocf_gxHoX5OXNjofXqxUJRB0W4&hl=hu&ei=Tx7pToudM7Lc4QST-aSBCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.hu/books?id=WQ4CghtTWA0C&pg=PA144&lpg=PA144&dq=Neisser,+U.+(1976):+General,+Academic+and+Artificial+Intelligence,+in:+The+Nature+of+Intelligence&source=bl&ots=HpFz-blXhWb&sig=7Ocf_gxHoX5OXNjofXqxUJRB0W4&hl=hu&ei=Tx7pToudM7Lc4QST-aSBCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false), Utolsó letöltés: 2011. december 10.
8. Richmond, B. L. (2001): An introduction of system thinking. High performance system. Lebanon. http://www.iseesystems.com/resources/Articles/STELLA_IST.pdf. letöltve: 2011. december 6.
9. Seligman, M.E.P. és Csíkszentmihályi Mihály (2000): Positive Psychology: An Introduction American Psychologist, January 2000. [http://www.radford.edu/~tpierce/622%20files/Seligman%20\(2000\)%20Positive%20Psychology.pdf](http://www.radford.edu/~tpierce/622%20files/Seligman%20(2000)%20Positive%20Psychology.pdf) Utolsó letöltés: 2011. december 10.

10. Stermann, J.D. (2000) : Business Dynamics Systems Thinking and Modelling for a Complex World, MIT, McGraw-Hill Higher Education, <http://www.scribd.com/doc/25424985/Business-Dynamics> Utolsó letöltés: 2011. december 11.

Szemle

Nézőpontok

A vitát megnyitom!

Zolnay Fruzsina*



Szivák Judit (2010): A vita. Gondolat Kiadó, Budapest.

A szerző, *Szivák Judit*, 1993 óta az Eötvös Loránd Tudományegyetem munkatársa. PhD fokozatát neveléstudományokból itt szerezte 2000-ben, azóta is számos tanulmány, szakkönyv közreműködője, társszerzője vagy szerzője.

A vita című, *A vitakultúra fejlesztése, illetve a Szociális kompetenciák fejlesztése a vita segítségével* alcímeket viselő, közel száz oldalas oktatás-módszertani kiskönyv, amely a Gondolat Kiadónál jelent meg 2010-ben, vitamódszereket tartalmaz, ismerteti az egyes vitatípusok sajátosságait és példákon keresztül bemutatja azok felhasználási lehetőségeit.

A könyv tíz fejezetre tagolódik. Az első négy rövid, egyenként két oldalas, bevezető fejezet definiálja a vita kifejezést előbb köznyelvi, majd módszertani jelentésében is, eloszlatja a felmerülő félreértéseket *vita*, *vitatkozás*, *veszekedés* és egyéb közeli „műfajok” között, valamint felhívja a figyelmet a vita, mint módszer fontosságára. Rámutat a vita jelentőségére

az oktatásban, nevezetesen arra, hogy a vita alkalmazása nem kizárólag módszerválasztási kérdés, hanem a demokrácia értékének képviselője is, amelyen keresztül az aktív állampolgári létre készítjük fel tanítványainkat.

Ezekből a fejezetekből ismeri meg az olvasó a vitában hangsúlyosan megjelenő négy interperszonális képességet: 1) az *egymás megértésének* képességét, 2) a *vitapartner érveinek értelmezni tudását* mint képességet, 3) a *vitapartner érzéseinek megértését*, valamint 4) a *saját érvek és gondolatok megfogalmazni tudását*. Szintén e bevezető fejezetekben olvashatunk a *raciónalis vita* fogalmáról, mely a vitapartnernek közötti, tisztán észérvekre hagyatkozó egymás meggyőzése, s mint ilyen, maga a „vitaideál”. A szerző négy pontban ismerteti azokat a veszélyeket is, melyeket figyelmen kívül hagyva könnyű letérni a konstruktív, korrekt vita mezsgyéjéről, s a játékszabályok megszegésével az egyik vitázó fél akár behozhatatlan, de mindenképp méltatlan előnyhöz is juthat. Ezek kívül esnek a racionális vita keretein. Az utolsó rövid fejezet a vitára, mint oktatási módszerre koncentrálna, melynek hármass célja az *ismeretek elsajátítása*, a *gondolkodás fejlesztése* és a *kommunikációs készségek javítása*.

Az ötödik fejezet a Nemzeti alaptanterv és a vita módszerének viszonyát vizsgálja. Kitér a vita konkrét felhasználási lehetőségeire az *anyanyelvi kommunikációban* (5.1), az *idegen nyelvi kommunikáció* kapcsán (5.2) és a *természettudományos műveltség elsajátításánál* (5.3). Mindezekről a részletes konkrétumok szintjén is több fejezeten keresztül lehetne értekezni, sorolni a módszereket, azok előnyeit, a konkrét témákat, vitaindító felvetéseket, provokatív mondatokat, de ez az egyes felhasználási területek említésekor terjedelmi okokból nem lehet célja e könyvnek. Felhívja viszont a figyelmet a vita módszerén keresztül erősödő motivációra és magabiztosságra, mint a *hatékony önálló tanulás* (5.4) elengedhetetlen elemére. Így a *probléma felismerése, értelmezése, elemzése*, az érvekben használt *információs tartalmak kritikus kezelése* szintén nélkülözhetetlen kompe-

* Károlyi Mihály Magyar Spanyol Tannyelvű Gimnázium fruzsina.zolnay@gmail.com

tenciák a vitában éppúgy, mint az önálló tanulásban. A vita jelentőségét hangsúlyozva a szociális és állampolgári kompetenciák tekintetében a legfontosabbnak a *személyes előítéletek leküzdésére* nevelést és a *kompromisszumra való törekvést* emeli ki a szerző. A személyes és szociális kulcskompetenciák elemeinek nyolc pontba szedett felsorolása mellett, kitér a vita személyre szabott, differenciált tanulásszervezés során tetten érhető pozitív hatásaira is.

A könyv második öt fejezetében konkrét példák, javaslatok, ötletek olvashatók, melyek közül is kiemelkedik konkrétumaival és ötletgazdagságával a hetedik és a kilencedik fejezet.

A hatodik fejezet a vita megvalósulásának kognitív és morális feltételei mellett kitér a vitákban potenciálisan betölthető szerepekre (6.1), úgymint: *szervező, megvilágosító, energiaadó, békebíró* stb.

Ennél is fontosabbak a vita vezetésével kapcsolatban megfogalmazott, feltétlenül betartandó intelmek, (6.2) és az eredményes vitavezetés nyolc pontban leírt lehetséges lépései. A vitavezető *irányító* képessége, *konstruktív* és pozitív értelemben *provokatív kérdései* éppoly elengedhetetlen elemei a vitának, mint a résztvevők figyelmét megfelelő módon (!) felhívni a *vita tisztaságára, az agresszió és a személyeskedés kerülésére*. Mindez a vitavezetés lépései közül még csupán az első. A többi hét a *vitaindítás, a véleménymondásra és állásfoglalásra készítés, az elemzés, az érvelés és a bizonyítás, az elhangzottak összegzését szolgáló megfelelő kérdések jó feltétele, valamint a biztonságos vitalétkör fenntartása* egész a *vita lezárásáig*.

A hetedik a legterjedelmesebb és legtöbb konkrétumot felsorakoztató fejezet. Számos egzakt vitatípussal ismerteti meg az olvasót, úgy mint az *exponáló vita, az akadémikus vagy tézisvita, a vitaháló, a csoportos- vagy konszenzusviták, a tervpályázat, az esetmegbeszélés, a szerepjáték, az érem két oldala* típusú vita, a *hova állsz?* és a *szövegvita, a terem 3 illetve 4 sarka vita, a vitapingpong, a mindenki egy ellen vagy a jövőkerék vita, a néma beszélgetés, a vitázó plakátok és a vitapublicisztika*. Ezeket a vitatípusokat konkrét példákon, megvalósítási lehetőségeken keresztül mutatja be, elemzi. Az olvasó természetesen újabb tartalmakkal és hasznosítási lehetőségekkel töltheti meg az egyes vitatípusokat, melyek között vannak a gyakorlatban, az oktatás hétköznapi szinterein remekül alkalmazható, ám gyakorlati felhasználásukban nagyobb körültekintést igénylő módszerek, de a logikusan leírt példákon keresztül mindegyik jól érthetővé válik.

Kedvenceim a csoportos vitatípusok, melyek eredményesek lehetnek az oktatásban egy új anyagrészt bevezetésénél vagy feldolgozásánál. A mai középiskolai oktatásban bár sok fontos, a diákokkal közös feldolgozásra érdemes téma kínálkozik, az osztályfőnöki órák hasznos, de nem erőltetett és mindenki bevonására alkalmas tartalommal való megtöltése mégis mindig nehézséget okoz. Gyakorló osztályfőnökként nekem ennek a problémának a megoldásában sokat segítettek a fejezetben leírt vitatípusok. A *csoportos döntéshozatali játékok, konszenzusviták* (7.4.) alfejezet alatt nem csak pontos vitamenetek leírását olvashatjuk, hanem precíz útmutatót a javasolt felhasználásra, a vitázók életkorától, csoportlétszámától és a feldolgozandó témától függően. Ilyen részletes jellemzéssel és ajánlással találkozhatunk a 7.4.1. alpontban taglalt *léghajó*, a 7.4.2. alatt leírt *hajótöröttek* gyakorlatban, melyeket szintén az elérendő célok, a korosztály, az időigény és a javasolt forráskönyv részletezésével ismerteti a szerző. A 7.4.3. mutatja be a legnehezebbként számon tartott *konszenzusvitát*, melyet még körültekintőbb leírásból és példákból ismerhetünk meg. Ennek a típusnak a lényege egy rangsor felállítása közös egyetértés alapján, fontossági sorrend kialakítása után, de itt személyek közül kell választani! Számos tantárgyhoz kiválóan adaptálható: történelem, művészettörténet, irodalom, nyelvek – nemzetek nagyjainak kiválasztásával-, de még természettudományos tárgyak esetében is. A 7.4. alfejezet utolsó két alpontja a *globális problémáknak* illetve *kerettörténeteknek* nevezett vitafajták, amelyeket szintén konkrét példák tesznek szemléletessé, közérthetővé. A fejezetben ismertetett vitatípusok megannyi felhasználási lehetőséget kínálnak: nyelvórákon, osztályfőnöki órákon, magyar, történelem és egyéb tantárgyak esetében, de fontos megjegyezni, hogy a vita mindig csak akkor lehet eredményes, ha a végén értékelik, összegzik és megfelelő módon lezárják.

A könyv 8. fejezetében ahhoz kap az olvasó hasznos tanácsokat, hogy milyen kérdések segítségével tudja megfelelően *megnyugtatni a kedélyeket, leszűrni a tanulságokat és feldolgozni a résztvevők tapasztalatait.*

Az utolsó előtti fejezet újabb metódust kínál a vitára, ez a *disputa* módszere, mely az angolszász *debate* magyar megfelelője, s mely nem a felek meggyőzését tűzi ki céljául vagy érvek ütköztetését, hanem egy kijelölt nézőponthoz gyűjt, sorakoztat fel érveket, függetlenül a vitában résztvevők személyes meggyőződésétől. Lényege, hogy a vitázó felek lássák ugyanannak a problémának más oldalról történő megközelítését is, behelyezkedjenek mások helyzetébe is, véleményüktől független, objektív érveket, tényeket is észrevegyenek, megfogalmazzanak. A vita tételmondatok mentén alakul ki, majd a vitát irányító bíró feladata eldönteni, hogy melyik oldalon hangzottak el logikusabb érvek. A *disputa lényege* (9.1.), a *vita célja* (9.2.), a *résztvevők* (9.3.), a *vita menete* (9.4.) és 63 potenciális *tételmondat* (9.5.) külön alfejezetben olvasható. A *felkészülés*, a *disputában való vitázás*, a *vita értékelése* alpontokban kerülnek bemutatásra, ahol külön szó esik az állító és tagadó álláspontot képviselő csapatok feladatairól, a bírók, a közönség és az időmérők szerepéről.

A 10. egyben záró fejezetben, a szerző a következő 10 tanácsban összegzi a hatékony vita kialakulásának feltételeit: *Beszélgessünk!*, *Alkossunk szabályokat!*, *Mi számít érvnek?*, *Állítsunk!*, *Tagadjunk!*, *Az érem két oldala*, *Próbáljuk együtt!*, *Gyűjtsünk tételmondatokat!*, *Bíráskodás*, *Megbeszélés*, *értékelés!*

Zárómondataiban leszögezi, hogy a tanulók szeretnek vitázni, valamint konklúzióként hozzáfűzi, hogy nekünk tanároknak is feladatunk, hogy megfelelő tanulási környezetet teremtsünk ehhez. A könyv olvasása során többször találkozunk megszólítással, egy-egy, az olvasóhoz feltett kérdéssel, mely megtöri és interaktívabbá teszi az olvasás élményét, felkelti az olvasó figyelmét és jobban bevonja őt a tartalom megértésébe. Pedagógiai szakkönyvről lévén szó, az ilyen finom, rejtett, de hatásos megoldások azért is fontosak, mert így a pedagógia nem csak a tartalomban jelenik meg, hanem a megfogalmazás módjában is.

A puha kötésű, füzetszerű megjelenésű könyv mintegy tízoldali mellékletet tartalmaz, melyben *Az Emberi jogok egyetemes nyilatkozatának* 30 cikke olvasható. (Ti. ezek a 7.4.1.-es alfejezetben, a *léghajó* vitamódszerhez javasolt vitatételek. Mindazonáltal mellékletként való csatolásukat elhagyhatónak érzem.)

Felhasznált irodalomként tizenöt magyar és külföldi szerzőtől származó szakirodalmi alkotás jelenik meg, többek között olyan, a témában jártas szakemberektől, mint *Falus Iván*, *Halász Gábor*, *Nahalka István*, *Pethőné Nagy Csilla*, *J.T. Dillon*, *Th. Gordon* és *H.A. Murphy*. Az ajánlott szakirodalomban kilencvennél is több mű, cikk vagy könyv található.

