

ELTE PEDAGÓGIAI
ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

Hiteles pedagógia



TANULMÁNYOK
GOLNHOFER
ERZSÉBET
TISZTELETÉRE

Szerkesztették:

GARAI IMRE – VINCZE BEATRIX – SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS



ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



HITELES PEDAGÓGIA

Garai Imre – Vincze Beatrix – Szabó
Zoltán András (szerk.):

HITELES PEDAGÓGIA

Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére



BUDAPEST • 2016

© Szerzők, Szerkesztő, 2016

ISBN 978-963-284-828-0



www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Felelős szerkesztő: Gaborják Ádám

Projektvezető: Sándor Júlia

Tördelés: Manzana Bt.

Borító: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai munkák: Prime Rate Kft.

Tartalomjegyzék

Lénárd Sándor: Köszöntő	7
Falus Iván: Őriztük-e a pedagógia hitelét?	9
M. Nádasi Mária: Mába nyúló didaktika	16
Petriné Feyér Judit: Többes számban.	23
Kotschy Beáta: A pedagógiai értékelés kettős arca	28
Bárdossy Ildikó – Dudás Margit: Tanulási folyamatok lehetséges útja a tanárképzésben.	36
Kálmán Orsolya: Az oktatók elképzelései a szakmai fejlődésükről, pedagógiai kompetenciáikról és a tanításukról	46
Pusztai Gabriella: Felsőoktatási intézmények hallgatói teljesítményhez való hozzájárulásának vizsgálata	59
Márton Sára és Venter György: A portfólió mint a tanári mesterképzési szak értékelésének eszköze.	70
Szabolcs Éva: Narratíva és pedagógiatörténet	79
Vincze Beatrix: „Szabad-e pedagógiából hazudni?”	84
Németh András: A neveléstudomány diszciplína jellemzőinek változásai a sztálini diktatúra időszakában	94
Réthy Endréné: Egy könyv margójára.	110

Lénárd Sándor

Köszöntő

Mindenki életében vannak kiemelkedő, emlékezetes pillanatok, amikor legalább egy rövid időre érdemes megállni, megpihenni és átgondolni, hogy mi értékes valójában és mi nem. Kevés olyan emberrel találkozunk az életünk során, aki nagyon művelt, intelligens, minden helyzetben megpróbál emberként viselkedni, de kritikusan szemlélni önmagát és a környezetét, miközben rendíthetetlenül kitart nézetei, elvei, nyíltan vállalt értékei mellett, még akkor is, ha ez a személyes életében, karrierjében az adott helyzetben nehézségeket is okozhat.

Golnhofer Erzsébet, Erzsí egy ilyen ember!

A hallgatók bizalommal és valódi szakmai támogatás reményében fordulhatnak hozzá, aki mindig talál elegendő időt és energiát arra, hogy meghallgassa a hozzáfordulókat, és érdemi tanácsokkal segítse őket. Kollégaként egyszerre lehet ellesni tőle a szakmai igényességet és a másokkal szembeni nyitott és elfogadó magatartást. Erzsí folyamatosan olvas, frissíti tudását, ezekről beszélgetéseket, műhelyeket kezdeményez kollégái, hallgatói körében. Kurzusaira, óráira mindig többféle tervvel, megvalósítható feladattal készül, és a lehető legtermészetesebb módon változtat az előzetes koncepcióján, alakítja a csoporthoz a foglalkozásokat. Az adaptív pedagógia szemléletét nemcsak elméleti munkáiban, írásaiban fogalmazza meg, terjeszti hazánkban, hanem oktatói gyakorlatában ezt meg is valósítja.

Ha a munkahelyen, a folyosón vagy akár az utcán találkozol össze Erzsível, azt tapasztalhatod, hogy mindig vidám, mosolygós, beszélgetésre, gondolataidra nyitott. Mostanában ritkábban jár az egyetemen, de hamar kiderül, hogy figyelemmel kíséri kollégáit, tanítványait, olvassa az írásaikat, követi az új kutatásokat, és együtt örül mások szakmai és magánéleti sikereinek. Nagy örömeinkre ma is oktat az egyetemi képzésekben, aktívan részt vesz kutatásokban, szakmai vitákban, műhelyeken, konferenciákon, közéleti fórumokon, és ezekben a szakmai körökben szívesen meg is osztja – olykor kritikus – szakmai véleményét kollégáival, volt tanítványaival.

Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy a tanítványa lehetek én is. Szakmai téren és a személyes életemben is nagyon sokat köszönhetek neki. Erzsí egyike azon személyeknek, akik a pedagógiai szemléletemet a legnagyobb mértékben formálták, kutatásokban, szakmai műhelyekben, pedagógiai fejlesztésekben dolgozhattam vele. Szakmai igényességet, alázatot, konfliktusmegoldást és kritikai szemléletet, emberséget egyaránt tanulhattam tőle. Nem volt soha olyan szakmai vagy akár magánjellegű kérdés, mellyel őszintén,

barátként ne fordulhattam volna hozzá. Tudom, hogy a tanítványai és a kollégai között sokan vannak hasonló helyzetben. Ezért szeretünk, Erzsi! Köszönjük!

A Neveléstudományi Intézet minden kollégája nevében nagyon boldog születésnapot kívánunk! Reméljük, hogy még sokszor fogunk kutatásban, szakmai műhelyben közösen dolgozni, de ha éppen nem vagyunk együtt, akkor örömmel fogod olvasni a kötetben található írásokat!

*Lénárd Sándor,
az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
igazgatója*

Falus Iván

Őriztük-e a pedagógia hitelét?

Pontosan negyven évvel ezelőtt jelent meg a *Magyar Pedagógia* című folyóiratban egy egyszerű recenzióknak szánt írás az ELTE törekeny, harmincas éveit még meg sem kezdő tanársegédjének tollából. Az *Őrizzük a pedagógia hitelét* című bírálat következetessége, elvszerűsége, bátor kiállása révén nemcsak a szerző számára jelentett krédót egész eddigi munkássága számára, de mintegy manifesztumává vált az akkor fiatal, harmincas éveit koptató, az empirikus kutatások szépségével és buktatóival ismerkedő kutatónemzedéknek.

De vajon őriztük-e, megteremtettük-e, megőriztük-e a pedagógia hitelét? Magára a szerzőre szűkítve a kérdést, egyértelmű lehet a válaszuk, a kutatónemzedék egészét értékelendő be kell hatolnunk a részletekbe.

Nyilvánvalóan, nem arra gondolunk, hogy e nemzedék tagjai empirikus adatokat hamisítottak volna, fiktív adatokat állítottak volna elő, nem ügyeltek volna kellőképpen a vizsgálati személyek jogainak védelmére, elorozták volna mások tudományos eredményeit, kihasználták volna munkatársaikat, tanítványaikat, doktoranduszaikat saját tudományos presztízsük színvonalának, publikációik számának növelése érdekében.

A pedagógia hitelének őrzése ennél sokkal többet jelent. Tegyük magasabbra a mércét! Megtettünk-e mindent annak érdekében, hogy a pedagógia, a neveléstudomány állításai megkérdőjelezhetetlenek és hasznosak legyenek? Lépést tartottunk-e a mindenkor legfejlettebb nemzetközi gyakorlattal, kellően nyitottak voltunk-e a társtudományok eredményeire, kellő gondossággal használtuk-e fel a rendelkezésünkre bocsátott infrastruktúrát, anyagi és emberi erőforrásokat? Kellő segítséget nyújtottunk-e az oktatás irányítóinak ahhoz, hogy jól működtessék az oktatási rendszert? Nem szolgáltuk-e ki elvtelenül a mindenkori kormányzatot, volt-e kellő bátorságunk nemet mondani az ésszerűtlen (eszelső) kormányzati döntésekre?

NEMZETKÖZIESÍTÉS

Vitathatatlanul történelmietlen ennek a ma divatos frázissá silányult szót az ezerkilencszázhetvenes és nyolcvanas évek lehetőségeire vonatkoztatni. De talán nem haszontalan visszatekinteni erre az időszakra abból a szempontból, hogy az akkori fiatal kutatónemzedék

számára mi volt ennek a szónak a tartalma, hogyan igyekezett a hazai pedagógia hitelességének megteremtése és megtartása érdekében beágyazni a hazai gyakorlatot és elméletet a nemzetközi folyamatokba.

A neveléstudomány hitelességének *megteremtéséről* azért érdemes szót ejtenünk, mert a hatvanas éveket még jelentős mértékben beárnyékolta az ötvenes évek ideológiai alapú pedagógiája, amelyben a jóság kritériuma nem a valóságfeltárás minősége, a kutatások megalapozottsága, a megbízhatóság és az érvényesség volt, hanem a leírt szavaknak az ideológiai alapokkal való egyezése; milyen meggyőzőerővel sikerült az elvi alapokat átvenni a pedagógiai gyakorlat síkjára. Természetesen ez a megállapítás az alapvető, a domináns gyakorlatra vonatkozik, már ekkor is megjelentek, illetve a negyvenes évek második feléből megőrződtek és felszínre törtek valós kutatások is.

Ebben az időben, az ideologikus pedagógia időszakában egy valós empirikus alapokon nyugvó és egy igazi mély filozófiai gondolatokra épülő pedagógia járulhatott hozzá a hitelesség megteremtéséhez, majd megőrzéséhez.

A forrásokat ezen az úton jelentős mértékben a nemzetközi gyakorlattal, elmélettel történő ismerkedés jelentette. Jól jellemzi a pedagógiai kutatók és az oktatáspolitikusok nyelvtudásának hiányát az Országos Pedagógiai Könyvtár jeles törekvése, a „dokumentumok” széles körének létrehozása. Ezek a dokumentumok cikkek és könyvrészletek fordításai voltak. A válogatást esetlegesnek tekinthetjük. Az aktuális oktatáspolitikai kérdések előnyt élveztek, de a jól képzett dokumentátorok gyakorta találtak rá igen értékes munkákra is. A nyelvi megoszlás változatos volt: az orosz és az angol dominált, de német és francia, lengyel fordításokkal is találkozhattunk.

A kezdő kutatók nyelvi felkészültsége a kor viszonyai között meglehetősen hiányos volt. Első feladatként jelentkezett az angol, az orosz és esetleg a német nyelv elsajátítása, ezeken a nyelveken az olvasási készség megszerzése.

A könyvtár két kiváló bibliográfiai kiadvánnyal segítette a hazai és a nemzetközi szakirodalomban történő tájékozódást, és ezeken kívül igen hamar a rendelkezésünkre állt a *Resources in Education* és az *Education Research Journals* című kiadvány, amelyekből havi gyakorisággal tájékozódhattunk az angol nyelven megjelent külföldi szakirodalomról.