Szivák Judit A vita című oktatás-módszertani kiskönyve, (mely a Gondolat Kiadó gondozásában jelent meg Budapesten, 2010-ben) ahogy az alcíme is megfogalmazza; fejleszti a vitakultúrát és a vita segítségével a szociális kompetenciákat. A könyv ezen kívül még sok lehetőséget kínál különböző tantárgyak tanóráinak színesítésére, számos vitamódszert, vitastílust ismertet. Vannak részletesen kifejtett és a továbbgondolásra alkalmas vitamódszerek.

Feltétlenül ajánlható a könyv minden rutinos, a pályát már régóta gyakorló, valamint pályakezdő tanárkolégának egyaránt. Szinte mindegyik vitamódszer alkalmazható szaktárgyi tanórákon; történelem, magyar irodalom, művészettörténet, idegennyelv óra vagy akár természettudományos órán; földrajz, kémia, fizika, ám a kreatívabb kollégák olvasás közben hamar felfedezhetnek az egyes vitastílusokban újabb felhasználási lehetőségeket is, például osztályfőnöki órához, vetélkedőkhöz.

A szerző módszerét kölcsönözve azzal a gondolattal zárom „A vita” ismertetését, hogy értékelje mindenki saját maga a könyvet annak elolvasása után, akár úgy, hogy kiválaszt egyet a benne feltüntetett vitastílusok közül, követi a könyvben leírt vitázási lépéseket, szabályokat, és kialakítja véleményét a műről logikus érvek és ellenérvek felsorakoztatása után. Ha mindez sikeresen megtörténik, azt gondolom nem vitatható tovább, hogy A vita beváltotta a hozzá fűzött reményeket.

A vita

Simon Gabriella*



Szivák Judit (2010): A vita. Gondolat Kiadó, Budapest.

Szivák Judit *A vita* című könyve, a szerzőnek az oktatásmódszertan területén végzett elméleti kutatásai, valamint a demokratikus értékrend melletti elköteleződését jelző elméleti és gyakorlati tevékenységének egy gondolati egységet képező egészébe állítható munka. Szűkebb értelemben, a vitát, mint az iskolai kompetenciafejlesztés egyik lehetséges módszerét vizsgálja, mely eszközként felhasználva, a diákok számára a differenciáltabb gondolkodás, a kommunikációs képességek fejlesztésében, a pedagógusoknak pedig az interaktívabb tanulási környezet megteremtésében szolgál segítségül. Tágabban, ezzel szoros összefüggésben, mint az ifjúság aktív, toleráns polgárrá nevelésének egyik lehetőségét mutatja be.

Szivák Judit az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Oktatáselméleti Tanszékének docense. Kutatásának területei, elméleti és gyakorlati tevékenysége – *A vita* című könyv tartalmával, szemléletével összefüggésben – több téma köré csoportosíthatóak.¹

Egyrészt a pedagóguskutatáson, pedagógusképzés-kutatáson belül a hallgató, a kezdő és a gyakorló pedagógus gondolkodásának megismerése áll vizsgálatai középpontjában. Ezzel összefüggésben kutatja a reflektív gondolkodást, és foglalkozik a mentorálás elméletével, a mentori munkával, illetve mentor intézményekkel. Másrészt, különböző elméleti írásaiban a demokratikus értékek megismertetésének, megvalósításának pedagógiai lehetőségei jelennek meg. Gyakorlati tevékenységeiben a demokrácia minőségének pedagógiai eszközökkel történő javítása iránti elkötelezettsége is megmutatkozik.

Szivák Judit *A vita* című munkája az elmélet és a gyakorlat szintjén is összekapcsolja a szerző szakmai érdeklődési köreinek különböző irányait. *A reflektív gondolkodás fejlesztése* (2003, 2010) című könyve a pedagógusok gondolkodásának, kognitív struktúráinak fejlesztési lehetőségeit mutatja be. A mű betekintést enged a reflektív gondolkodás természetébe, alkalmazási területeibe, és megismertet a reflektív gyakorlat módszereivel. *A vita* metódusával például a reflektív gondolkodás elemei (a tevékenységről való önelemző gondolkodás, a probléma behatárolása, elemzése, az optimális alternatíva képzése, a következményekben való gondolkodás) mutatnak rokonságot. A reflektív gyakorlatból pedig a hangosan gondolkodás mint eljárás, valamint a saját tevékenységre való tudatos odafigyelés, elemzés, fejlesztés mellett a szakmai fejlődésben való aktív, személyes részvétel szemléletmódja kapcsolódik a módszerhez.

A vita című szakkönyv a reflektív gondolkodás, illetve a tanulók szociális kompetenciáinak fejlesztése és a tanulási környezet interaktívabbá tétele mellett az aktív állampolgárrá nevelés célkitűzésének integrálása egy eljárás, a vita oktatási-nevelési módszere mentén. A mű azonban nemcsak az elméleti kutató munkája. A demokratikus értékek elsajátítása és az emberi jogi képzés területén, a vita módszerét gyakorlati tevékenységekben megvalósító szakemberként a szerző a *Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat, Kompas Emberi*

* OFI Pedagógiai Szakmai Szolgáltatási Központ simon.gabriella@legitim.hu

1. <http://www.ppk.elte.hu/oktatok-dolgozok/sz-v/szivak-judit/>

jogi oktatási programcsomagjának szerkesztőjeként, Kompaszként is tevékenyen részt vesz.² Ezen a ponton, az emberi jogi nevelés elméletének és módszertanának az iskolai pedagógiában és azon kívül történő terjesztésében is érzékelhető a kutató elméleti és gyakorlati tevékenységének szerves egysége. A munka – végső soron – egy módszer révén mutatja be a demokratikus értékeket valló állampolgár, a nyílt és érdekeit képviselni tudó ember egy fontos attribútumát, a vitára való képességet.

A korábban megjelent hazai szakirodalomból a teljesség igénye nélkül szemlélve, a vita mint módszer bemutatásának különféle lehetőségei rajzolódnak ki. A vita alapvető pedagógiai és módszertani kérdéseivel Lőrincze Lajos és Bóra Ferenc foglalkoztak. A vita módszerét általánosságban mutatja be Fűzsné Kószó Mária, illetve, az általa szerkesztett Didaktika c. kötetben, Falus Iván. Albert Károly és Hunya Márta a vitakultúra fejlesztésének lehetőségeit taglalja írásában.

Számos ismertető – elemző írás szól az egyes vitatípusok bemutatásáról is (Barlai Róbert, Hunya Márta, Hunyady Györgyné és Szekszárdi Júlia, Mészáros György, Pethőné Nagy Csilla, valamint a jelen kötet szerzője által felhasznált Kiskompasz – Kézikönyv).

Az általános módszertani irodalom mellett a tantárgy-pedagógiákban kap teret a vita mint eljárás ismertetése (Pethőné Nagy Csilla, Wagner Éva). A vita módszere a műfajok (Hársing László), vagy az eljárás technikai mentén (Horváth Gizella), illetve szerkezete szerinti áttekintésekben is megjelenhet (Bóra Ferenc).

A vita mint metódus tanulmányozható a különböző szakmák jellegzetességein és igényein alapuló megközelítésekben (Bóra Ferenc, Elekes Attila), a konfliktuskezelés, az erkölcsi kompetenciák (Hunyady Györgyné és Szekszárdi Júlia), és a kritikai gondolkodás fejlesztésének lehetséges eljárásaként (Bárdossy Ildikó), valamint a gyakorlati pedagógiai munkában alkalmazott módszerként is (Schüttler Tamás).

Szivák Judit munkája a vita oktatási módszerének teljes körű, tudományos igényű elemzése, mely nemcsak az eljáráshoz kapcsolódó pedagógiai kérdésekben, és a különböző vitatípusok alkalmazásának tudnivalóiban, szabályaiban segít eligazodni, hanem bemutatja a lehetséges alkalmazások gyakorlati tudnivalóit is.

A vita fogalmának tisztázása kapcsán azt mind a hétköznapi, mind a szakmai kontextusban elhelyezi a szerző. Továbbá egyaránt kijelöli helyét és szerepét a konkrét, a könyv témáját tekintve a szűkebb szakmai térben, az iskolai életben és tágabban, a nevelési színtérben is. Rámutat arra, hogy a vita – tudatos oktatási módszerként alkalmazva – ma még viszonylag kevés szerepet kap a közoktatásban, a tanárképzésben, illetve a tanártovábbképzésben. Pedig a vita nemcsak bővítheti a pedagógus demokratikus nevelési módszereinek eszköztárát, vagy a tanári közléssel szemben előtérbe helyezheti a kortársak véleményének megismerését, hanem fejlesztheti, szabályozhatja is az eredményesen működő társadalom majdani polgárainak együttműködésen alapuló, meggyőzésre, de legalább a másik álláspontjának megértésére törekvő kommunikációját, az ezt támogató attitűdjét, végső soron a gondolkodását, magatartását is.

A pedagógiai kérdések tárgyalásakor, a vita módszerének alkalmazhatóságát Szivák Judit a Nemzeti alaptanterv kompetenciáinak és kiemelt fejlesztési feladatainak alapján mutatja be. Így elhelyezi azt az oktatás – nevelés szűkebben értelmezett szakmai, a pedagógusok számára jól érthető és használható értelmezési keretében is.

Hasonló áttekintést végzett el korábban Hunya Márta, a disputa mozgalom egyik hazai létrehozója is. A szerző az 1995-ös NAT műveltségterületein belül az argumentációs készségfejlesztés lehetőségeit, a vita módszerének alkalmazhatóságát mutatta ki a NAT alapelveinek, illetve a 7–10. évfolyamok követelményei-

2. Kompaszként. Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez (2004). Mobilitas, Budapest. Kiskompasz – Kézikönyv a gyermekek emberi jogi neveléséhez (2009). Mobilitas, Budapest. Tóth Györgyi, Szivák Judit és Kövesi Györgyi (szerk. 2004): Kompaszként – Emberi jogi képzés bevezetése a közoktatásban. KOMPASZ oktatási programcsomag. www.mobilitas.hu www.coe.int/compass.hu

nek elemzésével. *A vitakultúra és a magyar oktatás I. A magyar oktatásirányítási dokumentumok vizsgálata egy nemzetközi kutatás keretében* című elemzésének alapját a vita alapú tanítás és tanulás lehetőségének elemzése képezte a tankönyvek és a Nemzeti alaptanterv tükrében (Hunya, 2002). A szerző vizsgálata elején leszögezi, hogy a NAT-ban (a várakozásokkal ellentétben) mind az alapelvek, mind a műveltségi területek oktatásának közös követelményei szintjén szerepel a vitázás technikája (kommunikációs kultúra), illetve a vita, mint az oktatás egyik lehetséges módszere. A kerettantervek közül Hunya Márta azokat tekintette át, amelyek feltételezhetően érintették a vita igényét vagy lehetőségét. Vizsgálatában összegyűjtötte és elemezte a NAT különböző műveltségi területein belül a vitakészség alakításának teret adó általános fejlesztési követelményeket és az ennek megfelelő témaköröket. Ezek alapján megállapítja, hogy a NAT alapelvei és a közös követelmények megvalósulása, valamint a NAT számos fejlesztési követelménye jól valóra váltható a disputa módszer alkalmazásával. Meglátása szerint, az egyes kiemelt műveltségi területeken felvetett témák révén még abban az esetben is igaz ez az állítás, amikor annak kidolgozói sem ezt, sem más módszert nem neveztek néven ezeken a területeken.

Szivák Judit a 2003-as, 2007-ben módosított Nemzeti alaptantervben a vita módszer alkalmazásának lehetőségeit vizsgálja a különböző kulcskompetenciák alapján. Megközelítésének alapja a tanulási folyamat motiváltabbá és aktívabbá tételének szempontja a vita módszerével, illetve a vita által fejleszthető kompetenciák számba vétele. Hunya Márta diagnosztikus eljárását kibővítve, Szivák elemzése tehát a fejlesztés lehetőségein túl abban is segít tájékozódni, hogy az alaptanterv egyes területei, kompetenciái milyen lehetőséget adnak a vitára, illetve hogy a vita mint módszer hogyan gazdagíthatja az egyes kompetenciaterületek fejlődését. Így a pedagógus felhasználók számára hatékony gyakorlati segítséget is nyújt a tervezésben. Megállapítása szerint a vita módszere számos kompetenciaterület fejlesztésére is alkalmas, de a szociális kompetenciák fejlesztésében, ezen belül az emberi jogi nevelésben kiemelkedő szerepe van. Annál is inkább érdemes erre felhívni a figyelmet, mert e kör rendszerszerű fejlesztését a hazai közoktatás még nem kellő eredményességgel célozta meg. Az aktív, tudatos állampolgár felnőtt szerepeire a kulcskompetenciákra épülő kiemelt fejlesztési feladatok szem előtt tartásával, az azokkal összhangban lévő tanítási tevékenység és tanulási folyamat részeként készíthetők fel a tanulók. A tanítást, a Nemzeti alaptantervvel összhangban a diákok tanulásának személyre szabott, differenciált szervezéseként, a megfelelő tanulási környezet kialakításaként értelmezve, a vita módszerének tudatos alkalmazása a tanulás szervezés terén különféle szempontok, végső soron a tanulás belső motivációjának kialakítását, fejlesztését segítheti. Szivák elemzése összeköti a Nemzeti alaptanterv szándékait a korszerű tudományos gondolkodással is. A vita módszere alkalmazásának lehetséges hozadékai közé ugyanis beemeli a tanulás konstruktivista felfogását a naiv nézetek megismeréséről és a fogalomváltások ösztönzéséről (Nahalka, 2002), valamint a reflektív gondolkodás fejlesztésének lehetőségét is a problémák elemzése és a lehetséges megoldások számbavétele révén (Szivák, 2003, 2010).

A vita megvalósulásának feltételei között Dillon (1988) alapján a kognitív és a morális feltételeket említi a szerző, amelyek a vitának ugyan előfeltételei, azonban ezek a feltételek nem létezhetnek megfelelő önismeret, önértékelés, önbecsülés nélkül. Azaz a vitára való alkalmasság feltételezi az egészséges, kiegyensúlyozott, a nyílt, elfogulatlan kommunikációra képes személyiséget, egyben gyakorlása mindezt alakítja, fejleszti is. Ebből a szempontból a vita szervezésénél érdemes figyelembe venni az életkori és a csoportjellemzőket is, ahogy erre Dillon nyomán már Falus (2003) is felhívta a figyelmet. A vitában való részvétel, és a vita vezetése sokféle szerep lehetőségét nyújtja a vitázóknak, illetve számos feladatot ad a vitát vezető személynek, melyek megvalósítása önmérsékletet, fegyelmet, tudatosságot, koncentrációt igényel a vita folyamatának Szivák Judit által vizsgált minden szakaszában.

A könyv legnagyobb terjedelmű részét a vitatípusok, vitaváltozatok ismertetése, elemzése teszi ki. Külön erénye a bemutatásnak, hogy a szerző a vitatípus leírása mellett mindenütt jelzi, hogy milyen céllal, melyik korosztálynál, milyen időtartamban és menetben ajánlható az adott verzió megvalósítása. Az egyes változatoknál jól alkalmazható kerettörténetet is közöl, valamint a lebonyolításhoz gyakorlati tanácsot ad, és további ötletekkel szolgál a vitavezetők számára.

Külön fejezetet szentel *Szivák Judit* az angolszász területről származó, a '90-es években hazánkban is virágzó, majd az elmúlt években ismét mozgalommá vált vitatípus, a *disputa* (debate) ismertetésének. A disputát az európai és angolszász nyelvterületről származó, vitakultúrát fejlesztő módszerként definiálják, mely egyébként a középkori egyetemek egyik kedvelt oktatási módszere is volt. *Hunya Márta* a disputa programról 1998-ban publikált a *Soros oktatási füzetek* sorozatban. A szerző – akinek ismertetésére *Szivák Judit* is hivatkozik – az életkori sajátosságokhoz rendeltén korcsoportokra bontva tárgyalja a disputa program jellegzetességeit. A módszert az 1995-ös NAT keretrendszerében is elhelyezi, kapcsolatot mutat ki a disputa és a NAT műveltségterületei között. Kiemeli, hogy a metódus a magyar fiatalok rendkívül jó tárgyi tudását a megfelelő kompetenciák fejlesztésével segíti a gyakorlati kamatoztatásban. A disputázás legfontosabb értékeiként a kommunikációs készség és képesség, a kooperációs készség és tolerancia, a kritikus és logikus gondolkodás, az ismeretszerzés és rendszerezés képességét, valamint az állampolgári felelősség tekintetében az érdekérvényesítés képességének fejlesztését emeli ki. Munkájában ismerteti a disputa alapelveit, szabályait, menetét, és a benne részt vevő szereplők feladatait, valamint bemutatja a disputázók képzésére létrehozott *Karl Popper Program* magyarországi tantervét is.

2008-ban a *Demokratikus Ifjúságért Alapítvány* egy nemzetközi együttműködés keretében *KÖZ-beszéd* címmel indított vitakultúra fejlesztő programot.³ Céljuk a '90-es évek vita-mozgalmainak újraélesztése. 2009-es kiadványuk az informális vitával szemben a formalizált vitát mint nevelési módszert definiálja, mely egyben a jól működő demokrácia egyik alappillére. A *Hunya Márta*, illetve a *Szivák Judit* által ismertetett vitatípust a kézikönyv a *Karl Popper-féle vita* elnevezéssel tárgyalja, melyet – a kiadvány írója, és a tananyag fejlesztője, az *International Debate Education Association* szerint – főképp kelet- és közép-európai, valamint közép-ázsiai középiskolákban alkalmaznak a már ismertetett készségek fejlesztésére.

Szivák Judit értelmezésében disputa, a céljának megfelelően, a legalkalmasabb a kijelölt témával kapcsolatban a lehetséges nézőpontok megismerésére és képviselésére az *állító*, vagy ezzel ellentétes, *tagadó* szerep felvételének segítségével. Gyakorlatát tekintve ez a legkomplexebben kidolgozott eljárást követő vitatípus. A résztvevőknek – tekintve, hogy a tételmondatok mellett és ellen is avatottan érvelhet egy-egy tapasztalt vitázó-, az öncélú ellentmondás helyett vita-etikai kérdéseket is megfontolás tárgyává kell tenniük. Ezen kívül gondoskodniuk kell arról, hogy a szinte elkerülhetetlen bevonódás után megnyugtató lezárás következék. A *vita* című könyv ezekben a kérdésekben is jó érzékkel igazítja el az olvasót.

A vitázás elméleti és gyakorlati kérdéseit módszertani és kompetencia-fejlesztési keretbe helyező mű komoly segítség az érdeklődő pedagógusok, de a különböző képzéseket, vagy szabadidős programokat vezető szakemberek számára is. Világos stílusa, a szerző kutatói tevékenysége mellett a gyakorlati pedagógiában is nagy jártasságot mutató értelmező tagolása, hitelessé, praktikusán is jól használható, kedvelt és szívesen forgatott kézikönyvvé teheti *Szivák Judit A vita* című könyvét.

3. A kézikönyv anyagát az IDEA (International Debate Education Association) bocsátotta a DIA (Demokratikus Ifjúságért Alapítvány) mint a KÖZ-beszéd (Living Together – Debating in the Neighbourhood) program magyarországi megvalósítójának rendelkezésére.

Szakirodalom

1. Albert Károly és Hunya Márta (szerk., 2002): *A vitakultúra fejlesztésének lehetőségei és új eszközei: CSALE kutatásfejlesztési program*. Számalk, Budapest.
2. Bárdossy Ildikó (2009): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és a reflektív tanulás lehetőségei*. PTE, Pécs.
3. Barlai Róbert (1990): *T-csoport gyakorlatok*. Képzési segédanyag.
4. Bóra Ferenc (1989): Az óvónők vita- és kapcsolatteremtő képességének korszerűsítése. *Óvodai nevelés*, 2. 39–43.
5. Bóra Ferenc (1995): A jellemtípusok szerepe a vitákban. *Módszertani Közlemények*, 1. 28–32.
6. Dillon, J. T (1988): *Questioning and teaching: a manual of practice*. Teachers College, Columbia University, New York
7. Elekes Attila (2006): *Egészségpedagógia*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest.
8. Falus Iván (szerk., 2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
9. Fűzné Kószó Mária (2000): A vita mint módszer. *A Biológia Tanítása*, 8. 4. 9–13.
10. Hársing László (1985): A tudományos vita és érvelés. In *Korunk tudománya*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 164–165.
11. Horváth Gizella (2002): *A vitatechnika alapjai*. Scientia Kiadó, Budapest.
12. Hunya Márta (1998): *A disputa program*. Soros Alapítvány, Budapest.
13. Hunya Márta (2002): A vitakultúra és a magyar oktatás. 1. A magyar oktatásirányítási dokumentumok vizsgálata egy nemzetközi kutatás keretében. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 9. 114–128.
14. Hunyady Györgyné és Szekszárdi Júlia (1998): *Konfliktusok az iskolában – esetelemző gyakorlatok*. Budapest, BTF.
15. *Kompasz. Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez (2004)*. Mobilitas, Budapest.
16. *Kiskompasz – Kézikönyv a gyermekek emberi jogi neveléséhez (2009)*. Mobilitas, Budapest.
17. Kiss László és Takács Viktória (szerk., 2009): *KÖZ-beszéd, a vita művészete. Kézikönyv a formális vita tanításához*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, International Debate Aducation Association.
18. Lőrincze Lajos (1985): *Hogyan vitázunk, hogyan vitázzunk?* Magyar Nyelvtudományi Társulat, Budapest.
19. Mészáros György (2009): *Vita ping-pong*. Módszertár felsőfokon. ELTE PPK, Budapest.
20. Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
21. Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv az Irodalomkönyv 9-12. és az Irodalomtankönyv a szakiskolák számára 9-2. című tankönyvcsaládhoz*. Korona Kiadó, Budapest.
22. Schüttler Tamás (2004): „Az én vezérem bensőmből vezérel”: Osztályfőnöki óra az erkölcsi szabályok eredetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 7–8. 193. 2002.

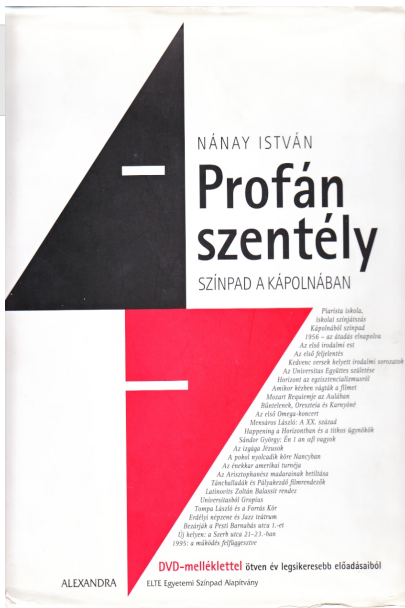
23. Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
24. Tóth Györgyi, Szivák Judit, Kövesi Györgyi (szerk. 2004): *Kompasz – Emberi jogi képzés bevezetése a közoktatásban*.
25. Wagner Éva (2002): Tanulásszervezési lehetőségek a fizikaórán. In Radnóti Katalin – Nahalka István (szerk.): *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 207–243.

Szemle

Kulcskérdés

Profán szentély – Színpad a kápolnában

Kotschy Beáta*



Nánay István (2007): *Profán szentély – Színpad a kápolnában*. Alexandra Kiadó, Pécs.

Ritka jelenség, hogy egy több mint 5 éve megjelent könyvről recenziót jelentet meg egy folyóirat, a folyóirat profiljához látszólag szorosan nem tartozó témában. Az Egyetemi Színpad 50. születésnapjára megjelenő 231 oldalas nagyalakú, képekkel és DVD-vel kiegészített rendkívül impozáns kötet lehet történelmi-, művelődéstörténeti- és színháztörténeti dokumentum, megközelíthető az egyetemi ifjúság kulturális tevékenységének vagy az oktatók művelési, nevelési szándékának kifejezéseként is, de olyan közösségi térként is, amely kohéziós erőként fogta össze a 60-90-es évek egyetemi ifjúságát, amely szoros köteléket jelent máig is a színpadosok, művészeti együttesek tagok életében. A könyv a ragyogó kezdettől a színpad megszűnéséig mutatja be fél évszázad történéseit, rendkívül pontos és széleskörű dokumentáció, valamint a történet része-

seinek interjúi alapján.

A címben szereplő „szentély” kifejezés fontos üzenetet közvetít. A kápolna funkciója alapvetően 1956/57-től is megmaradt, a művészetek szentélyévé vált, ahol közösségre találtak a művészetek élvezői és gyakorlói egyaránt. Mai szemmel nézve az Omega koncertek és a kabarék bemutatása sem jelent a templomtól teljesen eltérő funkciót, hiszen a szakrális terek egyre sűrűbben válnak az ifjúság közösségi tereivé, a gitárzene már régen nem hangzik furcsán a templomok falai között. 1957-ben azonban valószínű, hogy a politikai hatalom a szekularizáció eszközét is látta a piarista kápolna színházi célokra történő átadásában. Akkor még nem sejthették, hogy a Színpad kötődése olyan szoros a Pesti Barnabás utcához, hogy amikor az egyházi tulajdonok visszaadása kapcsán új helyre kellett költöznie, már nem volt életképes, s a rendszerváltás korának ifjúsága az ének-zene-táncos kivételével nem vitte tovább az 50 év hagyományait.

Bár a recenzió feladata a kötet tárgyilagos, tömör bemutatása lenne, ez az összegyűjtött anyag gazdagsága miatt szinte lehetetlen. Így a szerző személyes érdeklődése alapján csak egy rövid időszak, az első fél évtized részletesebb bemutatásával nyújt nemcsak ízelítőt a történekből, hanem olyan példát, mondatnánk pedagógiai példát, amely az elkötelezettség, az összetartás máig is csodálatot és tiszteletet ébresztő eredményeit állítja középpontba.

Az 1956/57-es évad megindításakor az ELTE Rektori Tanácsa foglalkozott az irányelvek megfogalmazásával. Kádár Miklós, a Jogi Kar dékánja, a színpadot a passzív művelődés otthonának tekintette, ahol nagyteknétyű szakemberek tartanak előadásokat az egyetemi ifjúság számára, míg Ortutay Gyula rektor szerint fontos volt, hogy öntevékeny művészeti csoportok működjenek, énekkar, zenekar, tánckar, tanszéki színjátósok. S nem kevésbé fontos, hogy élénk kulturális élet folyjék az egyetemen, legyen ez a hely a különböző egyetemeken hallgatóinak és tanárainak találkozóhelye.

A kettős megközelítést jól mutatják a megfogalmazott célok és feladatok:

* Sapientia Szerzetesi Teológiai Főiskola, tanszékvezető tanár beata@kotschy.hu

- Az irodalmi műveltség fokozása érdekében magyar- és világirodalmi előadások tartása neves művészek közreműködésével, vitaestek szervezése az új művekről, irodalmi kérdésekről.
- Filmbemutatók, elsősorban a nyilvános mozikban nem látható filmekből.
- A zenei műveltség fokozására neves zenei szakértők zenetörténeti előadásai és hanglez-bemutatói.
- Művészettörténeti előadások, tárlatlátogatások.
- Természet- és műszaki tudományos előadások.
- Vitaestek a hallgatókat érdeklő kérdésekről tekintélyes professzorok vezetésével.

A funkció kettős megközelítése a későbbiekben hasznossá vált a Színpad életében, s meghatározta az egyes művészeti területek fejlődését is. Ezt igazolja a kis késéssel 1957 szeptemberében megnyíló Egyetemi Színpad elkövetkező évtizede. A Színpad, *Petúr Istvánnal*, az 5 évtized legjelentősebb igazgatójával kezdte meg működését. (1966-ban váltották le politikai okokból.)