Nem állíthatjuk, hogy a külföldi folyóiratok ne jutottak volna el meglehetősen nagy számban hozzánk az OPKM-en keresztül. Több fiókot tett ki a nemzetközi folyóiratok katalógusa.

A hazánkban fel nem lelhető folyóiratcikkekről pedig fénymásolatokat, a könyvekről mikrofilmmásolatokat, az egyéb kiadványokról az ERIC mikrofilmjeit kaphattuk meg. Speciális mikrofilmolvasók segítségével böngészhattük a világon megjelent újdonságokat.

Ma az internet világából nehéz elképzelni azt a korszakot, amikor még nem a források szelektálása, hanem azok megszerzése volt a fő feladat.

Szeretném a fiataloknak jelenteni, hogy az akkori fiatal magyar neveléstudományi kutatók csupán néhány évvel elmaradva követték a nemzetközi újdonságokat, azokról beszámoltak a magyar pedagógustársadalom számára, és hamarosan hozzáláttak adaptációjukhoz, fejlesztésükhöz is. Elegendő itt a programozott oktatásra, az oktatástechnológiára, a mikrotanításra, a curriculum-fejlesztésre, a mérhető célok kidolgozására, a *mastery*

learningre, a projektekre, az egzakt kutatási és mérési módszerek, a szovjet pszichológiai elméletek elterjedésére utalunk.

Egyértelműen kijelenthetem, hogy a pedagógiai kutatás lépést tartott a nemzetközi fejlődés irányával, nem vált provinciálissá – ebben a tekintetben mindenképpen hitelesnek volt tekinthető.

Ma a nemzetköziesedést már nem csupán ebben a „passzív” értelemben értékelik, hanem a hazai kutatás minőségét, versenyképességét a hazai kutatók nemzetközi konferenciaszereplésén, nemzetközi publikációin, nemzetközi folyóiratok szerkesztőségében betöltött szerepén mérik le. A hetvenes–nyolcvanas években ezek a lehetőségek esetlegesek voltak.

A TÖRTÉNETI HAGYATÉK GONDOZÁSA

A pedagógia hiteléhez hozzátartozik az is, hogy megfelelő rálátással, kellő gondossággal tárja fel, elemezze és értékelje a megelőző korok iskolai gyakorlatának emlékeit, a neveléstudósok munkásságát. A neveléstörténeti kutatás minden időszakban, így a múlt század negyedik negyedében is jelentős kutatók érdeklődésének középpontjában állt. Egyre jobban sikerült megszabadulnia a neveléstörténetnek a korábban elvárt ideológiai átértékelésektől, egyre határozottabban sikerült a jelenkori gyakorlatba beépíteni a megelőző harminc-negyven évben háttérbe szorult reformpedagógia eredményeit. Példaként a csoportmunka újrafelfedezésére, az ezzel kapcsolatos kísérletekre elegendő utalunk.

AZ INTERDISZCIPLINARITÁS ÉRVÉNYESÜLÉSE

Egy tudományt hitelesíthet az is, ha a valóságot más és más nézőpontból megközelítő határ-, társ-, rokon tudományok rendszeréből képes átvenni a saját területén jól használható eredményeket, képes azokat saját rendszerébe integrálni. Erre az időszakra tehető a pszichológia talpra állása, megerősödése és számos oktató, kutató kettős identitásának kialakulása. A generáció több tagja szerzett diplomát pedagógiából és pszichológiából egyaránt. Számukra e két tudomány integrált szemlélete magától értetődő volt. Közülük egyesek a pszichológia, mások a pedagógia tanszékeken helyezkedtek el, két oldalról biztosítva a kapcsolódást.

A szociológia újjászületését is hamarosan követte a két tudományterület kapcsolatának szorossá válása. Főként a nyugati szociológia, a hazai hagyományok és nem kis mértékben a húszas évek szovjet szociológiájának újrafeltárása vezetett a nevelésszociológia megjelenéséhez. Az iskolai gyakorlat által felvetett kérdések, a hátrányos helyzet értelmezése, a gyermekvédelmi problémák, az egyre növekvő társadalmi különbségek egyre határozottabban a szociológiai eredmények és módszerek felé fordították a neveléstudósok

figyelmét. A szociológia módszertana is gazdagította a pedagógiát. Megjelent egy nevelés-szociológiai monográfia is.

A filozófia, a kibernetika, a matematika, az információelmélet, az informatika ugyancsak hatott a pedagógiára, pontosabban a neveléstudósok igyekeztek átértelmezni saját kutatási területüket ezeknek a tudományoknak a segítségével. Elmondható, hogy a korra jellemző nyitottság hitelesítette a pedagógiát, legalábbis hozzájárult annak hitelességéhez.

A PEDAGÓGIAI KUTATÁS MÓDSZEREI

A társtudományokkal való kapcsolat egyik megtermékenyítő hatása elsősorban a neveléstudomány módszertani gazdagodásában volt lemérhető. Megjelent a feltáró empirikus kutatásoknak egy meglehetősen széles tárháza: a dokumentumelemzés, a tartalomelemzés, a különféle interjútechnikák, az attitűdskálák, az Osgood-skála, a kérdőíves adatfelvételek, a szociometria, a megfigyelés hagyományos és új technikái, a feladatlapok és a tantárgytesztek, azaz a tudásmérés eltérő módjai. A nemzetközi trendeknek megfelelően elsősorban a kvantitatív módszerek, a nagymintás vizsgálatok elterjedése keltette fel a kutatók érdeklődését. A nemzetközi mérésekben, elsősorban az IEA-mérésekben, ezek hazai értelmezésében vett részt a kutatók széles köre. Kezdők és tapasztaltabbak együtt igyekeztek elsajátítani a varianciaanalízis, a regresszióelemzés, a faktoranalízis, a klaszteranalízis számításának és értelmezésének metodikáját, a kérdőívekben és a tantárgytesztekben alkalmazható feladat-, illetve kérdéstípusokat, a megfigyelés kvantifikálható új eljárásait, az úgynevezett rendszeres megfigyelési mozgalom termékeit. Lázás tanulás és önképzés folyt a különböző műhelyekben. Szegeden főként a méréses módszerek tapasztalatait tették közzé könyv formájában, az ELTE-n kutatás-módszertani jegyzetek, majd könyvek láttak napvilágot. Mindez megeremtette az ezredfordulóra annak feltételeit, hogy egy új kutatónemzedék immár aktív részese lehessen a nemzetközi együttműködésnek.

Értékelve ezt az időszakot, a viszonylagosan gyors fejlődés ellenére nem állíthatjuk, hogy a megjelent tanulmányok, disszertációk mindegyike eleget tett volna a szigorú metodikai elvárásoknak. Ismertté vált az érvényesség (validitás) megállapításának számos módszere, a megbízhatóság (reliabilitás) biztosításának jó néhány feltétele, mégsem állíthatjuk azt, hogy a kutatások következetesen érvényesítették volna mindezeket minden esetben. A mintavételi eljárások kívánalmi is ismertek voltak, de a gyakorlati megvalósítás itt sem volt kikezdheterlen.

Az utóbbi három évtizedben megjelent és megerősödött a másik alapvető kutatási paradigma, az etnografikus, értelmező jelzőkkel illetett kvalitatív módszereket alkalmazó eljárások sokasága. A fejlődés ezen a téren is óriási. Amíg kezdetben kvalitatív kutatásnak neveztek minden olyan vizsgálódást, amelyik képtelen volt eleget tenni a kvantitatív, pszichometrikus kutatások szigorú előírásainak, addig az utóbbi időben egyre jobban kialakul a kvalitatív kutatások metodikai rendszere.

Nos, őriztük-e a pedagógia hitelét a valóság feltárását és értelmezését lehetővé tévő módszertan területén? Egyértelmű választ nem adhatunk. A folyamatos tanulás és fejlődés folyamatában a kutatások színvonala, a megfelelő metodika alkalmazása magasabb szinten valósult meg, de amennyiben mai felkészültségünk alapján visszatekintünk a felhívás óta megtett negyven évre, a gyermekbetegségek, a hiányosságok sokaságát vehetjük észre.

JOBB LETT-E A NEVELÉSTUDOMÁNYTÓL AZ ISKOLA?

Egy olyan gyakorlatias tudomány hitelességének a megítéléséhez, mint amilyen a pedagógia, jogosan használható mércének az általa vizsgált és fejlesztett valóságterületre gyakorolt hatásának a mértéke. Természetesen ez az összefüggés nem olyan egyszerű, mint amilyennek első ránézésre tűnik. A neveléstudománytól joggal várható el, hogy a gyakorlatra ható törvényszerűségeket, szabályokat, összefüggéseket tárjon fel, sőt még az is, hogy a gyakorlatban hatékonyan használható módszereket, eljárásokat, eszközöket dolgozzon ki. Azt is elvárhatjuk, hogy kellőképpen megalapozzon oktatáspolitikai döntéseket, és a tudományos evidenciákat az oktatáspolitikai élé tárja, határozottan érveljen ezek mellett. Ki lehet mutatni azt, hogy az iskolakötelezettség korhatárának a leszállítása a többszörösen hátrányos körülmények közül érkező tanulókra halmozottan hátrányosan hat, és ez óhatatlanul a társadalom szétszakadásához vezet. Ki lehet mutatni, hogy a kisgyermek-kori fejlesztés (a családon keresztül történő hatás, a szülők fejlesztése, az intézményes nevelés lehetőségének bővítése, például az óvodáztatás kötelezővé tétele) képes csökkenteni a kezdeti hátrányokat. Ki lehet mutatni, hogy a szakmunkásképzésnek a gyorsan változó világban, az ismeretek folyamatos fejlesztésének korában széles alapokon kell nyugodnia, alapos általános műveltséget kell nyújtania, különben a munka világából hamarosan kiszoruló embereket bocsát ki. Bizonyítható, hogy a közoktatásban nem gyorsan feledésre ítélt ismeretekkel kell teletömni a diákok fejét, hanem a tudás megszerzésének képességével kell felruházni őket. Kimutathatja a neveléstudomány, hogy a tanárképzésben közös alapokat kell nyújtani, amelyek a konkrét iskolai viszonyokhoz a továbbképzésben fejleszthetők tovább. Kimutathatja a neveléstudomány, hogy az iskolapadot frissen elhagyó tizennyolc éves ifjúról semmilyen metodikával nem mutatható ki az adott pillanatban alkalmassága, s különösképpen nem alkalmatlansága a tanári pályára. A képzés folyamatában nyílik csak erre mód.