Az irodalmi élet kiteljesedése *Surányi Ibolya* vezetésével történt. Kezdetektől országos hírvű művészek (*Jancsó Adrienn, Török Erzsébet, Ascher Oszkár, Horváth Ferenc, Latinovits Zoltán...*) és a leendő tanárok beszédjét és versmondói képességét fejlesztő 20-25 tagú szavalókör akkor még amatőr versmondói (*Egressy István, Bálint András, Fodor Tamás, Márai Enikő...*) szerepeltek az esteken. A bevezetőket nem kisebb nevű professzorok és költők tartották, mint *Köpeczi Béla, Ortutay Gyula, Weöres Sándor, Keresztúry Dezső, Kardos Tibor, Kardos László, Sótér István, Tolnai Gábor, Szauder József, Áprily Lajos, Simon István...* Ez a névsor világossá teszi, hogy az ELTE és a kor kiemelkedő irodalomtudósai fontosnak tartották az Egyetemi Színpad létét, nyíltan mellé álltak és vállalták céljait. Ez a legitimáció nagyon nagy erőt jelentett az 50-es évek végét jelentő zavaros világban.

Tartalmát és szerkesztési elveit tekintve évadról évadra gazdagodott az irodalmi estek tematikája. Az aktuális évfordulókat az „élő” irodalomtörténet 5 korszakát felölelő 5 est, majd a 22 előadásból álló világirodalmi sorozat követte. Ezeknek az összeállításoknak népszerűségéről *Kovács P. József* interjújában azt olvashatjuk, hogy minden egyes nap 500 néző számára tartották a teltházas előadásokat. A versek szeretete mellett természetesen a költők által megfogalmazott burkolt vagy kevésbé burkolt üzenetek is motivációt jelentettek. Például a *Latinovits* által tolmácsoló *Ady* vers, a Tűz márciusa után 10 perces álló vastaps hangzott el.

A szerkesztési elvek fejlődését jól mutatja az önálló esteket követő sorozatok megjelenése, a XIX. század költői, XX. Század, Költők és kora, stb. A kortárs költészet bemutatása mellett (például *Nagy László, Csoóri Sándor, Juhász Ferenc, Simon István, Váci Mihály, Garai Gábor, Baranyi Ferenc*) az egyetem életében rendkívüli jelentőségű volt, hogy *Surányi Ibolya* több alkalommal teret biztosított az első verseiket bemutató egyetemi hallgatóknak is. A versek és prózai művek sorát dokumentumok, zenei betétek, képzőművészeti utalások tették színessé. Valószínű, hogy mindezek pozitív tapasztalatokat jelenthettek *Mensáros László* számára XX. század című önálló estjének összeállítása során. Ez az est a 60-as évek legnagyobb sikerét jelentette, új korszakot nyitva a szavalóestek műfaji megoldásában. Ez a program magáról *Mensáros Lászlóról* is szólt, az ő történelem- és világszemléletét közvetítette a XX. század 3 korszakáról naplórészletek, versek, prózai írások, dokumentumok és zenei effektusok lenyűgöző egymásra épülésével, a részletek polemizáló dialektikájával, s a humanista gondolkodó vallomásával. Az est országosan 600 előadást ért el, s ebből több mint 100-nak a Színpad adott otthont.

A zenei élet a kettős célkitűzésnek, a zenei műveltség növelésének és az öntevékeny zenei együttesek fejlődésének maradéktalanul eleget tett. Mai szemmel nézve, mai füllel hallgatva megdöbbentő, hogy *Grexa Gyula* lemezgyűjtő heti klasszikus zenei lemezbemutatói milyen nagyszámú közönséget vonzottak a legegyszerűbb technikai megoldások és az ennek megfelelő gyenge akusztikai viszonyok ellenére. Az irodalmi műsorokhoz hasonlóan itt is bekövetkezett a tudatosabb műsorkészítés, megindult a Collegium Musicum zene-

történeti sorozata *Szabolcsi Bence* gondozásában. Az élőzene megjelenése, a színpad hangversenyteremmé alakítása a nagy szőlőművészeket is vonzotta (*Zempléni Kornél, Bächer Mihály, Kovács Dénes, Szendrey Karper László, Tarjáni Tóth Ida.*) A hallgatóság olyan kombinált bérleteket vehetett, amelyben a Színpad és más valódi koncerttermek programjai együtt szerepeltek. Rövidesen bekövetkezett az az időszak is, amikor külső együttesek, például a Magyar Állami Operaház Stúdiója vendégszerepelt a Pesti Barnabás utcában, s rendszeressé váltak a Magyar Hanglemezyártó Vállalat lemezbemutatói.

Nem ment zökkenőmentesen a tánczene térhódítása. Ez egyrészt a nem igazán megfelelő akusztikai viszonyoknak, másrészt a közönség viselkedésének volt köszönhető. A kezdeti randalírozások a dzsessz és beat koncertek megszüntetésével fenyegettek. Végül havi egy alkalommal a rendszer részeivé váltak. A megalakult Egyetemi Tánczenekar mellett (*Magyar Dezső, Tomsics Rudolf.*) a következő években rendszeresen adtak koncertet a legnevesebb beat együttesek (Omega, Metro...)

A zenei élet szempontjából a legsikeresebbé az ének- zene- és tánckarok váltak *Baross Gábor* és *Gyapjas István* vezetésével. A 3 részből álló Eötvös Művészegyüttes mai utódai, a 65 éves Bartók Béla Egyetemi Énekkar, az 55 éves ELTE koncertzenekara és tánckara töretlenül működik. Ezek az együttesek csak lazán kötődtek a színházteremhez, mivel a kápolna adottságai nem feleltek meg a nagy együttesi létszámoknak. A koncertek helyszíne főként a jogi kari központi épület gyönyörű és nagyszerű akusztikájú aulája volt. De a „testvéri” kapcsolat folyamatosan működött, az énekesek és zenészek magukénak érezték a Színpadot, s gyakran vettek részt közös produkciókban a színjátszókkal. A művészegyüttesek békésebb élete és fejlődése természetesen összefüggött a zene és tánc kevésbé politikus jellegével is.

A filmművészet színpadi megjelenése szintén 1957-hez köthető. A kezdeteket egy kölcsön filmvetítő és a MOKÉP által forgalmazott filmek jelentették. Ez rövid időn belül elégtelennek bizonyult. A Filmtörténeti Intézetel kötött szerződés lehetővé tette egy rendszeres filmklub indítását, amely már megtöltötte a házat érdeklődőkkel. Az egyetemi ifjúság azonban többre vágyott. 1961-ben megalakult az Amatőrfilm Klub, amely egyrészt a filmbemutatók esztétikai szempontú megújítását jelentette, másrészt az amatőr filmesek munkájának kezdetét. *Perényi Endre, Ráday Mihály, B. Révész László, Karafiáth András, Förgeteg Balázs* a kezdeti lépések megtevői. A klasszikusok sorozatai (*Eisenstein, Jean Vigo*) előtt *Nemeskürty István* és *Bíró Yvette* tartott bevezető előadásokat, mintegy filmesztétikai speciálkollégiumi rendszerben. Az egyre népszerűbb vetítések vonzották az elsőfilmeket, a főiskolásokat vizsgafilmjeik bemutatására és a Balázs Béla Filmstúdió tagjait is. Rendszeressé váltak a premier előtti bemutatók. *Fábrí Zoltán, Makk Károly, Jancsó Miklós* filmjeit tekinthette meg a film iránt érdeklődő közönség. Némelyek úgy vélték, hogy a nagy érdeklődést az is motiválta, hogy nem lehetett tudni, kijutnak-e ezek a művek a mozikba, vagy még a hivatalos premierjük előtt betiltják őket. A színpadosok kisfilmjei, dokumentumfilmjei szintén a hazai amatőr filmgyártás első vonalába kerültek.

1961 őszén új program, a „hangos folyóirat” indult a színházban *Horizont* címmel. *Sípos Tamás, Vágó Péter* és *Karafiáth András* szerkesztették kezdetben a havonta megtartott esteket. A művészek, új művek, új tehetségek, különböző kulturális témák köré szerveződő műsor, izgalmas élő vitafórummá vált. Rendkívül színes, mozaikszerűen szerkesztett program volt ez, amelyen az irodalom, film, képzőművészet, zene, szerelem és humor egyaránt téma lehetett, újszerű megközelítésben, fiatalos közvetlenséggel. A legbátrabb előadás a „Válság művészete” címet viselte, amelyen két esztéta, *Almási Miklós* és *Elbert János* három órán keresztül beszélgetett a nyugat-európai művészeti irányzatokról és jelenségekről. Az önálló gondolkodás és véleményalkotás lehetőségét a nyugati-keleti kultúra alkotásainak párhuzamba állításával kívánták elérni, s egyben tompítani a politikai határok átlépéséből fakadó várható kellemetlenségeket. A havonta megtartott hangos folyóirat évadzáró előadása a „Vidám Horizont” címet viselte, s előfutára volt a később oly népszerűvé vált színpadi kabaréknak.

Az Egyetemi Színpad a gazdag kulturális programok mellett is elsősorban az Universitas Együttest jelentette a nagyközönség és az egyetemi ifjúság számára. Bár már 1958-ban szervezik az első előadást, igazi kiteljesedése *Ruszt József* nevéhez fűződik, aki 1961-ben kerül a Színpadra, mint fiatal rendező. *Ruszt József* hatása meghatározó nemcsak az előadások színvonala szempontjából, hanem a színjátszók nagy többségének életére is. A későbbi évtizedekben az ország különböző színházaiban találhatjuk az eredetileg vegyésznek, jogásznak készülő hallgatókat, *Sólyom Katinkát*, *Jordán Tamást*, *Fodor Tamást*, *Kristóf Tibort*, *Hetényi Pált*, *Halász Pétert*, s sorolni lehetne még hosszasan a neveket. *Ruszt* mellett *Dobai Vilmos* és *Mezei Éva* is szorosan kötődött a színjátszó csoporthoz. Az Együttes évről évről aratta hazai és nemzetközi sikereit hol az antik irodalom nagy drámáival, hol a modern drámairodalom kevésbé ismert gyöngyszemeivel, hol *Sándor György* kabaréival. A sok-sok hazai és nemzetközi sikerből kiemelkedik *Csokonay Vitéz Mihály A' özvegy Karnyóné* című vígjátéka, amely nemcsak az 1960-70-es évek fiatal generációjának meghatározó emléke, hanem fél évszázad múltán is élő, fergeteges humorú, nagyszerű színházi előadás.

A fentiek az első 5 év történéseinek rövid összefoglalását tartalmazzák (*Nánay* kötetének mindössze egyötödét), amikor a Színpad a kezdő botladozásoktól Budapest olyan színházává, kulturális közösségévé vált, ahol rangot jelentett verset mondani, hangversenyt adni, előadást tartani, új filmet bemutatni a kor nagy művészeinek, tudósainak egyaránt.

A „Profán szentély” elgondolkodásra készíti olvasóit, aktualitása nem csökkent az elmúlt 5 év alatt. Mi a magyarázata annak a hatalmas fejlődési ívnek, amelyet az ELTE együttese és az Egyetemi Színpad e fél évtized alatt bejárt? Mi volt a szerepe a megelőző évtizedek elnyomásának, a kor bizonytalan politikai-társadalmi környezetének? Lehet-e, s ha igen, hogyan lehet hasonló összefogást teremteni, elhivatottságot elérni az egyetem mai ifjúsága és professzorai körében? A kötet nem ad pontos válaszokat a feltett kérdésekre, de reményt kelthet, hogy jól megválasztott célokért a mai ifjúság éppúgy mozgósítható, mint a korabeli, s a közösséghez tartozás ma is fontos a felnövekvő és ifjú generációk számára egyaránt.

Gyerekek színpadon, nézőtéren

Tölgyessy Zsuzsanna*



Trencsényi László (2012): *Gyerekek színpadon-nézőtéren* – Trencsényi László kritikai írásaiból (1981–2011). Fapadoskonyv.hu Kiadó, Budapest.

Vajon megfelelő tudományos hivatkozásnak bizonyul-e egy vers-részlet egy recenzió élén?

Te mondd magadban, behunyt szemmel

Csak mondd a szókat, miktől egyszer

Futó homokok, népek, házak

Magyarországgá összeállnak.

(Illyés Gyula: Haza, a magasban. 1938.)

Pedig legrelevánsabb meghatározását *Trencsényi László* könyvének – véleményem szerint – e sorok tudják híven kifejezni. A magyar gyermekkultúra elmúlt 30 évének története idéződik fel a szerző (vállaltan szubjektív) kritikai írásaiban. Az események krónikása

különböző szervezői feladatainak köszönhetően mindvégig a folyamatok ütőerén tarthatta kezét, ez tény a tudósító más valakivel felcserélhetetlen sajátossága, azaz nem egy egyszerű laikus szemtanú írásait olvashatjuk. (Álljon itt csak példaképpen a könyv előszavában megemlített *Academia Ludi et Artis* művészetpedagógiai egyesület alapítása és az egyesület 18 számot megélt évkönyve a *Kútbanézők*.) A könyv lapjain felidézett események tükrében felidéződik a magyar kultúra egysége, a népi és urbánus oldala, a nyugdíjas tagokból álló pávaköröktől a *Kolibri* babaszínházáig. Ennek az egységnek a múltban való felmutatása 2013-ban fájóan aktuális. Kitekintésként a bécsi *Schulspiel* – személyiségformáló iskolai színjátszás – jellemzőiről is olvashatunk.