Szóval mindezek kimutatása és határozott képviselése a neveléstudomány felelőssége, hitelességének feltétele. Az oktatáspolitikai mindezt figyelmen kívül hagyhatja, és ezen a ponton a neveléstudomány felelőssége véget ér. A neveléstudományé feltétlenül, a neveléstudósoké nem szükségszerűen. Az ő közéleti aktivitásukhoz, hitelességükhöz hozzátartozik az ügy melletti kiállás is.

Nos, Erzsike, nem mindenki nézhet nyugodtan a tükörbe, Te igen.

A neveléstudomány nem csak az oktatáspolitikán keresztül hathat az iskolára.

A teljesítménymérések, kompetenciamérések megfelelő pedagógiai elemzés után megmutathatják az iskolavezetésnek, a pedagógusnak, hogy miben vannak sikerei, hol kell javítania a munkáján.

A curriculum jellegű tantervi tervezés világossá tette, hogy nemcsak a tartalmakat, hanem mindenekelőtt a jól bemért célokat kell megtervezni, majd azokat a tanulói tevékenységeket, amelyek a tartalmak feldolgozásával eljuttatják a tanulót az elvárt kompetenciákhoz. Tudatosult a pedagógusokban, hogy nem az ismeretek átadása, hanem a tanulók tudáskonstruálásának a segítése a feladatuk.

A programozott oktatás szemlélete, amely a tanulók tevékenységének gyakorlati szervezését valósította meg, a feladatlapok, munkafüzetek, interaktív tevékenységek formájában tovább él. Változatos, a korszerű pedagógiai szemléletet magukba ötvöző, a tanulókat tevékenységre sarkalló tankönyvek széles választéka ugyancsak jótékonyan hatott az iskolai gyakorlatra.

A csoportmunka, a kooperatív tevékenységek különböző módozatai a pedagógusok tudásbázisának szerves részét alkotják, gyakorlatukban megjelennek. A projektpedagógia, az információs technológia, az elektronikus tanulási környezet ugyancsak beépült az iskolába. Vagyis a pedagógiai újítások, a neveléstudomány eredményei a pedagógusok gondolkodásában, az iskola infrastruktúrájában, a mindennapos tevékenységben is felfedezhető. A pedagógia hitelességét ezek a tények alátámasztják. Járhatnánk előbbre? Minden bizonnyal. Mindent megtettünk? Talán nem. Előbbre vittük az iskolát? Minden bizonnyal.

HITELES TUDÁST TERJESZTETTÜNK-E?

Az a kutatói nemzedék, amely zászlajára tűzte Golnhofer Erzsébet hitvallását, nemcsak kutatót, hanem tanárjelölteket, tanárokat, pedagógia szakosokat, doktoranduszokat is képzett; tankönyvekben, monográfiákban, folyóiratcikkekben adta közre tudását; doktoranduszokat segített kutatómunkájukban, fiatal szerzőket segített hozzá az igényes publikálás képességének elsajátításához.

A tanárjelöltek képzésében arra törekedtünk, hogy a neveléstudomány legfrissebb eredményeit, amelyeket valós empirikus kutatások igazoltak, csokorba kössük, és lehetőleg a gyakorlat nyelvére fordítva tegyük hozzáférhetővé hallgatóink számára. Bevezettük a kiscsoportos, az interaktivitást lehetővé tevő előadásokat, gyakorlati feladatokat tűztünk ki, mikrotanításokon igyekeztünk csiszolni hallgatóink tanítási képességeit, zártlancú televíziót, majd videomagnót alkalmaztunk a valós gyakorlat, a sokféle új kísérlet bemutatására.

Hitelesek voltunk-e tanárjelöltjeink számára? Ezt tőlük kellene megkérdezni. De hogy Te, Erzsike, mindent megtettél ennek érdekében, ennek tanúja vagyok.

Doktoranduszainkat igyekeztünk támogatni. Rólad még az is elmondható, hogy mindig kellő határozottsággal, keménységgel őrizted velük szemben is a pedagógia hitelét. Fejezetről fejezetre, mondatról mondatra ellenőrizted, hogy nincs-e másoktól átvett gondolat, meg nem értett állítás, az eredményekből tévesen levont következtetés. Sokan talán nem is tudják, hogy a munkájukat lassító következetességednek, igényességednek megnyit köszönhetnek kutatóvá érlelődésük folyamatában.

És ugyanez mondható el a folyóirat-szerkesztőről, rovatvezetőről. Nem engedté megjelenni tanulmányt, amelyekben nem voltak világosak a fogalmak, nem volt kellő újdonságértéke az írásnak, nem volt egyértelmű a gondolatvezetése, slendrián volt a stílusa.

Itt is őrizted a pedagógia hitelét. Megfontolhatjuk, vajon mindannyian így tettünk-e. Nem engedtünk-e át dolgozatot, mert szegény hallgató kifutott az időből, nem mondtunk-e le még egy szükséges szerzői korrekcióról, mert kellett az illetőnek a publikáció, nem hagytunk-e bent kötetszerkesztőként oda nem illő tanulmányokat? Mindig megfelelően őriztük-e a pedagógia hitelét?

De most Rólad van szó, a Te hetvenedik születésnapodat ünnepeljük.

Az eddigi szempontoknak megfeleltél, mindig őrizted a pedagógia hitelét.

De még ne örülj! Egy ponton nem dicsérlek: nem vállaltad az akadémiai doktori fokozat elnyeréséhez szükséges megmérettetés felelősségét, kockázatát.

Hitelesebb lenne a pedagógia, ha az Akadémia doktorai között lehetne köszönteni. Az én mércém szerint persze mind habitusodat, mind szakmai felkészültségedet, tudományos teljesítményedet, a tudományért, az utánpótlásért kifejtett erőfeszítéseidet mérlegre téve: a neveléstudomány doktora vagy.

M. Nádasi Mária

Mába nyúló didaktika

Ez a könyv Golnhofer Erzsébet hetvenedik születésnapja alkalmából készült. Úgy gondolom, ahhoz, hogy a tanulmánykötetben – szándékomnak megfelelően – a saját írásom személyes ajándékká váljék, olyan szakmai témát kell keresnem, amihez mindkettőnknek köze volt/van, s amely lehetővé teszi/tenné az együttes továbbhaladást, a közös továbbgondolkodást. Látható, az együttgondolkodás lehetőségének felkínálását – kicsit talán ré-gimódián – ajándéknak tekintem. De szinte biztos vagyok benne, hogy erről az ünnepelet is így gondolkodik.

Golnhofer Erzsébettel kezdő egyetemi oktatókként a tanárképzés keretében párhuzamosan oktatáselméletet (is) tanítottunk. A magam részéről mindig jó érzéssel tekintek vissza erre az időszakra. A témákat rendszeresen és folyamatosan megbeszéltük, figyelembe véve az újabb Nagy Sándor által szerzett didaktika-tankönyvek eredményeit, valamint más hazai és nemzetközi olvasmányaink tartalmát. (Írásomnak is Nagy Sándor 1988-ban megjelent *Mába nyúló történelem* munkája parafrázéalt címét adtam. Ehhez a megoldáshoz az ösztönzést a Nagy Sándor századik születésnapja emlékére rendezett konferencia adta.) Megvitattuk az egyetemi hallgatókkal való foglalkozás során észrevett sikereket, konfliktuscsírákat éppúgy, mint más terepen zajló közoktatási gyakorlataink során megjelenő módszertani problémáinkat. A differenciált egyéni munkával kapcsolatos kutatásaink pedig átfogták az oktatás különböző szintereit: a közoktatástól a felsőoktatásig, az általános iskolától az egyetemig.

Az eddigieket megfontolva a továbbiakban megfogalmazok néhány olyan, a tanárképzés és a továbbképzés során is előkerülő didaktikai témát, amelyek ma engem foglalkoztatnak, s csatlakoztatom hozzájuk azokat a személyes kérdéseket, amelyek közös megvitatása – Golnhofer Erzsébettel való korábbi együttműködési tapasztalataim szerint – nagyon szórakoztató, ugyanakkor tartalmilag valóban fontos, eredményes lenne/lehetne.

A kérdések a következők: Mi az oktatás? Hogyan gondolkozhatunk ma a differenciálásról? Hogyan értelmezzük a szervezési módok és a módszerek közötti viszonyt? Érvényes-e még az oktatás tervezésével kapcsolatos korábbi tudásunk?

A továbbiakban ezekhez az alapkérdésekhez olyan kérdéscsoportokat fogalmazok meg, amelyek engem, sőt remélem, minket kitüntetően érdekelnek, s amelyekkel mindenki más is szembekerülhet, aki didaktikai problémákra akár az elmélet, akár a gyakorlat oldaláról érvényes válaszokra törekszik.

1. kérdés: Mi az oktatás?

Talán furcsa ezzel kezdeni, hiszen erre biztonsággal tudjuk a választ: az oktatás a tanulás és a tanítás egysége – akár zárt, akár nyílt oktatásról beszélünk. De abban is biztosak vagyunk, hogy a folyamatok belső természete még sok szakmai titkot rejteget.

Mert a tanulással kapcsolatos ismereteink az elmúlt évtizedekben bővültek, és jelenleg is folyamatosan gazdagodnak. Néhány további gondolkodásra alapot adó probléma azért felsejlik, amelyeket megpróbálok kérdésekké formálni:

- Hogyan viszonyul egymáshoz a természetes tanulás, az intézményes keretek között elvárt, szervezett tanulás és az önszabályzó tanulás?
- Lehetséges-e/szükséges-e a hagyományos és konstruktív tanulásértelmezés együttes akceptálása a gyakorlatban? Ha lehetséges/szükséges, hogyan? Ha nem, miért nem?
- Mit tudunk ma már, és milyen további, akár kutatási kérdéseket fogalmazhatunk meg az intellektuális és az érzelmi momentumok egységéről az oktatás folyamatában?
- Gardner többszörösintelligencia-elméletének milyen hozadéka van az egyes tanulók sajátos tanulási folyamatára vonatkozóan? Mit tud, akar-e tenni valamit ennek figyelembevétele érdekében az iskola?

Véleményem szerint ha változik a tanulásról való tudás, az magával kellene, hogy hozza a tanítással kapcsolatos nézetek s az ennek nyomán alakuló gyakorlat változását is. Ez azonban – tapasztalataim alapján – nagyon vontatottan folyik.

2. kérdés: Hogyan gondolkozhatunk ma a differenciálásról?

Erről a kérdésről – talán nem túlzás ezt állítani – a szakmai alaphangot évtizedekkel ezelőtt igyekeztünk együtt megadni (GOLNHOFER – M. NÁDASI, 1979).

Amikor elkezdtünk a kérdéssel foglalkozni, a differenciálás igénye még szakmai körökben is kételkedést, elutasítást váltott ki. Ma már más a helyzet. Azonban sajnos korántsem a differenciálás eszméjének és gyakorlatának elfogadásáról van szó, inkább a kifejezés inflálódásáról.

Ma már nem indokolt kiemelten a differenciálásról beszélni, kontextusba helyezése szükséges. További gondolkodást, tiszta válaszokat, a kutatási előzményeket is figyelembe vevő terminológiát, belső elméleti és gyakorlati kapcsolatrendszer felismerését és felvázolását kívánja az egységesség – differenciáltság – adaptivitás – szelektivitás gondolatköre.

A témakörben megfogalmazható néhány kérdés:

- Mit jelent az egységesség – differenciáltság – adaptivitás – szelektivitás az iskolarendszer, az osztályokba sorolás, a napi pedagógiai munka szintjén? Értelmes-e mind a négy megközelítést mindhárom szintre alkalmazni?
- Mi mindent jelenthet a gyakorlatban az öndifferenciálás?

- Hogyan lehet a különbséget megragadni a természetes tanulási folyamatban megvalósuló és az intézményes tanulás keretei között inspirált, támogatott önszabályozó tanulás között?
- Milyen lépcsőfokok vezetnek/vezethetnek a gyakorlatban az adaptív oktatás prototípusához, a projektoktatáshoz? Milyen szerepük van/lehet ezekben az „előváltozatokban” a tanulók életkorának, a tananyagának, a diákok és a szülők hagyományos iskolaképének, a pedagógusok nézeteinek, rutinjainak?
- Milyen szakmai viszonyulás képzelhető el/lehet indokolt a differenciálást, adaptivitást elutasító pedagógiai gyakorlati attitűddel kapcsolatban?

Ezekről a kérdésekről a képzés során rendre gondolkodunk, beszélgetünk. Egyre többet tudunk róluk. Azonban a kérdésekre való válaszadás teljes mélységében, új és új elágazásaiban még sok egymásra figyelő, jó hangulatú megbeszélést, vitát tenne lehetővé.

3. kérdés: Hogyan értelmezzük a szervezési módok és a módszerek közötti viszonyt?

Az ezzel kapcsolatos eltérő, át nem gondolt szakszóhasználat mind a pedagógiai közbeszédben, mind a hivatalos dokumentumokban, dokumentumjavaslatokban megjelenik.

Érdeemes abból kiindulni, hogy az oktatáselmélet évtizedek óta foglalt terminusai: szervezeti keretek, szervezeti formák, szervezési módok, oktatási módszerek. Csak a tartalmuk bővült.

Az oktatás szervezeti kereteit hagyományosan az életkori osztályok jelentik. De ma már az életkori osztályok megegyező érdeklődésű tanulóiból létrejött tagozatok, az osztályok hasonló szintű diákjait tömörítő nivócsoportok, az integráció során szerveződő rugalmas egységek, a projektfeladatokra szerveződött tanuló és felnőtt résztvevőket is magukban foglaló teamek is az oktatás szervezeti kereteinek tekinthetők.

Az oktatás szervezeti formái hagyományosan a negyvenöt perces tanítási órák és a „házi feladatok” megoldására fordított időszakok. Ma már a dupla órák, a tömbösített oktatás egységei, az epochális oktatás időszakai, a projektoktatásra szánt tanítási idő és órán kívüli időszakok is a szervezeti formák közé sorolhatók.

Ezek a szervezeti kereteken, formákon belül a tanulók szociális viszonyait illetően különbözőképpen kerülnek kapcsolatba a pedagógussal, a feladatokkal és egymással. Ezért a tanulók munkaformáiként tartjuk számon a frontális munkát, a kooperatív (csoport- és párban folyó) munkát és az egyéni munkát, illetve ezek különböző változatait. Ha a pedagógus oldaláról közelítünk, akkor szervezési módokról beszélünk. A munkaforma és a szervezési mód tehát egymás szinonimáinak tekinthetők.

Már több mint harminc éve túlléptünk azon az elméleti elgondoláson, azon a közoktatási gyakorlaton, amelyben általánosan elfogadottként a frontális munka dominált. Az egyéni munkával kapcsolatban megfogalmazott álláspontunk a mai napig érvényes (GOLNHOFER – M. NÁDASI, 1979. 79.; GOLNHOFER – M. NÁDASI, 1980. 36.; GOLNHOFER – M. NÁDASI, 1980).

A szervezési módokkal kapcsolatos kérdések azonban szaporodnak:

- Hogyan lehetne rendszerbe szedni a csoportmunkával kapcsolatos egyre sokrétűbb, számomra nem mindig értelmezhető (olykor kuszának tűnő, elméleti meg-alapozást nélkülöző) állítást?
- Indokolt-e külön csoportmunkáról és kooperatív csoportmunkáról beszélni?
- Helyesen gondolom-e, hogy az önszabályozó csoportmunka rovására terjedő irányított csoportmunka nevelő hatás szempontjából tovább erősíti a végrehajtásra (és nem önállóságra, kreativitásra) inspiráló pedagógiai gyakorlat pozícióit?
- Akár még károsak is lehetnek – ahogy gondolom – nevelési szempontból az egyre inkább divatba jövő, az egyes tanulók csoporton belüli tevékenységét szabályozó, tanár által meghatározott „felelősi” feladatok?
- Valóban csak akkor lehet önszabályzó csoportmunkáról beszélni, ha a megszervezés és a folyamat során nem sérül a kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok kívánalma?
- Igaz-e az, amit egyre nagyobb meggyőződéssel gondolok, hogy a frontális munkának ma már két változata mindenképpen leírható: a tömegoktatásra kialakult, a tanár közvetlen irányításán alapuló megoldás, valamint a differenciálásra épülő, közvetlen és közvetett irányításon alapuló frontális munka, amely az adaptív oktatásban is fontos szerepet kaphat?

Az oktatás módszerei azok az eljárások, amelyeket a szervezési módokon belül alkalmazunk a nevelési-oktatási célok elérése érdekében.

Ami számomra zavaró (és ez nem újkeletű probléma), az a szervezési módok és a módszerek mint szakkifejezések szinonimaként való alkalmazása. Holott feltétlenül akceptálandó lenne, hogy az egyes szervezési módok behatárolják, milyen módszerek alkalmazására adnak lehetőséget. (A frontális munka például nagyszerű lehetőséget biztosít a tanári előadásra, ez a csoportmunkában visszas lenne; a tanulók közötti megbeszélés adekvát munkaformája a párban folyó munka és/vagy a csoportmunka, ami viszont a frontális munkában nem lenne értelmes megoldás.)

Az igaz, hogy e problémakör részletes feltárásával az oktatáselmélet adós. Hiányzik az oktatásban alkalmazható módszerek szisztematikus, problémátörténeti áttekintése, XXI. századi számbavétele, hiányzik a jelen viszonyok között a módszerek vagy a módszervariánsok összegyűjtése, szervezési módokhoz rendelése. Különösen indokolt lenne már a módszervariánsok leírása, hiszen az IKT napi iskolai alkalmazásának korát éljük, illetőleg reméljük. Szemléltetésül érdemes csak egy pillanatra a tanulói kiselőadásra mint módszerre gondolni. Ami nem változott vele kapcsolatban, hogy a frontális szervezési módon belül javasolható. De a verbalitás kiegészítése a különböző tantárgyakban az IKT-eszközök segítségével a kiselőadás megoldásainak gazdag variációs lehetőségeit biztosítja.

Azt gondolom tehát (és ez nem kérdés), hogy a szervezési módok behatárolják a módszerek alkalmazhatóságát. De biztos vagyok benne, a problémakör ennek az állításnak megfelelő kifejtése újabb és újabb kérdésekhez fog vezetni.

4. kérdés: *Érvényes-e még az oktatás tervezésével kapcsolatos korábbi tudásunk?*

A tanárképzés során mindig is fontosnak tartottuk az oktatás tervezésével kapcsolatos tudás közvetítését, mi magunk is fontosnak tartottuk/tartjuk a készülést, a tervezést saját oktatási gyakorlatunkban – még több évtizedes gyakorlat után is. Nagy energiával képviseltük a tematikus terv készítésének, a tanítási óra tervezésének jelentőségét, ugyanakkor hittünk a rögtönzés, a spontaneitás jelentőségében is.

Meggyőződéssel vallom ma is, hogy az oktatás tervezése fontos s rendkívül érdekes, intellektuális tevékenység. A tervezés egyik megnyilvánulása a folyamatban részt vevők iránti tisztelet (a diákoknak is csak egy élet-idejük van, nem mindegy, hogy mivel töltik) kifejeződésének, ugyanakkor a tartalom, a kapcsolódási pontok akár ismételt, akár első alkalommal történő áttekintése a pedagógus számára intellektuális szabadságot, rögtönzésre való felkészültséget biztosít az oktatás menetében.

A téma tervezésének mára kialakult változatai: a tematikus terv, az epochatervezés és a projekttervezés.

A didaktikai szakirodalom nálunk néhány évtizede a tematikus terv készítését szorgalmazza. Ez a megoldás illik a többségi hazai oktatási gyakorlathoz: tantárgyakat tanítunk, tanítási órákon, a pedagógus irányításával. A tematikus terv készítése azért nem veszít jelentőségéből, mert megalapozza a tanítási órákra szabdaltnak, mozaikszerű oktatás meghaladását, mert garantálja a tartalom belső összefüggéseinek átlátását a pedagógus számára. Ezzel együtt nem mondhatjuk, hogy a tematikus terv készítése a pedagógiai gyakorlatban általános, bár mind a pedagógusképzésben, mind a továbbképzésben ajánlott. Soha nem is volt kötelező – csak a tanári életpályamodellhez kapcsolódó portfólió készítése hathat ezzel kapcsolatban külső kényszerként. Nem tudom, nem feltenni a kérdést: a tematikus terv portfólión belüli kötelező elkészítésének reális következményeként várható-e, hogy a napi gyakorlatban általánossá válik majd a tematikus terv készítése?

A probléma mégis inkább, még ma is, a tanítási óra tervezésében van. A tanítás akár percre is megtervezhető, de a tanulás – ma már tudjuk – alig. Viszont a tanítási órát nem a tanítás, hanem a tanulás érdekében tartjuk.