Az egyes kritikák kronológiai sorrendben követik egymást, az első 1980-ból, az utolsó 2011-ből való, valamennyi cikk már megjelent – többek között a *Köznevelés*, az *Iskolakultúra*, a *Tanító*, a *Parlando*, a *Drámapedagógiai Magazin*, a *Folkmagazin* és az *Óvodai Nevelés* folyóiratokban. A tudósítások elméleti alapját a gyermekközpontú, problémacentrikus, multikulturális művészetpedagógia adja. Vitába is szállt 1991-ben *Kárpáti Andrával*, aki szerint a kreatív művészetpedagógiai módszerek elterjedésének túlzásai a maguk módján műveletlenséghez vezetnek, azaz háttérbe szorítják a kulturális örökség elsajátítását az önmegvalósítás, önkifejezés javára. Trencsényi válasza erre a vádra az, hogy nem kell félni a kreatív módszerek túlzásaitól, hiszen nem nagymértékű az elterjedtségük, viszont az érzelem nélküli, kapcsolatteremtésre nem építő ismeretközvetítés elidegenítő. A szerző a hagyomány változtatását elfogadhatónak tartja, így a magyar századvégi táncművészet meghatározó darabjának tekinti a *Honvéd* együttes *Moszkva tér* című darabját, melyben a Dallas főcímzenéje hasonul széki csárdássá. A fiatal nemzedék tradícióként legitimálja a legutóbbi időket is, így *Palya Bea* is ezt teszi a hatvanas-hetvenes évek táncdalfesztiváljait felidéző *Én leszek a játékszered* koncertjén. Példaképpen álljon itt még *Novák Ferenc* 2004-ben bemutatott *Mozgásörültek* című munkája, amelyben a néptánc mellett többek közt a hip-hop stílus is megjelenik, ugyanúgy, mint a *Gyermek ki mit tudok* világában.

* Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar, Esztergom tolgy@t-online.hu

„Különbözik tehát és egységes! A maga minőségében mindegyik mozgáskultúra a legkiválóbb” – fejt ki véleményét *Trencsényi László*. A mazsorett-tánc műfajának divatjában pedig a polgárosodás jelenségét fedezi fel. A görög drámák rendszerváltás utáni magyarországi és angol divatját összehasonlítva megállapítja: Magyarországon a morális krízis az etikai-filozofikus nézőpontot hívta életre, a brit színházat a görög drámákból leginkább a politikusok/istenek festette kép és a hétköznapi ember tapasztalta valóság közti szakadék érdekli.

Erkölcsei és nevelési értékek is megjelennek az egyes kritikák soraiban: „Meg kell csinálni az előadást. Mindenkire szükség van... ambíciókat el kell helyezni az Egészben.” Felemeli szavát a gyermekkort nem csak megszépítő, hanem meghosszabbító játék érdekében is. „Kijátszott gyerekkorból vezető utakat láthatunk a tartalmas kamaszkorra.” Apró, de fontos gyakorlati tanácsokat is ad, mint például jelölik meg a fellépő művészek, a gyermekek melyik célcsoportjára gondoltak – óvodásokra szabott program nem működik kis-kamaszok esetén.

Nagyon gazdag és változatos a bemutatott műfajpaletta. *Várad István* történelmi korokat táncsal felidéző *Garabonciás Együttesének* három táncos-pantomimes életképéről (*Brueghel* Gyermekjátékok, *Lully* zenéjére Napkirályfi, *Majer Istvánnak* az 1850-es évekből való gyermekjátékai alapján) olvashatunk beszámolót. A szerző elemzi a *Gyermektánc-antológiák* szokásos gyermekjátékoktól indul a fiúk-lányok egymásra találásáig terjedő dramaturgiáját. Kiemeli a *Bihari* táncegyüttes anyanyelvi szintű tánctudását, amely mindig párosul valamilyen váratlan fordulattal, mely révén egy aktuális, értelmezhető gondolat fogalmazódhat meg a nézőkben. A gyermek-tánc ház szakma fejlődése és megtorpanása érhető tetten *Kolompos* dicséretében, ill. korhólasában. Olvashatunk *Sándor Ildikó* aprók táncházáról, annak szülők-gyermek együttműködésére épülő filozófiájáról.

A reformkorban a nemzeti identitás összekovácsolója volt a színjátszás. (Ennek állít emléket *Jókai Mór És mégis mozog a föld* című regényében *Kisfaludy Kálmánt* felidéző *Jenőy Kálmán* alakjában, illetve a *Kárpáthy Zoltánban* a Pesti Nemzeti Színház 1837. augusztus 22-ei megnyitásával kapcsolatban.) Az újabb gyermekszínpadok kezdetét felidézi *Trencsényi László*: „*Mezei Éva*, *Debreczeni Tibor* és *Gabnai Katalin*, az alapító nagy triász – *Mérei Ferenc* buzgó bólogatásai mellett – 1974-ben, a pécsi úttörőfesztiválon (akkor cseh minták, illetve a hazai népijáték-hagyomány értékeit felismerve) hirdették és erősítették meg a megújulás szükségét, az improvizációkra és a népi játékok mozgásmotívumaira felépített verses játékokra – nem különben már akkor is társadalomkritikára, mely a nagy felnőtt színpadokon nem érvényesülhetett –, belső pedagógiai munkára épülő színi nevelés irányában teendő fordulatot.” Tehát jelentős elmozdulás történt az utóbbi harminc évben a rendezői gyermekszínpadtól a pedagógiai fogantatású módszerekig (improvizatív etűdök: élet/szociojátékok, klasszikusok diákos átíratái (*Ludas Matyi* előadások), ritmikus *Weöres*-műsorok stb.). A *Weöres Sándor Gyermekszínpad Fesztivál* állandó, meghatározó résztvevőjeként *Trencsényi* a gyermekszínpad nagy szintézisét akkor látja: „amikor az elmélyült, egyben játszi pedagógiai munka színpadi műként is érvényessé válik”. Példaképpen többek közt *Fodor Misi Fapihe*, a bagi gyermekszínpad csoport, munkáit hozza.

A látott munkákban kimutatható a nézők és szereplők közti határ elmosódásának, nézők aktivizálásának, együttműködésének jelensége. Erre példa *Trencsényi* és segítői által a 80-as évek elején szervezett, a görög demokrácia hétköznapijait és ünnepeit rekonstruáló csillebérci tábor. Ahol: „1000 gyerek és felnőtt járt 10 napig fehér lepedőben!” Olvashatunk *Honti György Othello* foglalkozásáról, amely egyaránt lehet beavató színház, tanítási dráma vagy rendhagyó irodalomóra, egy TIE-társulat, a *Kerekasztal Színházi Nevelési Társulat Tizenegy trikó* című, az agresszió ellen fellépő darabjáról.

Ha a kritikákban megemlített nevek, könyvek, műsorok alapján névmutatót készítenénk, a korszak neves alkotói és alkotásai tablóként előttünk állhatnak. A könyvet *Trencsényi Imre* kifejező dokumentumfotói ékesítik, kár, hogy az adott tudósításokhoz szervesen nem kapcsolódnak. A könyv ajánlható olvasmányos, élvezetes stílusa miatt bárkinek, aki a gyermekkultúrában munkálkodik vagy iránta érdeklődik.

Trencsényi László magát kapunyitogató, kapcsolatteremtő embernek mondja egy 2000-es, *Takács Gábor* által készített interjúban a Drámapedagógiai Magazin hasábjain. A kritikák tükrében egy empatikus hídember karakterét fedezhetjük föl, aki ha teheti, teret, lehetőséget biztosít a fiataloknak.

Vajon átvihető-e a néptánc, a népművészet megannyi értéke ama túlsó partra? Van-e túlsó part? – kérdezi a szerző. Könyvét a magyarországi *Tükrös zenekar* és pozsonyi *Ifjú szívek* táncegyüttes doborgazszigeti tánctáborában olvashattam el 2012 júliusában, ahol a felvidéki 12-18 éves gyerekek, fiatalok napi 8-12 órában szepsi cigány(!) és marossárpataki(!) táncokat sajátították el, visszafelé betértünk az *V. Győrköcsestiválra*, ahol *Vitéz László Pályi János* közreműködésével újra nem kegyelmezett a paradicsomfejűeknek.

Hogyan lehet a színházról könyvet írni?

Igerth Zs. Lilla*



Gabnai Katalin (2012): *Színházak könyve*. Helikon Kiadó, Budapest.

Ha e könyvet a lehető legérzékletesebben és legtömörebben szeretném bemutatni, azt stílszerűen egy hasonlattal tehetem meg. Képzünk el egy festékes palettát, amelyen rengeteg szín kínálkozik fel számunkra, hogy a vászonra vigyük. Tiszta, élénk, erőteljes színek ezek, melyekből tetszésünk szerint választhatunk többféle szempont szerint. A paletta alakítható az olvasóhoz, annak személyiségéhez, hangulatához, céljaihoz. Ez a mű számomra egyet jelent a színházi világ holisztikus megragadásával. Azonban ebben az ismertetőben nehéz teljességében megjelenítenem e könyvnek akár csak a csomópontjait is, hiszen az egész mindig több, mint a részek összessége.

Kiknek szól ez a könyv? „Szülőknek, nevelőknek, fiataloknak és színházbarátoknak” (olvasható a belső borítón) Valóban így van, mindenki megtalálja a könyvben a számára releváns információkat, gyakorlatokat, ötleteket. Nem kell mindenkinek ugyanazt az utat bejárnia,

hiszen mindenki másképpen ismerkedik a világgal. Míg egyik embernek egy dolog a fontos, addig egy másiknak az éppen nem meghatározó, helyette talál mást, ami felkelti az érdeklődését. Egy-egy részhez kereset részben tanári információk is tartoznak, melyben például egy darab feldolgozásához kaphatnak segítséget, vagy plusz háttér információkhoz juthatnak hozzá.

Gabnai Katalin végigvezeti az olvasót egy különleges idővonalon – az antik görög színházak alakulásától – egészen napjaink színházi élményeihez. Ezen az úton találkozhatunk a folyamatban meghatározó személyekkel és azok szerepköreivel. Megtudhatjuk többek között, kik azok a mimusok és mimák, ki a szerző, a színész, a dramaturg, a rendező, sűgő, és a kellékes. A szerző még színesebbé teszi ezeket a barangolókat az eredeti művek idézésével; ezek az „alpművek” az egyes fejezetek végén külön vannak feltüntetve.

A könyv igényes, esztétikus keménykötéses borítója jól tagolt belső vázat takar. A fő fejezeteket további fejezetekre és kisebb egységekre bontották ezzel is elősegítve az egyes egységek átláthatóságát, értelmezhetőségét. A könyv nagy része magával ragadó, könnyen olvasható igényes nyelvezetű; néhány helyen azonban különösen nagyfokú koncentrációt igényel a rengeteg információ feldolgozása, ám ezeket a részeket mindig követi egy könnyebben értelmezhető rész, így folytonosan fenn tudja tartani a figyelmünket.

Nagyon megkönnyíti az olvasást, hogy a fogalmak mindig az előfordulási helyükön vannak definiálva. Mindig frappánsan, tömören, közérthetően. A későbbi visszakereséshez azonban nagy segítséget jelentene egy fogalomtár a könyv hátulsó részében.

Íme a főbb egységek: a *Bevezetőt* a *Nézőjáték* követi, melyben megtesszük az első lépést a színjátszás világa felé, megismerkedünk a ritmussal és tempóval, a mintha-helyzetekkel, az attrakció és produkció ismeretőjeleivel, a színjáték kettős idejével, mely a játék- és a valós idő egyidejű folyását foglalja magában. Eb-

* ELTE PPK Neveléstudományi MA Koragyermekkor szakirány, végzős hallgató igerth.lill@yahoo.com

ben a részben – bármilyen meglepő – a tanítási óra is helyet kap, hiszen ilyenkor is van közlendő információnk, és a diákok/hallgatók pedig akár tekinthetőek közönségnek is. A nehézség ebben az esetben a gyors reagálás, hogy a mindenkori nézők számára adaptívvá tegye az előadást, ehhez azonban közvetítői kreativitásra van szüksége. A szerep felvételével kapcsolatban a kettős tudat fogalmával kell tisztában lennünk, amely „a játszó emberre jellemző jellegzetes tudatállapot, melynek segítségével egyidejűleg képes létezni a valóságban és egy képzelt szituációban” (27.). Végül a varázslatok és a rítusok is ebben a fejezetben kaptak helyet. A varázslatok között a gyógyítás és a szerelmi ráolvasás, de az átok is megjelenik. A rítusokon belül az ünnepeket és a küszöbidőket emelném ki. A küszöbidők a „küszöb” köztet helyből indulnak ki, amely sem kint nincs, sem pedig bent, így ez: „sok kultúrában kitüntetett hely, szellemek, démonok lakhelye” (34.). A természetfeletti erők tulajdonosairól is olvashatunk: a táltosról, garabonciásról, lidércekről és boszorkányokról.

A következő nagyobb egység a *Dráma születésével* foglalkozik. „Ki képes hatni? És aki képes, az mivel tud hatni? Mi az, ami megmozdít bennünket belülről?” (49.) – inspirál minket a szerző egy kis gondolkodásra. A történet, az elmondás, az eljátszás mellett a színháték Kr. e. 530-ban – *Theszpisz* – által való születése kiemelendő. Itt is fontos fogalmakat vezet be a szerző: tragikus trilógia, szatírdjáték, komédia, katarzis. Majd a görög kultúráról a dicsekvéssel jobban átitatott római felé vesszük utunkat. A cirkusz és a pantomimosok víziója után érkezünk el az *Újjászületéshez*.