Tudjuk, hogy motiváció nélkül nincs tanulás. De azt is régen tudjuk már, hogy a motiválás nem az óra elején a tanár által megoldandó feladat (célkitűzés), amelynek motivációs hatása aztán az óra végéig kitart, hanem folyamatos biztosítására az óra tervezése során kell gondolni. S az is régi tapasztalat, hogy a tanár és a tanulók elképzelése arról, mi figyelemre méltó, mi érdekes, mivel érdemes foglalkozni, igencsak eltérő lehet. És akkor a tanulók közötti különbségekről még nem is beszéltünk. Hagyományosan tehát nem az oktatást, hanem csak a tanítást tervezzük – akár a motivációról, akár a didaktikai feladatokról gondolkodunk. És megszületnek a kérdések:

- Az óra eleji célmegfogalmazást motivációnak tekinthetjük-e?
- Igazam van-e, amikor úgy gondolom, hogy a legfontosabb, leghatékonyabb motivációs erő a tanár tantárgyi és tanulók iránti érdeklődésének, odafordulásának a tanulók által érzékelhető megjelenése az oktatás mindennapjaiban?

- Rendszerben van-e az úgy, hogy centrális szerepet szánunk a didaktikai feladatok (új ismeretek, alkalmazás, rögzítés, értékelés) egymás utáni megtervezésének, mikor tudjuk, hogy a tanulói megismerés nem feltétlenül ilyen úton jár, s az egyes didaktikai feladatok adott pedagógiai szituációban többféle funkciót tölthetnek be? (Például egy értékelési, mondjuk, felelési szituációban megvalósulhat az értékelés, de ugyanakkor más tanulók számára lehet ugyanez a történet új ismeretszerzés, mások számára ismeretkiegészítés, megint mások számára rögzítés, de van, akinek üres idő.)

Az óratervezés legneuralgikusabb pontjának mégis az idő megtervezését tartom. Persze, nem folyhat el az idő. De megtervezni, hogy például egy intellektuális tevékenység két, három, négy percre fog tartani, aligha reális. Ha tényleg tekintettel akarunk lenni a tanulási folyamatra is, akkor aligha törekedhetünk a tervezett időtartamok pontos betartására. Ha sikerül betartani, nagyszerű, ha nem, akkor el kell engedni a magunk által szabott kötöttséget. Ez azonban nagyon nehéz, még akkor is, ha tudjuk, hogy ez lenne a természetes. (Mert akkor megbolydul a jól kigondolt folyamat..., kifutunk az időből...)

Sok-sok tanárjelölt óráin, óramegbeszélésein való részvétel után meg kell fogalmaznom a következő kérdéseket:

- Reális-e az az elképzelésem, hogy már a tanárjelölteket is érdemes a tanítási órák alternatív tervezésére biztatni. (Hogy ne az előre eltervezett idők betartása körül forogjon az önreflexió, ne ehhez kapcsolódjon egy óra sikerességének megítélése ...)
- Támogatható-e az óra elemzésében az az álláspontom, hogy ne a terv megvalósítása legyen a központban, hanem az, ami az órán valóban történt?
- Lehetne-e az óra elemzésében, a reflexióban a kiindulópont a terv és a megvalósult folyamat egymásra vonatkoztatása?

A mai oktatásemélet és pedagógiai gyakorlat egyik alapfeszültségét tehát éppen abban látom, hogy miközben egyre többet, mást tudunk a tanulásról, ezt a tudást nem követi a tanításról kialakult nézeteink elég erőteljes változása, a gyakorlat nehézkessé válása után a mozgásáról nem is szólva. Ha a fenti problémákon elgondolkodnánk, elméletileg döntésre jutnánk, a gyakorlati feszültség is csökkenne/csökkenhetne.

Nem állítom, hogy a köszöntő írásának a végére érve nem bizonytalanodtam el. Hiszen kérdéseimnek csak egy részét vettem papírra, bőven vannak még le nem írt problémáim. De abban nincsenek kétségeim, hogy Golnhofer Erzsébet a leírtakat nem tekinti egyszerűen szövirágoknak, hanem szívesen vállalja a felajánlott közös gondolkodást. Remélhetőleg van még időnk...

IRODALOM

- GOLNHOFER ERZSÉBET – M. NÁDASI MÁRIA (1979): A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. *Pedagógiai Szemle*, **29**. 3. 228–239.
- GOLNHOFER ERZSÉBET – M. NÁDASI MÁRIA (1979): Az egyéni munka tervezésének gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, **79**. 4. 387–397.
- GOLNHOFER ERZSÉBET – M. NÁDASI MÁRIA (1980): A tanulók önálló munkájának tervezése és irányítása. *Köznevelés*, **35**.
- GOLNHOFER ERZSÉBET – M. NÁDASI MÁRIA (1980): *A pedagógus tevékenysége az egyéni munka tervezésében és irányításában*. Kézikönyv. OOK, Veszprém.

Petriné Feyér Judit

Többes számban

Lassan negyven éve ismerjük egymást. Én 1977-ben kerültem az egyetemre. Láttalak nevetni, sírni, fogat összeszorítva elviselni a fájdalmat, hallottalak előadni, vitatkozni, megbeszélni valamit, értékelni, elismerni, bírálni valakiket. Beszélgettem veled pedagógiai kérdésekről, a pedagógusokról, hallgatókról, kollégákról, életről, családról, betegségről. Beszélgettünk a tanszéken, vonaton utazva, a buszhoz igyekezve, konferenciák szünetében, hangversenyen stb. Dolgoztunk, kutattunk együtt, voltál szerkesztőm. Meglátogattalak a kórházban és az otthonodban is. Próbálok valami „általánosan” Rád jellemzőt találni. Bármilyen szituációban találkoztunk, arcodon mindig megjelent/megjelenik egy kedves (még mindig kislányos) derűs mosoly. Még akkor is, amikor nagyon fáj valami. Ezt a mosolyt még akkor is látom, amikor telefonon beszélünk.

Emlékszem, amikor a kandidátusi disszertációdát írtad, és Köte tanár úrral konzultáltál. Bizony sokszor sírva, majdnem sírva jöttél el tőle. A segíteni akarás módja viselt meg. A tartalmi tanácsokról később elfogadva, elismeréssel beszéltél.

Beszélgettünk Sopronról, a gyermekkorodról, szüleidről, testvéreidről. Olyan szeretettel emlékeztél rájuk. Hogy aggódtál testvéreidért, amikor egyik betegség után jött a másik. Egyszer együtt vizsgáztattunk, amikor egy megrázó hírt kaptál. Néhány percre kiszaladtál, és folytattad a vizsgáztatást. Megviseltek nagyon a szomorúságok, de a feladatokat mindig maximálisan teljesítetted.

Amikor a súlyos műtét hosszú időre otthonodba zárt, néhányszor jártam Nálad. Még a kaputelefon kódjára is emlékszem. Láttam az elszántságot, ahogy a fájdalmat elviselve, az orvosok tanácsait betartva tornáztál, gyakoroltál, hogy minél előbb újra taníthass. Hála istennek minden jól sikerült.

Beszámoltál mindig Dani és Fruzi jégtáncos sikereiről. Emlékszem, amikor Daninak iskolát kerestünk. Volt olyan iskola, amelyik profiljába, elvárásaiba (nem emlékszem, hogy fogalmaztak, de felháborító volt) nem illett bele az elsőbe felvételiző kisfiú. Alkalmad volt ekkor is igazán betekinteni az iskolák belső világába!

Láttalak szerkesztőként dolgozni. Hihetetlen gondosan átnézted akár többször is a kéziratokat. Javasataid mindig konkrétak, megalapozottak voltak. Mindig, mindenkinek megadtad a segítséget a további munkához. Disszertációkról, dolgozatokról, tanulmányokról, cikkekről, könyvekről készült értékeléseid mindig kritikusak. Olykor bravúrosan fogalmazod meg az elmarasztaló véleményedet, nem bántottál meg soha senkit, de szavaidból mindenki megértette az üzenetedet.

Szépen felépített, sok esetben történelmi háttérrel is megalapozott előadásaid, beszámolóid, írásaid mindig lekötöttek és továbbgondolkodásra serkentettek. Viták esetén érvekkel „védted” igazadat, de el tudtad fogadni a másik véleményét is, vagy kerested tovább a miértekre a választ. Több esetben beszélgettünk az óráinkról is, a hallgatókról, felkészültségükről, munkáikról, sokszor átvettem Tőled néhány ötletet.

Nekem is van emlékkönyvem, Te is írtál bele. Sokszor lapozgatom, különösen a bal-
 esetem idején kaptam belőle sokszor lelkiezőt. A Nagy Sándor-konferencia szervezésekor felhívtam Martini Zsuzsát, beszélgetés közben szeretettel emlékezett az egyetemi éveire, az akkori pedagógia tanszékre, az oktatóira. Mondta, hogy Nálad írta a szakdolgozatát, nagyon sokat segítettél neki, soha nem felejtí ezt el. Ezek adták az ötletet, hogy írok néhány volt pedagógia szakos hallgatónak, és megkérdezem tőlük, hogyan emlékeznek Rád, az óráidra. Megírtam nekik hogy hetvenéves leszel, és egy születésnapí emlékkötettel köszöntünk. Jeleztem, hogy a saját szövegembe szeretném beleszőni a rövid emlékezéseket, kértem engedélyt a nevük megjelentetéséhez. A rövid idő alatt nyolctól kaptam választ. Következzenek a hallgatóí üzenetek az érkezések sorrendjében. Szó szerint kiemelem a leveleimből a Rólad, Neked szóló sorokat.

Lichtenberger Krisztina

Golnhofer tanárnőre úgy emlékszem, mint csendes, a háttérből irányító, elfogadó, meghallgató, de nagyon tudatos pedagógusra. Pedagógia szakosként a pedagógiai tárgyak tanítását tanultuk tőle, eleven az az emlékem, ahogy az oktatási módszereket elemeztük, kipróbáltuk, és kerestük azok helyét a pedagógia tanításában. A szakmai tartalom mellett Tőle emberként is lehetett tanulni, abból, ahogy csendben jár, szelíden, biztatva mosolyog, a kritikát és bírálatot hitelesen, de emberségesen mondja, amilyen természetesen és közvetlenül jelen volt számunkra. A pedagógusságra könyvekből és személyiségével is tanított. Köszönet érte!

Papp Gabriella

Közel harminc éve voltam tanítványa, de számtalan alkalommal kerültünk munkakapcsolatba az elmúlt három évtizedben. Emlékeim szerint már az első egyetemi találkozásakor is felfigyeltem a fiatal, kislányos oktató precizítására, a pontos fogalmazására. Redundancia nélküli, a lényegét jól megragadó, követhető gondolatai még az esti órákban is lekötötték a figyelmemet. Szakmai tartása és etikussága a későbbi években is kísérté őt.

Bánfi Ilona

A Tanárnővel kapcsolatos emlékeim felidézése során magam is meglepődtem, hogy pedagógia szakos hallgatóként vajon hogy lehetséges, hogy öt éven át nem volt órám Vele? És el is szomorodtam, hogy milyen kár, hogy egészen a doktori képzésig kellett várnom, hogy az óráján közvetlenül is megtapasztaljam azt, amit érdekes módon annak ellenére is tudtam Róla, hogy korábban még nem tanított. Mert olyan módon és mértékben volt része a tanszék életének, úgy volt ott jelen, hogy akkor is ismertük Őt, ha nem jártunk az órájára. A tanszék emberi, kedves, családias, vidám légkörét alapvetően határozta meg az, ahogy egyszerűen Ő ott volt. Vagyis mindig, de mindig mosolyogva, kedvesen, jókedvűen, lelkesen. Bár általában szinte szaladt a folyosókon két óra között, mégis mindig volt ideje ránk mosolyogni, és tudtuk, hogy bármikor fordulhatunk hozzá kérdéssel, kéréssel, problémával. Hatalmas szakmai tudása és elkötelezettsége ne csak a doktori képzésen tartott óráin derült ki számomra, hanem publikációiból, tanulmánykötetektől és a konferenciákon tartott előadásaiból is. Hallgatóként külön komoly értéket jelentett, hogy mindig tisztán, világosan, érthetően és nagyon hitelesen adott elő. Szinte nem is kellett tanítania, egyszerűen „csak” képviselte, amit tudott és amiben hitt. Köszönök szépen mindent, amit Öntől tanulhattam szakmáról, pedagógiáról, emberségről. Bár el sem hiszem, hogy hetvenéves lenne, de nagy-nagy szeretettel kívánok sok-sok boldogságot, kíváló egészséget, sok mosolygást és vidámságot! Isten éltesse sokáig, drága Tanárnő! Szeretettel: Bánfi Ilona

Bodor Eszter

Golnhofer Tanárnőről nekem mindig a nyugodt derű és a bölcs higgadság jut eszembe.

Simonfi Zsuzsanna

Az első név, amellyel a szakirodalomban, egy értékeléssel kapcsolatos tanulmány révén még főiskolásként találkoztam, és amely már akkor belém vésődött, az ő neve volt. Később az egyetemen már személyesen is megismertem, és bár az öt év alatt vele mint oktatóval kizárólag az utolsó évben találkoztam, az általa tartott, egyébként nem túl fontosnak ítélt kurzusra – a pedagógiai tárgyak tanításának módszertanára – megkülönböztetett elismeréssel tudok visszagondolni. Ez a fél éves tárgy az egyetemen az engem foglalkoztató kérdéseknek nem jelentette, nem is jelenthette intellektuális anyagát, forrását, hiszen addigra már a legfontosabb ilyen jellegű impulzusokat megkaptuk, mégis – és ennek már

akkor is tudatában voltam – a legvilágosabb szerkezetű, legpontosabb célokat kitűző, legátgondoltabb kurzus volt az egyetemi tanulmányaim során, amiben részem volt. Ez a jelentéktelennek tűnő kurzus teljesen lenyűgözött, pontosabban az a szellemi munka, ami ennek háttérében érezhető volt: minden mondat, gondolat megalapozott, biztonságot és rendszert kínáló intellektuális közeget jelentett számomra. Bár olyan igazi, klasszikus értelemben tanítványa csak ennek a kurzusnak erejéig voltam, mégis nagyon nagy hatást gyakorolt rám.

Gelencsér Katalin

Tudtam, hogy a pedagógia tanszék tanára. Engem és az évfolyamomat csak a nagy öregek tanították. Ő elsősorban a nappalisokat tanította. Így én csak azt tudom, hogy kiváló tanár volt, tanítványai rajongtak érte, elég sok szakdolgozója is volt. Csendes, derűs, rendkívül jó szándékú tanerőnek ismerték.

Martini Zsuzsa

Ma olvastam ezt az e-mailt, lehet, hogy késő, nem voltam itthon, de azért leírom, hogy Golnhofer Erzsiről csak szép emlékeim vannak. Ha jól emlékszem, az első egyetemi évben tanított valami bevezető tárgyat, korszerűen, amely üdítő volt a sok marxista ideológiával nyakon öntött nevelésmélet mellett. Nívós cikkeket olvastatott velünk, ezek személy szerint nekem kifejezetten érdekesek voltak. Szakdolgozóként gondosan és figyelmesen támogatott, öröm volt vele dolgozni. Tőle kaptam kedvet a kutatáshoz (amely vágyam később nem realizálódott).

Biztos vagyok abban, hogy előtted is megjelentek a sorok olvasása közben a volt hallgatók, remélem, örömet szereztem az üzeneteikkel. Végül Keresztury Dezső versének részleteivel köszöntelek hetvenedik születésnapodon.

Keresztury Dezső
Kínban mosolyogva¹
(részletek)

„(...) *Sirasd el bár
vágyaidat, de a puszta kenyérhez adj mosolyt: ez
a legtöbb. És hogy adhass, telj meg a világgal. Ha tudsz
elhallgatni is, akkor figyelnek szavaidra. Mint a
zenére, mely úgy él, ha megszólaltatják. Magánya
mélyebb a tengernél, de élete összehangzás: dallam
s változat; kapod s adod tovább.*

(...)

*Beszéljünk hát, de csak akkor, ha tapasztalatunk
értelmével. Mert nem panaszra, parancsra
kíváncsi, ki ránk figyel, de példánkra, amit
gyümölcsként termettünk, érett zamatunkra,
az összhangban, azt gazdagítva újrászülemelő,
kitartott dallamainkra.*

Énekelj kinyílt

*szívvel: ne zavard a zenét, mely benned is
él: a dalt, könyörgést, himnuszt, siratót.
Addig vagy csak, amíg beléd s belőled árad.*

Sok szeretettel kívánok további sok örömet, boldogságot, egészséget, minden szépet és jót.

¹ VILMON Gyula (1975, szerk.): *Keresztury Dezső: Égő türelem*. Magvető Könyvkiadó, Budapest. 289.

Kotschy Beáta

A pedagógiai értékelés kettős arca

„Az iskolai értékelést mindig is nagy érdeklődés kíséri, hiszen ez a pedagógiai tevékenység a tanulókat, szülőket, pedagógusokat egyaránt érzékenyen érinti. Az utóbbi években több jelenség is hozzájárult ahhoz, hogy ez az érdeklődés még jobban felerősödjék. Olyan tendenciákra gondolhatunk többek között, mint a teljesítményelv hangsúlyosabbá válása társadalmi méreteken; az iskola szelektáló hatásának felismerése; az iskola lehetőségeinek mérlegelése az esélyegyenlőség biztosítása érdekében; a megerősítés személyiségfejlődésben/fejlesztésben játszott szerepének széles körű elismerése; a folyamatos, rendszeres visszacsatolás jelentőségének felismerése; a pedagógiai folyamat egyre gyakoribb értelmezése a megvalósult/megvalósítható döntések szempontjából.” (FALUS és mtsai., 1989. 101.)

Ezekkel a mondatokkal kezdi Golnhofer Erzsébet a pedagógiai értékelés témájában végzett kutatásának beszámolóját. Az ELTE didaktikai csoportja közös kutatásának célja a pedagógusok tevékenységrendszerének mélyebb feltárása volt, s ezen belül választotta Golnhofer Erzsébet az értékelés témakörét, amely teljes munkássága során érdeklődésének egyik központi eleme maradt. Ennek a nyolcvanas években végzett vizsgálatnak tömören megfogalmazott eredménye a következőképp hangzik: *„[...] az igényeket tartalmazó dokumentumok pozitív vonásaik ellenére sem építenek megfelelően korszerű pedagógiai, pszichológiai szakirodalomra, az elmélet és gyakorlat között közvetítő szerepüknek nem tesznek a kívánatos mértékben eleget. Többek között ebből adódik [...], hogy a pedagógusok értékeléssel kapcsolatos nézetei, attitűdjei alig kapcsolódnak a közelmúltban kialakult elméleti tendenciákhoz.” (FALUS és mtsai., 1989. 118.)*

A kutatás szerves folytatását jelenti a kilencvenes években a pedagógusok nézeteinek és attitűdjeinek mélyebb feltárását célzó vizsgálat, amelyben az értékelés-témakör „gazdája”, Vámos Ágnes a következő új elemeket, funkciókat határozza meg:

„A tanulásról és a tudásról alkotott felfogások nyolcvanas–kilencvenes évekbeli változásai, a tantervelmélet és a kognitív tudományok eredményei új szempontokat, hangsúlyokat hoztak a pedagógiai értékelésbe. Olyan szabályozóeszközként írták le, amely a célokból kiindulóan, a tevékenységre támaszkodva vesz részt a tanítási és tanulási folyamatok operacionalizálásában. Az oktatás makrostruktúrájában zajló, a rendszerváltozással felgyorsuló modernizáció is kikényszerítette az értékelés- és mérésfogalom, illetve a pedagógiai gyakorlatban betöltött szerepük új értelmezését [...] Vizsgálatok sora irányult az iskola belső világára, a tudományos

¹ Nevelési és oktatási tervek, szabályozások.

eljárással mért és a tanári osztályzattal »becsült« tudás közötti különbségre, elemezve ez utóbbi mérések bizonytalanságát, a tanulói teljesítmények relativitását és szubjektív megítélését. [...] az értékelés mind feladataiban, mind eljárásaiban tovább differenciálódott, mint például a nevelési és oktatási cél- és folyamatértékelés, az oktatási rendszer nagy mozgásait vizsgáló, hatékonyságának megismerésére irányuló, ún. rendszerértékelés. Vizsgarendszer-reform kezdődött, napjainkban pedig a minőségbiztosítás.» (VÁMOS, 2001. 261.)