A keresztény szellem ekkor meghatározóvá vált a színhátzásban is. A moralitás, a mirákulum és a passiójátékok váltak az egyház számára is elfogadhatóvá. Majd említést érdemelnek a francia népi komédiák, a német farsangi komédiák és a mesterdalnokok. „A *mesterdal* a középkori kötöttségektől szabadulni igyekvő és egyre erősebbé váló polgári réteg reprezentatív műfaja volt” (86.). Továbbá ki kell emelnem a *commedia dell'arte* Itáliában létrejövő irányzatot, mely piactereken nyújtott testi és zenei bravúrok mellett nyelvieket is megcsillantott – sokszor a rögtönzés által. Természetesen nem hagyhatjuk szó nélkül *Shakespeare*-t, a Globe Színházat, továbbá az egyre gyűlő drámai művek sokasága felveti a drámafordítás problémakörét, hiszen nagyon meghatározó, hogy milyen nyelvről, és milyen irodalmi vénával átitatott fordítások által találkozunk egy-egy szerző műveivel. A probléma érzékeltetésére a szerző többek között a *Szentivánéji álom*, majd a *Hamlet* három különböző magyar nyelvű fordításával igyekszik felhívni a figyelmet. Egymásutánjában egészen különböző jelleggel bírnak az adott szakaszról készített fordítások. A spanyol *Cervantes*, *Lope de Vega* mellett *Calderón* alapműveire is rálátást nyerünk. Az első opera 1607-es mantovai bemutatója Monteverdi nevéhez köthető: *Orfeusz – mese zenében elmesélve* címmel került a nagyérdemű elé. Az opera nyomán a balett megteremtőjéről – *Jean-Baptiste Lully*ről – se feledkezzünk meg, aki nem éppen tüneményes természetéről vált híressé.

Következzen a *Klasszikusok és felvilágosultak* között a XIV. Lajos udvarában munkálkodó *Nicolas Boileau*, aki oly sok bosszúságot okozott az általa elhintett: „egy drámának egyetlen helyen, egy huszonnégy óra alatt, mellékszálát nem növesztő cselekménnyel” (123.) tévhittel, melyhez a későbbiekben sok kritikus nyúl(t) vissza. *Molière* művei bevezetnek minket a helyzet-és jellemkomikumok értékelésébe. A játéktekerek alakulnak, megjelennek a perspektivikus ábrázolású színpadok (az olaszoknál, később a spanyoloknál), a keretszínpad, melyből a – máig használatos – kukucskáló színpadot fejlesztik tovább. A táncok alakulásában a teljesség igénye nélkül kiemelném a pavanét, mely a pávákat táncát kíséri meg a nézők elé tárnai, a balettet, a menüetteket, a verbunkost, a kontratáncot és a csárdást. *Carlo Goldoni* és *Carlo Gozzi*, két életút, melynek egy közös eleme van, mégpedig az írás iránti rajongás. Az ő történetükre is fény derül a kötetben. Felmerül a kulcskérdés, hogy vajon a dráma segítségével jobb emberré vál(hat)unk-e? A legtöbb szerzőt az igenlő válasz motiválja – küldetésstudatként – ha csak életének egy-egy szakaszában is. Fontos szólnunk *Diderot*-ról, aki nélkül nem beszélhetnénk a *Nagy Enciklopédiáról* sem. Megemlítenédek a paradoxon és a színészparadoxon fogalmait. „miszerint a színész legdúltabbnak tűnő színpadi pillanatban is tökéletesen ura önmagá-

nak...” (155.) Azonban a nők közül elsőként csak a 17. századi spanyolok és velenceiek lehettek eme paradoxon részesei a színpadon, addig csak a férfiaké volt ez a megtisztelő szerep.

Goethét nem csak művei nyomán, hanem a színházi térélménnyel kapcsolatos gondolata miatt is érdemes kiemelni, hiszen nála a „közönség, mint alkotótárs” jelenik meg. *Schiller* sem kevésbé fontos, akinek az Ármány és szerelem, a *Tell Vilmos* és a *Don Carlos* mellett még számos művet köszönhetünk. Az Ármány és szerelem egy részletének segítségével a szerző megismertet minket a szöveggondozás nehézségeivel. Továbbá *Puskin*, *Gogol*, *Victor Hugo* személye mellett *Wagner* „Gesamtkunstwerk: összművészeti alkotás (...) fogalma saját műfajára, az irodalmi anyagot, zenét, látványt és játékot egyaránt hangsúlyozó zenedráma” (195.) holisztikus kiteljesítésével is megismerkedünk.

Elméletek és rendszerek alkotóelemei között, a rendezői színház korszaka – *II. György* – óta öt próbával dolgoztak az előadásokon, ami a mai „jövőből” visszatekintve igencsak kevésnek tűnik. Itt következik az orosz szerzők sora: *Turgenyev*, *Osztrovszkij*, *Csehov*, *Gorkij*. A 19. század végére, 20. század elejére, egy külső szakértő is szerepet kap: a rendező. A rendező kapcsán az instrukció, effektus, kompromisszum fogalmai mellett egy kis kitekintésként a kulisszák mögé is leshetünk és megtudhatjuk mit rejtenek az összeolvasó-, rendelkező-, emlék-, össz-, fő- és húzópróbák.

Az ír drámaírókat is érdemes megemlítenünk: *Bernard Shaw*, *Synge*, *O’Casey*, *Beckett*. A színházi eszmék között *Artaud* kegyetlen színházi eszméje, Jungi analógia szerint a kollektív tudatalattit képes megmutatni, ám ez önmagunkkal való szembenézést jelent – innen a kegyetlen jelző. *Brecht* kapcsán megismerhetjük az epikus színház jellemzőit, és összevethetjük a drámai formával. A színészeknek komoly utat kell bejárniuk ahhoz, hogy egy-egy karaktert meg tudjanak jeleníteni a színpadon úgy, hogy ők maguk ne változzanak át, azonban mégis hitelesek és felismerhetőek legyenek. Ezért ír *Brecht* az elidegenítési effektusról. Továbbá helyet kapnak a fejezetben a színházantropológia, -tudomány, -szociológia, -pszichológia, -esztétika, akcióművészet, közösségi alkotás, neoavantgárd, ultra-és posztmodern fogalmai is.

A *Magyar monológok* mintegy ízelítőként vannak a könyvbe fűzve, hiszen a szerző meg is említi, hogy külön könyv szólhatna róluk, nekünk. Éppen ezért szemelvényeket idézhetünk fel *Madách Imrétől*, *Vörösmartytól*, *Katona Józseftől*, majd *Örkény István* és a kortárs *Spiró György* és *Háy János* is helyet kap a fejezetben.

Az utolsó három nagy fejezetet érdemes komplexitásában kezelni. Ezek az előbbieket olvasása után, a gyakorlatias, kipróbálható, megalkotható részeket tartalmazzák. A *gyakorlati kalandok kezdete*, *Előjátékok saját színházhoz* és a *Gyakorlati kalandok* rengeteg mondókát, verset, szövegrészletet tartalmaz különböző csoportosításokba fűzve, amelyek általában valamilyen tevékenység köré csoportosulnak. Például utánozók, köszöntők, gyógyítók, kiszámolók, csillaglesők. A sokféle szöveg között érdemes elmerülni. Különböző családi, vagy közösségi alkalomhoz jól használhatóak, szemezgessünk korosztályunkhoz, hangulatunkhoz, eseményekhez, céljainkhoz megfelelően belőlük. Mind szülőknek, gyerekeknek, pedagógusoknak, testvéreknek, drámatanároknak jól jöhetnek. Ezek után jön néhány kérdés, amellyel ráhangolódhatunk a színjátszásra, saját tapasztalatainkat, élményeinket, emlékeinket segítségül hívva. Ezek a kérdések beindítják az önreflexió folyamatát, és apróbb lépések kínálásával a sikerélményeket is igyekszik biztosítani a kezdők számára is. Díszlet- és jelmezkészítésre és sok gyakorlásra ösztönöz. Ahhoz, hogy valaki jó legyen ebben, akár hobbi-ként, szakmaként, vagy hivatásként éli meg, olyan alapos, kifinomult és részletekbe menő megfigyelési képességgel kell rendelkeznie, hogy a mindennapi élet apró fordulataiban is érdemes elmélyednie, amelyek mások számára szinte láthatatlanok. A későbbi alkotó munkához fontos szempontokat kaphatunk, hogyan lehet rögtönözve dramatizálni, megfelelő anyagot választani, feszültséget a színpadra vinni, egy párbeszédet valóban élővé varázsolni.

A színházzal, színjátszással kapcsolatos témák, problémafelvetések aktualitását nem kérdőjelezhetjük meg, hiszen jelen vannak a fiatalokat is megmozgató szervezetek, társulatok. Ilyenek például többek között

az *Apolló*, a *KÁVA*, a *Kolibri Színház*, a *Garabonciás Színtársulat*, a *Nyitott Kör* és még sokan mások, amelyek által folyamatban vannak különböző színházi nevelési törekvések, hogy a felnövekvő generációk is megismerkedjenek – akár iskolai keretek között is – a színművészetrel, a drámával, dramatizálással és ne legyen a színház világa tőlük távol eső, idegen dolog.

Ahhoz, hogy valóban hitelesek tudjunk lenni, sok tapasztalattal kell rendelkezünk, rengeteg élethelyzetet ki kell próbálnunk, átélnünk, átéreznünk, sajnos nem csak a pozitív, hanem a negatív emlékeknek is helyük van az átélendők listáján. Ha fordítva közelítjük meg a problémát, akkor a legrosszabb emlékek is értelmet nyerhetnek, ha más nem a színjátszásunk kiforrottabbá tételével.

A könyv mozaikszerű jellege ízelítőként és kiindulópontként, de akár művészeti válogatásként is helytálló. Ha futurisztikus látomásomat megoszthatom a tisztelt olvasóval, akkor, ha ennél teljesebb, Gesamtkunstwerk-szerű hatást szeretnénk elérni, képtárral, és zenei arzenállal is kiegészíthetnénk a szöveget, hiszen akkor az olvasó feltehetné az adott fejezethez a megfelelő zeneszámot és a ráhangolódáshoz elmélyülhetne néhány korabeli képzőművészeti alkotásban. Mindez csak vízió, de az érdeklődők az internet segítségével akár el is érhetik ezt a hatást.

A DICE kutatás margójára

Zölei Kocsis Blanka*



DICE – A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban

A **D**rama **I**mproves **L**isbon **K**ey **C**ompetences **E**ducation, azaz *A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra kutatás*¹ 2010-ben egy tizenkét országot összefogó konzorcium munkájának eredményeképpen, magyar vezetéssel, Európai Unió által biztosított anyagi forrásokból jött létre. A kutatás elsődleges célja volt, hogy vizsgálja a tanítási színház és dráma öt lisszaboni kulcskompetenciára vonatkozó hatásait, ilyenformán hiánypótló munka. Nemcsak ráirányítja a figyelmet a drámapedagógiai tevékenységek széles tárházára, hanem a kutatási eredmények alapján ajánlásokat megfogalmaz mind az Unió, mind a magyar közoktatás számára. Közérthető módon mutat rá a tanítási színház és drámatevékenység előnyös hatásaira, jól érzékelhető példákkal él a „civil”, drámapedagógiával nem foglalkozó ember számára is. Úgy vélem, ezekben rejlik legnagyobb ereje is: a kutatás átfogó vol-

ta először teszi lehetővé számunkra, hogy az Unió egészét reprezentáló adatokkal találkozunk, nyelvezete és stílusa miatt pedig alkalmas a köztudatban élő, a módszerrel kapcsolatos félreértések tisztázására is.

A két éven át tartó kutatás létrejöttében tizenkét ország (Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, Magyarország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Románia, Svédország, Szerbia, Szlovénia) szervezetei vettek részt. A konzorciumot a Káva Kulturális Műhely munkatársai vezették. A vizsgált kompetenciák az *anyanyelvi kommunikáció; a tanulás tanulása; a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetenciák; a vállalkozói kompetencia és a kulturális kifejezőkészség* kompetenciák voltak. A kutatásban összesen 4475 diák vett részt, 111 különböző tanítási színház és drámaprogram keretein belül. Legtöbbjük 13-16 év közötti, állami finanszírozású iskolában tanuló fiatal volt, összesen csaknem 5 millió adat gyűlt össze.

A vizsgált minta egyharmadát adták a magyar fiatalok, összesen 1336 fővel. A fiúk és a lányok fele-fele arányban vettek részt a kutatásban, a többség életkora 14 és 16 év között volt a kutatás ideje alatt. A válaszadók mintegy 35%-a (471 fő) vett részt színházi nevelési programon, míg közel 8%-uk (109 fő) drámacsoporton, míg a kontrollcsoportot 756 fő alkotta. A vizsgálatban 26 különböző program vett részt, melyekből 8

* Keleti István Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Művészeti Szakközépiskola Győri Tagozat, önkéntes színész-drámatanár zoleikocsisblanka@gmail.com

1. A kutatási eredményeket feltáró írás DICE – A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban és a drámapedagógusok számára készült kézikönyv, a Változások világa. DICE tanári csomag tanítási színházzal és drámával foglalkozóknak hazánkban is ingyenesen hozzáférhetőek online a www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf és www.dramanetwork.eu/file/DICE_tanari_csomag.pdf oldalon és nyomtatott formában is a Káva Kulturális Műhely irodájában (1022, Budapest, Marczibányi tér 5/a) munkanapokon 10.00-16.00 között. (Utolsó letöltés: 2012. 05. 10.)

folyamatos munkában, míg 18 egyszeri színházi nevelési programban találkozott, összesen 8 társulat által felkínált keretben.

A kutatók tanítási színház és dráma tevékenység típusa szerint három csoportra különítették el a résztvevőket (kísérleti csoportok egyalkalmas tevékenységgel, kísérleti csoportok folyamatos tevékenységgel és kontrollcsoportok). A résztvevőkről átfogó módon kívántak képet alkotni, így minden diákról összesen nyolc forrásból gyűjtöttek adatokat. A diákok mindegyike kitöltött egy *tizennégy oldalas kérdéssort*, melynek *fókuszában a kulcskompetenciák*, illetve néhány háttérváltozó álltak. Az osztályokat kísérő *tanárok* is egyenként kitöltötték a gyerekre vonatkozó kérdéssorokat, mely azt mutatta meg, hogy a tanár hogyan észleli a gyerekek kulcskompetenciáit. A tanítási színház és dráma tevékenységeket minden alkalommal *két-két független megfigyelő* követte nyomon, akiket előzetesen összetett kódolási rendszer alkalmazására képeztek ki. A programokat vezető színész-drámatanárok, illetve drámapedagógusok az általuk vezetett programról *strukturális leírást* készítettek, melynek célja az alkalmazott módszerek és értékelési formák feltárása voltak. A programleírások alapján független szakmai osztályozás készült, melynek során két független szakértő a program megtekintése és az értékelt fél ismerete nélkül, kizárólag a leírás alapján értékelte tevékenység *becsült hatékonyságát*. Ehhez csatlakozott még a színházi és dráma szakértőkkel felvett *strukturált felmérés* a tanítási színház és dráma helyzetéről az egyes országokban. Tovább szélesítették a kutatást az egyes konzorciumi tagok országában végzett *kapcsolódó felmérések*, melyben a *magyar fél a szociális kompetenciát vizsgálta*. A *másodlagos kutatások*, melyeket a kutatócsoport tagjai áttekintettek, a tudás újabb réteget adtak az átfogó vizsgálatnak.