A pedagógusok közvetlen reakciója az elvárt változásokra a következő volt: *„A pedagógusok többsége alapvetően érzelmileg viszonyul az értékeléshez. Nem szeretnek értékelni. Az értékeléshez társuló negatív érzés egyik forrása a szakmai bizonytalanság. Döntéseikre a távlati jövőben keresnek igazolást, vagy eleve másokat hibáztatnak, fölmentést várnak [...]» (VÁMOS, 2001. 280.).*

Közel húsz év elteltével a pedagógusok értékelési kompetenciájának vizsgálata során egy egri kutatócsoport kutatási beszámolójában ez olvasható: *„A pedagógiai értékelést igen sok ellentmondás, nehézség jellemzi a mindennapi gyakorlatban. Ez volt az a pedagógus-kompetencia, amelyben a legkevésbé kristályosodtak ki az ellentmondások feloldásához vezető elképzelések. [...] Hasonlóan az előző kompetenciákhoz, itt is azzal találkozunk, hogy az ismeretek és az alkalmazás szintje nagymértékben eltérő. Már tudják, hogy hogyan kellene, de a megvalósítás még nem sikerül.» (KOTSCHY, 2013. 23.)*

A három kutatás eredményei azt mutatják, hogy az értékeléssel kapcsolatos problémák, ellentmondások még mindig feloldásra várnak:

Fejlesztő értékelés – minősítés, teljesítmény – személyiségfejlődés értékelése, objektivitás – szubjektivitás, egységes elvárások – differenciált értékelés, külső-belső értékelés, osztályozás – szöveges értékelés, szóbeli – írásbeli ellenőrzés, s még biztosan lehetne folytatni azoknak a belső ellentéteknek a felsorolását, amelyek a mai napig feszültséget okoznak az oktatáspolitikai és neveléstudományi elvárások és a pedagógusok mindennapi tevékenysége között. Úgy tűnik, hogy több évtized alatt sem épültek be mindazok a mára már nagymértékben elfogadott szükséges szemléletváltozások és nemzetközileg tudományosan megalapozott értékelési módok és eszközök, amelyek a pedagógusok rendelkezésére állnak. Vajon a jelenlegi pedagógiai környezet alkalmas-e a nehézségek áthidalására? Van-e magában az értékelési rendszerben olyan kettősség, amely a legnagyobb jó szándékkal sem oldható fel a jelen feltételek között?

Az alábbiakban három problémakör elemzése kapcsán kísérlek meg választ adni a feltejt kérdésekre, az értékelési funkciók közt felmerülő feszültségek értelmezésére; a mérhető célok és értékelés kapcsolatára; és vele szoros összefüggésben annak eldöntése, hogy a tanulási eredmények értékelése és/vagy az egyéni személyiségfejlődés nyomon kísérése a fő feladat.

A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS FUNKCIÓI

Az értékelés feladatkörének kiszélesedése, funkcióinak gazdagodása részben a pedagógia belső fejlődésének következményei, másrészt a modern társadalom és gazdaság igényei hívják életre. A pedagógiai szempontok közé sorolhatjuk a gyermeki személyiség fejlődését, motivációjának erősítését, az énkép kialakulásának segítését, illetve a visszacsatolás megnövekedett szerepét a személyiségfejlesztésben, a tanulás eredményeinek középpontba állítását, a pedagógiai folyamat és az eredmények közti összefüggések tudatosodását az értékelés segítségével, a tanulók értékelésén túl az egyes programok, illetve intézmények eredményességének vizsgálatát. A pedagógiai és társadalmi szempontok együttesen aláhúzzák az értékelést mint az esélyegyenlőség megteremtéséhez, illetve a tanulói szelekció megalapozásához szükséges eszközt. Új, az értékelés társadalmi-(oktatás)politikai kérdéssé válásával jelenik meg a pedagógia világában a hatékonyság, elszámoltathatóság, átláthatóság, minőségbiztosítás, területi, országos, nemzetközi szintű összehasonlítás, s ezzel együtt a tudományos igényű értékelési rendszer és politikai döntéshozatal megteremtésének igénye.

Bár egy rendszerbe illeszkednek a hagyományos és az új funkciók és az egymásra épülő szinteken történő értékelések, a pedagógusok viszonyulása élesen eltér a tanulókat közvetlenül érintő és a szélesebb oktatási, társadalmi környezetre vonatkozó értékelési feladatok esetében.

A fent idézett három empirikus vizsgálat nyomon követte az úgynevezett hagyományos értékelési funkciók elfogadottságát, a pedagógusok véleményét azok fontosságáról. A kapott válaszok hasonlóak a személyiségfejlesztő, ösztönző, önértékelésre nevelő funkció kiemelésével, a visszajelzés fontosságának említésével. A közepesen fontosak közé tartozik a folyamat irányításában játszott szerep, az egyéni szükségletek feltárása (tehetség felismerése, a felzárkóztatás) alapján megfogalmazott feladatok megalapozása.

Két olyan terület van, amely lényeges eltéréseket mutat az idő múlásával: míg a nyolcvanas években a minősítő funkció a 9. (utolsó) ranghelyen szerepel, a kilencvenes felmérésben már a tudás minősítése a 2. helyre kerül, igazolva azokat a törekvéseket, amelyek a „tudásmérés” kérdéseit előtérbe helyezték. A másik terület az értékelés és fegyelmezés viszonyának meglazulását mutatja. Az első vizsgálatban a fegyelmező funkció a 2. helyen szerepel a rangsorban, a másodikban a 9. helyre kerül, s a 2010-es felmérésben már egyáltalán nem szerepel. Ez utóbbi pozitív értékelésekor meg kell jegyezni, hogy a válaszok nem a valós történésekre, hanem a pedagógusok nézeteire (az elvárások ismeretére?) vonatkoznak.

A tudományos szintű értékelés igénye, az értékelési szintek rendszerbe illesztése, az elszámoltathatóság, minőségbiztosítás elfogadottsága egészen más képet mutat. *„[...] az értékeléssel kapcsolatos szaktudományos ismereteiknek kiteljesedését elsősorban az a hit gyengíti, amely szerint helyesebben járnak el, ha saját magukra, ösztöneikre, szubjektív benyomásaikra, tapasztalataikra, az ún. hétköznapi emberismeretükre hallgatnak”* – idézi Vámos Ágnes beszámolójában (VÁMOS, 2001. 280.).

Ennek magyarázatát kereshetjük a tapasztalatlanságból származó bizonytalanságban, de abban is, hogy az új értékelési funkciók módszereinek, eszközeinek kidolgozói már nem ők, hanem nemzetközi és országos szintű értékelési központok tudományosan képzett szakemberei. Elvégzik azokat a feladatokat, amelyekkel egy-egy nemzetközi vizsgálat vagy hazai kompetenciamérés során megbízzák őket, de kritikával élnek az esetek nagy részében a tanulói feladatok tartalmának meghatározásával, az értékelés módjával (a központi megoldókulcsokkal) szemben. Hiányzik ezekből a mérésekből az ő személyes szakmai hitük és felfogásuk s konkrét gyermekcsoportjaik sajátosságainak figyelembevétele. Ezért mint az összehasonlítást segítő eszközt elfogadják, de a kapott eredményekből levonható következtetéseket nem mindig építik be munkájukba.

A külső, egységes értékeléssel szemben való megnyilvánulások mellett feszültséget okoz az is, hogy a legfontosabbnak ítélt funkció, az egyes gyermekek személyiségfejlődésének segítése a formáló-segítő adaptív értékelést helyezi előtérbe, míg a tanulói teljesítmények mérése elsősorban a pedagógus, a szaktárgy, intézmény, régió, ország oktatását minősíti.

A pedagógusok gondolkodásában az egyes gyermekek problémái, nehézségei foglalják el a meghatározó helyet, kevésbé érzik feladatuknak a matematikaoktatás, az iskola eredményességének vagy eredménytelenségének vizsgálatát. Jól mutatják ezt az intézményi minőségbiztosítási rendszer kialakításának és működtetésének kudarcai. A kettősség feloldása érdekében szükség van tehát az értékelési szintek összefüggéseinek, rendszerbe illeszkedésének világossá tételére, az egyes mérési eredmények „felhasználhatóságának” (lehetőségeinek és korlátainak) pontosítására, az értékelési és mérésmethodikai szakmai tudás a képzésben és továbbképzésben történő megszerzésének biztosítására. A legfontosabb feltétel egy egészséges, reális társadalmi értékelési kultúra kialakítása, a jelenlegi helyzet hiányosságainak feltérképezése, a fejlesztés feltételeinek, módjainak meghatározása.

OBJEKTÍV ÉS SZUBJEKTÍV ELEMEL AZ ÉRTÉKELÉSBEN, A TANULÁSI EREDMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE ÉS/VAGY AZ EGYÉNI SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS NYOMON KÍSÉRÉSE

A nyolcvanas évek elején Veszprémi László az alábbi három hibaforrásban jelölte meg a pedagógiai értékelés gyengeségeit:

- az objektivitás hiánya,
- a megbízhatóság hiánya,
- az összehasonlítás hiánya. (VESZPRÉMI, 1981)

Ezeknek a hibaforrásoknak a kiküszöbölésére már évtizedek óta folytak kutató-fejlesztő munkák a neveléstudomány területén. Ezek a kutatások az eddigi, főleg értékelmelleti és művelődésmelleti megközelítések helyett a célok rendszerezésével, osztályozásával és mérhetőségének problematikájával kezdtek foglalkozni. A célok hierarchikus rendszerbe foglalását – B. Bloom kutatásai alapján, az ő és munkatársai által kidolgozott

céltaxonómiákra építve (s sokszor velük vitatkozva) – a kutatások hosszú sora követte. Ezek a nyolcvanas években már a hazai szakemberek előtt is ismertekké váltak.

A kutatók úgy vélték, hogy a célok taxonomizálása és operacionalizált megfogalmazása olyan eszközt jelent a tantervkészítők és a gyakorló pedagógusok kezében, amely lehetőséget nyújt a teljesítményeknek a konkrét célokhoz való viszonyítására, az objektív mérhetőség biztosítására.

D. C. Orlich tíz pontban foglalta össze azokat a sajátosságokat, amelyek pozitív hatással lehetnek a mindennapi pedagógiai munka során:

- A taxonómia a célok hierarchikus láncolatát adja.
- Segíti a tanulás egyes lépéseinek, helyes sorrendjüknek megtervezését.
- Segíti az individualizált oktatás megtervezését.
- Megerősíti az előzőekben tanultakat, mivel a hierarchiában magasabb szintet elfoglaló célok magukba foglalják az előző szinteket.
- Egységes kognitív struktúrát alkot.
- Biztosítja az oktatás kongruenciáját, a tevékenység célirányultságát.
- Segít a tanulási problémák diagnosztizálásában.
- Tanulási modellt nyújt.
- Segít a megfelelő gyakorló és ellenőrző feladatok kiválasztásában.
- Segíti a tanárt oktatási döntéseiben. (ORLICH és mtsai., 1980. 35–38.)

Ugyanebben a munkában az operacionalizált/magatartási célok előnyeinek bemutatását hét pontba sűríti:

- Világossá teszi az óra célját a tanár számára.
- Tisztázza az óra célját a tanulók számára.
- Segíti az időfelhasználást, *irányítja a tanulókat az elsajátítás folyamatában.*
- Csökkenti a „véletlen” tanulást.
- *Megkönnyíti a fejlődés ellenőrzését, mérését.*
- *A kritériumok előzetes tisztázása biztosítja az értékelés objektivitását.*
- Segíti a tanár–diák kommunikációt. (ORLICH és mtsai., 1980. 42.)