A hazai eredményekről

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az összes vizsgált területen szignifikáns különbség mutatható ki a tanítási színház és dráma élményben részesülő fiatalok javára. Noha ezek a különbségek nem nagyok, együttes hatásuk a fiatalok szemléletében és viselkedésében tartós változást hozhat, biztosítva egy sikerebb utat egy kompetencia alapú társadalomban.

A DICE kutatás készítői az eredmények ismeretében ajánlásokat fogalmaztak meg a magyar közoktatás minden résztvevője számára, a Magyar Köztársaság kormányának és minisztériumainak, valamint a háttérintézményeknek, az Országgyűlésnek és a magyarországi önkormányzatoknak is. Az ajánlás felhívja a figyelmet a kutatás széleskörű megismerésére és megismertetésére, illetve eredményeinek ismeretében a drámapedagógia a közoktatásba és a pedagógusképzésbe való beépítésére. Javasolja, hogy a drámapedagógiai képzési elemek a legyenek kiemelten fontos részei a pedagógusképzésnek és -továbbképzésnek, legyen elismerési rendszer a drámapedagógiai munkában sokat nyújtó pedagógusok számára is. Kéri, hogy a felsőoktatásban tanuló pedagógusok alapszakokon négy, mesterképzésben kettő-hat kredit értékben vegyenek részt szakspecifikus drámaképzésben. Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy az igényelhető pályázati és normatív támogatások, a civil szervezetek számára biztosított pályázati lehetőségek szükségesek az igényes és szakmai nivót biztosító foglalkozások fenntartására, ilyenformán biztosításuk kívánatos.

Meggyőződésem, hogy a drámapedagógia nemcsak eszköz, hanem olyan fantasztikus lehetőség, mely képes új és közös nyelv teremtésére pedagógus és diák, ember és ember között. Ezért fontos, hogy minden dolgozó pedagógus és közoktatásban bármilyen formában résztvevő szakember és dolgozó számára legyen ismert a drámapedagógia, a tanítási színház és dráma, a színházi nevelés vagy épp a drámaóra fogalma. Ismerjék meg – akár sajátélményű foglalkozások keretében – a folyamatokban rejlő erőt és a közössé formálódó, a pillanatban születő élményt és belső nyelvet, melynek segítségével különleges pillanatok és nagy felismerések születhetnek. A drámapedagógia képes arra, hogy újraértelmezze és újratemtse az oktató-nevelő

munka kereteit és új, konstruktívabb, kooperatívabb szemléletet biztosítson tanár és diák számára egyaránt, ezzel is hozzájárulva a kompetenciaalapú tanulás és oktatás sikeréhez.

Szerzőink

Ms. Katariina RAIJ

a finnországi Laurea University of Applied Sciences és a Care Innovation and Design kutatási igazgatója. Phd fokozatát a Helsinki Egyetemen szerezte egészség tudományokból. A Laurea egyetem védjegye, a Learning by Developing alkalmazása az ő doktori kutatására (Toward a Profession) épült. Fontos szerepet játszik az innovatív ápolási technikák (eWelfare, Caring TV) kialakításában és fejlesztésében. A vezetése alatt álló intézetnek jó kapcsolatai vannak a közszférével és a vállalkozásokkal. Nagy tapasztalata van nemzeti és nemzetközi kutatásokban, és különböző fejlesztési projektekben. Elnöke volt (2003-2009) a National Health Care Network of Universities of Applied Sciences hálózatnak és tagja az National Council of Health Care Professionals szervezetnek. Kétszer volt tagja a finn Felsőoktatási Értékelési Tanács minőségbiztosítási értékelő csoportjának. Számos publikáció szerzője a felsőoktatás professzionalizációja témában és az eWelfare szolgáltatások fejlesztése területén.

Banai-Bajzáth Angéla

az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas hallgatója. A Pedagógiai és Pszichológia Kar Oktatásméleti tanszékén és a Tanító és Óvónőképző Karon tanít szervezelméletet, családszociológiát és oktatáspolitikát. Kutatási területe az oktatási innováció és a felsőoktatás minősége.

Gaskó Krisztina

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében egyetemi tanársegédként dolgozik. 2005-ben végzett az ELTE PPK pedagógia és pszichológia szakán, mindkét szakon tanári képesítést is szerzett. 2005-ben PhD ösztöndíjat nyert, doktori disszertációjának elkészítése folyamatban van. Kutatási területe: a tanulási kompetenciák fejlődése, a tanulás tanulása és tanítása, a tanulói kategóriák megkérdőjelezése. 2005 óta oktatóként vesz részt a tanárképzésben és – továbbképzésben, valamint a pedagógia alapszakos képzésben. Részt vett a jelen tanulmány alapjául szolgáló TÁMOP 3.1.1. program 6.2.2. alprojektjében: az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját kidolgozó kutatásban.

Gyarmathy Éva

a MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének tudományos főmunkatársa. Kutatási területe a többszörös különlegességű, így a tanulási zavarral, hiperaktivitás/figyelemzavarral, autizmussal és/vagy szociális, kulturális különbségekkel társuló tehetség. Egyetemeken óraadó és magániskolákban tanácsadó, ahol a közoktatásba beilleszkedni nem tudó gyerekekkel és serdülőkkel foglalkoznak. Emellett pszichoterapeuta is.

Igerth Zs. Lilla

2008 óta az ELTE hallgatója, miután Pedagógia alapszakon végzett – 2011-től – a Neveléstudományi mester szakon a Koragyermekkor pedagógiája szakirányon folytatja tanulmányait. Szakmai érdeklődési köre kiterjed többek között a játékok és játékeszközök, játékterápia; mesék és hatásaik, meseterápia; drámapedagógia, erdei iskola hatásvizsgálata, reform-és alternatív pedagógiák és a gyermeklélektan témaköreire.

Kálmán Orsolya

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének Oktatáselméleti Tanszékén adjunktus. 2004-től oktat a tanárképzésben, a pedagógia szakon és továbbképzéseken. 2009-ben szerzett doktori fokozatot a Hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása című disszertációjával. Kutatóként a tanulás, tanulástámogatás, a felsőoktatás-pedagógia és a folyamatos szakmai fejlődés témáival foglalkozik. Részt vett a TÁMOP 3.1.1. program 6.2.2. alprojektjében: az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját kidolgozó kutatásban. Fejlesztő munkát a tanári kompetenciák és a pedagógusok szakmai fejlődésének kidolgozásában, a felsőoktatási programkészítésben végzett, újabban pedig a tanulási eredmények alapú felsőfokú képzésekkel kapcsolatos projektben vesz részt.

Kotschy Beáta

a Sapientia Szerzetesi Teológiai Főiskola tanszékvezető tanára. A 60-as években ELTE-n szerezte diplomáit magyar–orosz–pedagógia szakon, majd 7 év tanítási gyakorlat után több mint 30 évig az ELTE oktatója volt a Neveléstudományi Tanszéken. Fő oktatási és kutatási területe a didaktika és a tanárképzés. Jelenleg a Sapientia főiskolán a tanárképzés szakfelelőse. 50 éve az ELTE kórus tagja.

Lannert Judit

1990 óta foglalkozik oktatáskutatással, egyik elindítója volt (Halász Gáborral) az Országos Közoktatási Intézet szakmai műhelyében készült Jelentés a magyar közoktatásról sorozatnak. Részt vett a miniszterelnök által 2007-ben kezdeményezett Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal munkájában és egyik szerzője a kerekasztal másfél éves munkája eredményeként megszületett Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért kötetnek. Tagja volt a 2013 elején megjelent Fehér könyv stratégiai dokumentumot létrehozó szakmai csapatnak. Több tucat hazai kutatásban és jó néhány nemzetközi összehasonlító vizsgálatban vett részt, rendszeresen végez szakértői munkát az OECD és az Európai Unió számára. 1990-2007-ig az Országos Közoktatási Intézet munkatársa, 2004–2007 között az intézet Kutatási Központjának igazgatója volt. 2007-ben a TÁRKI Társadalomtudományi Kutatóintézettel közösen megalapította a Tárki-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központot, amelynek 2012-ig vezérigazgatója. Fő kutatási területei az oktatás intézményrendszerének változása, a tanulói továbbhaladás, az oktatás és munkaerőpiac kapcsolata, az okta-

tás eredményessége, a pedagógusok világa és az oktatás méltányossága.

Mészáros György

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének adjunktusa. 2009-ben szerzett PhD fokozatot. 2004 óta oktat a tanárképzésben és a pedagógia szakon. Részt vett a TÁMOP 3.1.1. program 6.2.2. alprojektjében: az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját kidolgozó kutatásban. Egyetemi munkáján kívül az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben dolgozik a szaktanácsadás fejlesztésén a TÁMOP 3.1.5. projektben; továbbképzéseket, tréningeket tart holokauszt és emberi jogi oktatás, drámapedagógia, kisebbségek, LMBT és gender témákban. Több hazai és nemzetközi kutatásban vett részt. Kutatási területei: ifjúsági szubkultúrák, szabadidő-pedagógia, pedagógiai etnográfia, tanárok folyamatos fejlődése, kritikai pedagógia, szexuális kisebbségek az iskolában. Tagja az Association for Teacher Education in Europe vezető testületének (Administrative Council), és önkéntes munkát végez a Szimpozion Egyesületben.

Rapos Nóra

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének adjunktusa, a tanárképzés intézeti felelőse. 1997 óta oktat a tanárképzésben és a pedagógia szakon. 2003-ban szerzett PhD fokozatot. Részt vett a TÁMOP 3.1.1. program 6.2.2. alprojektjében: az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját kidolgozó kutatásban. Egyetemi munkáján kívül továbbképzéseket, tréningeket tart tanárképzés, adaptív iskola, fejlesztő értékelés témákban. Több hazai és nemzetközi kutatásban vett részt. Kutatási területei: tanárok folyamatos fejlődése, tanárképzés, fejlesztő értékelés, adaptív iskola.

Simon Gabriella

pedagógus, mentálhigiénés szakember, mediátor, kritikus-barát, szociális kompetencterületi mentor. Pedagógusi munkája mellett részt vett szociális, életviteli és környezeti kompetencia fejlesztő programcsomagok moduljainak írásában. Önkéntes közösségi szolgálatra felkészítő programok adaptálásával, tanárképző programjainak kidolgozásával, megvalósításával és mentori munkával foglalkozott a civil szférában. 2012-ben abszolvált az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-tanítás programja keretében. Érdeklődési területe a személyes támogatás megvalósulása a gyakorlatvezetői mentori tevékenységben és a gyakornokok támogatásában. A Károli Gáspár Református Egyetem meghívott oktatója, az OFI Pedagógiai Szakmai Szolgáltatási Központ munkatársa.

Takács Gerda

az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Tanítás- Tanulás alprogramjának abszolvált hallgatója. Német nyelvtanárként végzett az ELTE-n, majd német nemzetiségi bölcsész szakon a Pécsi Tudományegyetem. Jelenleg az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Idegen Nyelvi, Nemzetiségi és Nemzetközi Kapcsola-

tok Tanszékének tanársegéde. Tudományos érdeklődési területei: tannyelvpolitika és német nemzetiségi oktatás rendszere. Doktori kutatása a során a tannyelvhasználati stratégiákat térképezi fel a német nemzetiségi oktatásban.

Tölgyessy Zsuzsanna

az esztergomi Vitéz János Pedagógusképző Intézetben dolgozik 21 éve. Érdeklődésének és tevékenységének területei: gyermekirodalom, drámapedagógia, művelődéstörténet és történelemtanítás.

Vámos Ágnes

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Oktatáselméleti Tanszékének és az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás és Tanítás Doktori Programjának vezetője. Az elmúlt időszakban számos magyarországi és nemzetközi kutatás témavezetője, résztvevője a tanulás és tanítás elmélete és gyakorlata és a különböző tanulói szereplők, képzési alrendszerek sajátosságai témakörben. A kutatási módszerek és paradigmák terén legjelentősebb eredményei a metafora pedagógiai felhasználása terén születtek. Az utóbbi években felsőoktatás kutatással foglalkozik, módszereket tekintve az akciókutatás felé nyitott.

Zölei-Kocsis Blanka

korábban az Eötvös Loránd Tudományegyetem pedagógia szakos hallgatója volt, a Kontraszt Műhely Drámapedagógiai Egyesület egyik alapító tagja. Jelenleg a Keleti István Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Művészeti Szakközépiskola győri tagozatának önkéntes színész- drámatanára.

Zolnay Fruzsina

2006-ban diplomázott az ELTE Bölcsészettudományi, valamint Pedagógia és Pszichológia Karán. Azóta gyakorló nyelv és célnyelvi civilizáció tanár a budapesti Károlyi Mihály Magyar- Spanyol Tannyelvű Gimnáziumban. Felsőoktatási tanítási gyakorlatát a Budapesti Kommunikációs Főiskolán spanyol nyelvet, illetve a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán a Spanyol nyelv tanításának módszertanát oktattva szerezte. 2009 óta az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori iskolájának hallgatója. Kutatási területe a két tanítási nyelvű oktatás, témája a tantárgyi tanulás idegen nyelven.

Authors

Ms. Katariina RAIJ

Director at Laurea University of Applied Sciences, and Research Director in the Care Innovation and Design (CIDE) Cluster. She has a PhD in Education from Helsinki University, and a background in health sciences. Laurea's trade mark "Learning by Developing" is based on her doctoral thesis (Toward a Profession). She had an active role in the development of eWelfare services in the form of Caring TV[®] that has got recognition from the EU office, and in building the CIDE Cluster together with a public sector and private enterprises. She has experiences from national and transnational research and development projects funded by TEKES, EU/EAKR, FP7/RoK, and CIP. In the field of positions of trust Katariina acted as the chair of the National Health Care Network of Universities of Applied Sciences (2003–2009) and as a member of the National Council of Health Care Professionals. She has also acted twice as a member of the Finnish Higher Education Evaluation Council's quality assurance evaluation group. She is the author of several publications with respect to the development of professional higher education, and the development of eWelfare services.

Ms. Angéla BANAI-BAJZÁTH

is PhD fellow of the Educational Science faculty of Eötvös Loránd University (ELTE), Budapest. She has courses (organizational theory, family sociology and educational policy) in the Faculty of Pedagogy and Psychology of ELTE, and in the Faculty of Primary and Pre-School Education. Her special fields of interest are: educational innovation and the quality in higher education.

Ms. Krisztina GASKÓ

assistant lecturer in the institute of educational sciences at ELTE university, faculty of education and psychology. she completed her ma studies in psychology and pedagogy with teacher qualification at ELTE University, faculty of education and psychology in 2005. the same year she started her Ph.D. studies with scholarship at doctoral school of ELTE University, faculty of education and psychology. her Ph.D. thesis is in progress. her research fields are: developing of learning competencies, learning and teaching to learn, questioning of categories about students. since 2005, she has taken part in the teacher training, further teacher training and in the pedagogy BA training, as well. she participated in the 6.2.2. subproject of the TÁMOP 3.1.1. program: research on the concept of adaptive-inclusive school..

Ms. Éva GYARMATHY

researcher at the RCNS HAS Institute of Cognitive Neuroscience and Psychology. Her research interests focus on multiple exceptional gifted

individuals such as talent associated with specific learning difficulties, ADHD, autism and/or social, cultural differences. She is a university lecturer and a consultant to private schools that serve children and adolescents who could not be integrated in main stream schooling. She is also a psychotherapist.

Ms. Lilla Zs. IGERT

studied Pedagogy at ELTE from 2008, since her graduation (2011) she continued her studies with Early Childhood and Primary Education specialization within Educational Science. Her professional interests are early childhood's toys, toy therapy, tales and tale therapy, drama pedagogy, open-air schools, reformpedagogies, alternative pedagogies and child psychology.

Ms. Orsolya KÁLMÁN

assistant professor at the Institute of Educational Sciences at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She is an assistant professor at the Department of Teaching Theory. She has been involved in teacher training, pedagogy BA and MA and in-service training since 2004. In 2009 she wrote her PhD with the title Students' Learning Characteristics and Changes in Learning. Her research interests are learning, supporting learning, higher education pedagogy and teachers' professional development. She participated in the 6.2.2. subproject of the TÁMOP 3.1.1. programme: research on the concept of adaptive-inclusive school. She also participated in the development of teachers' competencies and professional development and in the development of higher education programmes. Recently she has been working in a project dealing with learning outcome-based education in higher education.

Ms. Beáta KOTSCHY

is the head of Department of Educational Sciences in Sapientia College of Theology of Religious Orders. She graduated at the Eötvös Loránd University in the '60s as a Hungarian-, Russian- and Pedagogy teacher. After 7-year long school-practice she was the lecturer of the ELTE for more than 30 years. Her main research and instructional fields are the theory of instruction and teacher education. Now she is responsible for teacher education on Sapientia. She is the member of ELTE university choir for 50 years.

Ms. Judit LANNERT

engaged in educational research since 1990. She was the co-editor (with Prof. Gábor Halász) of the regularly published Hungarian Report on Public Education. In 2007 she was delegated by the Education Committee of the Parliament into the „Roundtable on Public Education”, and was one of the authors of the so called Green book for the renewal of public education in Hungary. She was member of the team preparing White book on education, published in 2013. She took part in several international projects financed by OECD and by the European Union. She worked from 1990 to 2007 at the

National Institute for Public Education. She was the director of the Research Centre of the Institute from 2004 to 2007. In 2007 she established TARKI-TUDOK Knowledge management and Education Research Centre Inc. with TÁRKI and was its managing director till 2012. Her main interest is in empirical (both quantitative and qualitative) research in the field of school effectiveness, that of students' progress and career aspirations and the transition process from school to work, world of educators, equity issues.

Mr. György MÉSZÁROS

assistant professor in the Institute of Educational Sciences at ELTE University, Faculty of Education and Psychology. He got his PhD degree in 2009. He has been teaching in teacher training and pedagogy BA and MA since 2004. He participated in the 6.2.2. Subproject of the TÁMOP 3.1.1. program: research on the concept of adaptive-inclusive school. Beside his university job, he works in the Institute for Educational Research and Development on the development of the teachers' supporting and mentoring system in the TÁMOP 3.1.5. Project; leads in-service trainings on Holocaust and Human Right Education, theatre education, minorities, LGBT and gender topics. He has participated in several national and international research projects. His research fields are: youth subcultures, free time and leisure pedagogy, educational ethnography, teachers' continuous development, critical pedagogy, sexual minorities in schools. He is member of the Administrative Council of the Association for Teacher Education in Europe, and he works as a volunteer in the Szimpozium Association.

Ms. Nóra RAPOS

assistant professor in the Institute of Educational Sciences at ELTE University, Faculty of Education and Psychology, she is responsible for teacher training in the Institute. She has been teaching in teacher training and pedagogy BA and MA since 1999. She got his PhD degree in 2003. She participated in the 6.2.2. subproject of the TÁMOP 3.1.1. program: research on the concept of adaptive-inclusive school. Beside her university job, she leads in-service trainings on adaptive-inclusive school, teacher training and formative assessment topics. She participated in several national and international research projects. Her research fields are: teachers' continuous development, adaptive-inclusive school, teacher training and formative assessment.

Ms. Gabriella SIMON

teacher, expert of mentalhygiene (mental health), mediator, Critical Friend and mentor at competence field. Besides her teaching work she was involved in developing program modules and worked as a mentor in the field of competences of life skills. In the civil sector she was engaged in the adaptation of a community service program, worked out and implemented teacher training

programs and dealt with mentoring. In 2012 she completed the Doctorate School of Learning - teaching Program of the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. Her range of interest is the appearance of personal support in mentoring of teacher trainees and during the induction period of new teachers. She is a visiting lecturer in Károli Gáspár University of Hungarian Reformed Church, and a staff member of Hungarian Institute for Educational Research and Development.

Ms. Gerda TAKÁCS

covered all the courses of the Teaching-Learning Doctoral Program of the Doctoral School of Pedagogy at ELTE, and got her final degree. She graduated from ELTE as a German language teacher, and then she obtained a degree in German minority studies at the University of Pécs. Currently, she is an assistant lecturer at the Department of Foreign Languages and Minority and International Relationships, Apor Vilmos Catholic College. Her special fields of interest are: language politics and the system of German minority education. As a doctoral student she does researches into the language-usage strategies of the German minority education.

Ms. Zsuzsanna TÖLGYESSY

has worked for 21 years at János Vitéz Roman Catholic Teacher-training College in Esztergom. Her main activities and responsibilities: children literature, drama pedagogy, civilization history and history teaching.

Ms. Ágnes VÁMOS

head of the Department of Teaching Theory at the Faculty of Education and Psychology at Eötvös Loránd University and the leader of the Teaching and Learning Doctoral Program. In the past, she was the supervisor or participant of some Hungarian and international studies concentrating on the theory and practice of teaching and learning, learner's roles or training programmes. In the field of research methodology and paradigm her outstanding result is the use of metaphor in pedagogy and educational research. Recently, she has focused her attention on the pedagogy of higher education, on the research on curriculum and curriculum-development. As far as research methods are concerned, she opened new ways to action research.

Ms. Blanka ZÖLEI-KOCSIS

former student at the faculty of pedagogy at Eötvös Loránd Science University. She is one of the founding members of Kontraszt Műhely Dramapedagogy Association. Currently, she works as a volunteer drama teacher in Győr at Keleti István Elementary School of Arts.

Ms. Fruzsina ZOLNAY

graduated at Eötvös Lórand University of Science, Faculty of Humanities and Faculty of Education and Psychology in 2006. Since that year she has been

teaching Spanish language and civilisation at Károlyi Mihály Spanish-Hungarian Bilingual Secondary School in Budapest. She gained her higher education teaching experience at Budapest College of Communication and Business where she taught Spanish as a Foreign Language, and at Pázmány Péter Catholic University, Faculty of Humanities, where she taught Spanish language teaching methodology. She started her PhD studies at Eotvos Lorand University of Science, Doctoral School of Education and Psychology. Her field of interest is bilingual education, her research focuses on learning various school subjects in a second language.

English abstracts

Ágnes VÁMOS: Researching the Practice: the Action Research

Action research – despite its short history – is deeply embedded in the human sciences. The present study highlights the special social role of action research, and examines which elements of it can be regarded as research and development program, and those particular cases when it can be defined as epistemology. The exploration of the literature of action research and the presentation of its theoretical and historical roots and significance underpin that action research is a new opportunity for the research of pedagogical practice. The judgement of action research cannot be separated from the theories concerning the genesis, possession and sharing of knowledge or from the paradigmatic change in scientific research. Despite its significance the spread of action research is slight in the Hungarian context. This study overviews the Hungarian action researches and their milestones.

Keywords: action research, history of science, pedagogical practice research and development, Hungarian action research

Judit LANNERT: The Branches and the Problems of Hungarian Education Research

The paper sums up the results of a research made in the subproject 'Analysis and strategic development of the educational R+D+I system' in the framework of TÁMOP 3.1.1. '21. century public education – development, coordination' main project. In the course of the research pursued in 2009 we analysed documents (Hungarian and international), already existing data (that of National Research Fund, doctoral schools, Central Statistical Office, National Development Agency) and used qualitative methods, as well. One focus group conversation and 40 interviews among researchers, policymakers and development experts have been made. The conclusion of the research is that Hungarian educational research is rather underfinanced compared to other countries, institutions of educational research and development are unstable, since they have been changed (cut and merge) rather unadvantageously in the past few years. It is telling that the words of innovation and educational, pedagogical research are rarely used in the strategical documents, the prestige of teaching profession has fallen steeply in the past few decades. But on the other side the growing autonomy of schools in the nineties exempted great innovational potential in educators and the structural funds of the EU provided many opportunities for research and development in the field of education. Alas, we do not exploit these possibilities fully. On the whole one can say that the Hungarian educational R+D+I activities have traditions to build upon, and every component needed for an effective operation formally exist, but there is much room for improvement regarding cooperation, communication and feedback. Partly that is the reason why Hungarian educational research is poorly embedded into the international arena and its results are not used well enough in development and policy decision-making process.

Keywords: education, research, innovation, development, educational research

*Krisztina GASKÓ – Orsolya KÁLMÁN – György MÉSZÁROS – Nóra RAPOS:
Innovative Features of the Hungarian Adaptive and Inclusive School Project*

In the Adaptive and Inclusive School project our aim was to create a school concept which reflected on the Hungarian educational, social, cultural and economical challenges, and which was based on the findings of educational theory, school practice as well as the interaction between schools and researchers. Although we considered our school concept innovative from the very beginning, we could only focus on the special features of innovation after the completion of the project. So this study paper aims to explore, analyze and systematize the innovational features of our Hungarian developmental project. Our interpretational framework is firmly based on the categorization of Oslo Manual, namely the product, the organization, the process, and the marketing innovation definitions. Also, we added further analyzing aspects to the framework: the sources of innovation, the innovation process, the participants involved, and the effect of innovation. With our analyzing approach several innovations were identified and investigated: the school concept and the 'reflective album' as product innovations, the learning communities as an organizational innovation, the intertwining process of the research and development as a process innovation, and the school network, based on the system of adoption, as a marketing innovation. The reinterpretation of the project as a complex system of innovations is definitely useful not only for the effect of this project, but also for the forthcoming Hungarian innovations providing them new aspects of sustainability.

Keywords: adaptive inclusive school, innovation, compulsory education, relations between higher education and research

Éva GYARMATHY: Gifted and gifted provision at the beginning of the 21st century in Hungary

At the beginning of the 20th century, Hungary qualified as the citadel of gifted education in both its solutions and its results. It appears that today, in contrast, we may become the last disciples of an outdated approach. At the time when gifted education based on mechanic thinking appeared in international research, the outstanding teachers of Hungarian schools described individual attention, practical experience and sound judgment as the essential components in the development of talent. The practical result of this "outdated approach" was a number of Nobel prize-winning talents. There followed then a long break, when even the mention of gifted education was not allowed. In the eighties, as a result, we were a little late in joining in the international trend in the provision of gifted whose essence is the provision of talents identified through assessments. In the meantime, however, the international scientific approach of the 21st century to gifted appears to return to our own approach at the start of the 20th century. A number of research results have set off a scientific debate in Europe. Hungarian gifted education today should thus identify itself amidst conflicting views. The present study provides an overview of gifted education to this end.

Keywords: : gifted, identification of the gifted, provision of gifted in Hungary, digital age

Gerda TAKÁCS: The System of German Ethnicity Education at Present Days

As part of the research aiming to explore the situation of German ethnic primary education both in the state education system and in schools, in the present study the author analyses the available statistical data from the school year 2010/2011. The database of the research was developed based on state education statistical data collection (KIRSTAT) conducted by the Ministry of National Resources. The data collected in previous

years are also presented as a comparison. First, an international outlook of minority policy is presented then Hungarian situation is described. The study discusses the changes in the number of participants in German ethnic education in comparison with the number of primary school students, the rate of primary school students taking part in German ethnic education according to educational programmes and the territorial distribution of institutions. An account of the situation of course books is also presented. Further research and better understanding is supported by the use of tables and charts.

Keywords: education, German ethnic primary education, state education, minority policy, educational programmes, financing, educator, school book