A pedagógiai taxonómiák kialakítását és a konkrét/operacionalizált célmegfogalmazást láthatóan olyan eszközként értelmezték, amely lehetővé teszi az objektív értékelést, segíti az értékelés differenciált feladatainak (diagnosztikus, segítő és minősítő) megoldását és a pedagógiai folyamat konkrét tényeken alapuló irányítását.

A Bloom-féle taxonómiából és a Mager-féle modelltől kiinduló kutatások ugyanakkor felszínre hozták azokat a kételyeket is, amelyek a szakemberek részéről megfogalmazódtak.

Takács Etel a hazai tantervi követelmények kidolgozásának tapasztalatai alapján a következőket írja: „[...] néhol erőltetett, máshol torzító hatású, megint máshol abszurd követelményekkel jár a tantárgy anyagának, illetőleg a tanulók elvárt tudásának belekényszerítése egy olyan kategóriarendszerbe, amely bizonytalan jelentésű, többféleképpen értelmezhető és egymáshoz is többféleképpen viszonyítható nevekből (elvont főnevekből) konstruálódott... A teljesítménykategóriák és szintek meghatározása nehéz és bizonytalan, a terminológia nem

tisztázott, a tantágy anyaga »ellenáll« a követelmények differenciálásának, a követelményrendszer kategóriái elfedik a tanulók munkájának minőségi jellemzőit (az önállóságot, az eredetiséget, a »szabályostól« eltérő megoldások értékeit), nehéz elkerülni a követelményrendszer formalizáló, mechanikus tanulásra ösztönző hatását.” Takács Etel ugyanakkor elismeri, hogy a követelmények rendszerbe foglalása lehetővé teszi a tanulói teljesítmények mérésére feladatrendszerek, sztenderdizált feladatgyűjtemény/feladatbank létrehozását (TAKÁCS, 1985. 19–20.).

E. Eisner már 1971-ben a viselkedési célokkal kapcsolatban a következő ellenvetéseket teszi:

- A szakírók túlbecsülik a pedagógiai eredmények előrejelzésének lehetőségét.
- A viselkedési célok előírásánál nem megfelelő differenciáltsággal közelítenek a különböző tantárgyakhoz, azok specifikus sajátosságaihoz.
- A viselkedési célok alkalmazásánál összekeveredik a norma használata és a valódi pedagógiai eredmények értékelése.
- Viselkedési célként csak a célok bizonyos köre fogalmazható meg, mégpedig az, amelyik egyszerűbb követelményeket takar.
- A viselkedési célok merev alkalmazásánál a folyamatdimenziót céldimenzióként értelmezik, hibásan.
- Komoly veszély, hogy az oktatási tartalmak pusztán a magatartási célok elérésének eszközei, ezért komplexitásuk redukálódik.
- A viselkedési célok merev alkalmazása összeegyeztethetetlen a heurisztikus, felfedező tanulással. (EISNER, 1971)

C. Wulf rámutat, hogy hibás a viselkedési célok alkalmazása minden olyan esetben, amikor a célok többféle egyenrangú viselkedési módot tesznek lehetővé, illetve éppen a nézetek divergenciája és egyéni jellege a cél. Különösen igaz ez az esztétikai tárgyak céltételezésénél, de hasonlóan korlátozó a természettudományos tárgyak, a problémamegoldó stratégiák esetén is. Alkalmazásuk akkor hatékony tehát, amikor készségek és kompetenciák megtanításáról van szó (WULF, 1972).

Hasonló véleményt fejt ki Morine-Dershimer azt állítva, hogy a viselkedési célok használata gátolja a nevelés egyénre szabott és humanizált folyamatát, akadályozza a spontaneitást, és visszafejleszti a tanári rugalmasságot (MORINE-DERSHIMER, 1977).

Ezek az ellenvetések az eltelt negyven év, a mérhető célok alkalmazási lehetőségeinek tisztázási törekvései, az új módszertani megoldások kidolgozásai ellenére még mindig élnek a pedagógiai köztudatban. A pedagógiai gyakorlat komplexitása, a pedagógiai folyamatban megjelenő spontán elemek és az egyedi megoldások pozitív értékei szerves részét kell, hogy képezzék az értékelésnek. A többféle módon értelmezhető kategóriák, indikátorok vagy értékelési szempontrendszerek ma is az objektív értékeléssel szemben kialakuló kételyeket erősítik. Az értékelő feladatát megkönnyítő informatikai programok, az előzetesen kialakított értékelési kódok segítő funkciója mellett inkább az eredmények egyszerűsítésének és korlátozásának veszélyét látják. Nem fogadják el a pedagógus szerepének minimalizálását az eredmények feltárásában.

Elismerik, hogy az értékelés során olyan szubjektvitásból eredő problémák is jelentkeznek, amelyeket ki kell küszöbölni. Csökkenteni kell a tanulók szaktárgyi tudásának minősítő értékelésénél tanulási környezet befolyásoló szerepét, amely származhat a pedagógus és a gyermek személyiségéből, kapcsolatuk sajátos vonásaiból, az osztály, az intézmény, a családi háttér vagy a pedagógus aktuális állapotából következő szubjektivitást. Ugyanakkor nem lehet nem figyelembe venni ezeket a tényezőket akkor, amikor egy adott gyermek személyiségének fejlődéséről van szó. A nevelői hatás a nevelő és tanuló személyes viszonyán keresztül érvényesülhet csak eredményesen. Szükség van az adaptív, személyre szabott értékelésre minden gyermek esetében.

A kettősség, ellentét tehát nem általában a pedagógiai értékelés problémája, hanem a kétféle mód alkalmazási területében való bizonytalanság. Változatlanul fontosak Wulf és Eisner fent említett megállapításai a kognitív fejlesztési célokra vonatkozóan, de még inkább azok a személyiség érzelmi-akarat, magatartási sajátosságainak, az önszabályozó tanulás képességének, szociális kompetenciáknak kialakításában.

Napjainkban a nemzetközi és hazai fejlesztések a tudásmérés terén biztosítékot jelentenek a tudományos szintű értékelés elterjedésére. A kérdés az, hogy a jelenlegi feltételek (tanítási órák száma, osztálylétszámok, pedagógusok szakmai felkészültsége) mellett van-e lehetőség a különböző szintű vizsgálatok eredményeinek egyénekre lebontott feldolgozására. Mi az, amiben a központi mérések segítséget jelentenek, s mi az, ami változatlanul a pedagógus egyéni feladata marad? Hogyan lehet kialakítani a megfelelő egyensúlyt a külső és belső, a minősítő és a fejlődést segítő, a kvantitatív és kvalitatív értékelés között? Honnan lehet időt biztosítani a szöveges, tartalmilag elemző értékelésre a gyorsabban elvégezhető és objektívebb mérési eredmények (pontszámok és osztályzatok) alapján történő tömör értékelés mellett?

Hogyan lehet pedagógusokat és oktatáspolitikusokat egyaránt meggyőzni arról, hogy az értékelésben rejlő kettősségek nem egymással ellentétben lévő megközelítések, hanem együttesen töltik be azt a sokrétű feladatrendszer, amely ma a pedagógiai értékelés funkcióiból következik?

IRODALOM

- EISNER, E. W. (1971): *Confronting curriculum reform*. Little Brown and Company, Boston.
- GOLNHOFER ERZSÉBET – M. NÁDASI MÁRIA (1987): Pedagógusok az értékelésről. In: GOLNHOFER ERZSÉBET – M. NÁDASI MÁRIA és mtsai. (szerk.): *Az iskolai értékelés időszere kérdései*. IX. Tanterveméleti Tanácskozás, 1985. OPI, Budapest. 83–90.
- GOLNHOFER ERZSÉBET (1989): A tanulók teljesítményének értékelése. In: FALUS IVÁN és mtsai.: *A pedagógusok és a pedagógia. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 101–119.

- GOLNHOFER ERZSÉBET (2002): Új értékelési kultúra a pedagógiában. In: BÁBOSIK ISTVÁN – KÁRPÁTI ANDREA (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest. 234–248.
- GOLNHOFER ERZSÉBET (2003): A pedagógiai értékelés. In: FALUS IVÁN (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 385–416.
- GOLNHOFER ERZSÉBET (2011): A fejlesztő értékelés és a személyre szabott pedagógia. In: BARTHA ÉVA – GASKÓ KRISZTINA és mtsai. (szerk.): *Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan? Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány*, Budapest. 7–16.
- KOTSCHY BEÁTA (2013): *Zárótanulmány az EKF TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0005 pályázat- K/3 modul eredményeiről*. Eger. (Kézirat.)
- MORINE-DERSHIMER, G. (1977): Planning Teaching. In: COOPER, J. M. (ed.): *Classroom Teaching Skills. A Handbook*. D. C. Heath and Company, Lessington – Massachusetts – Toronto.
- ORLICH, D. C. és mtsai. (1980): *Teaching strategies – A Guide to Better Instruction*. D. C. Heath and Company, Lessington – Massachusetts – Toronto.
- TAKÁCS ETEL (1985): *A részletes követelményrendszer értelmezése és továbbfejlesztésének lehetősége*. OPI. (Kézirat.)
- VÁMOS ÁGNES (2001): Értékelés az iskolában. In: GOLNHOFER ERZSÉBET – NAHALKA ISTVÁN (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. 261–283.
- VESZPRÉMI LÁSZLÓ (1981): *Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- WULF, C. (1972): *Heuristische Lernziele – Verhaltensziele. Bildung und Erziehung*. 2. 15–24.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit

Tanulási folyamatok lehetséges útja a tanárképzésben

Golnhofer Erzsébet a tanulás fejlesztése és a nevelői kompetenciák összefüggéseinek feltárása során világított rá arra, hogy a „*pedagógusképzésben és -továbbképzésben alig található olyan programok, modulok, amelyek a tanulás önfejlesztő jellegével foglalkoznának*” (GOLNHOFER, 2003. 129.). Felsőoktatási tanulási/tanítási programok fejlesztőjeként és tanárképzőként magunk is mélységesen egyetértünk gondolataival, mely szerint: „*A tanárok csak akkor tudják eredményesen segíteni a diákok tanulását, ha a pedagógusképzésben és -továbbképzésben lehetőséget kapnak a témához, a tanuláshoz kapcsolódó tudásuk bővítésére és önszabályozó képességük fejlesztésére, ha az iskolákban saját maguk számára is gazdag tanulási környezetet tudnak teremteni*” (GOLNHOFER, 2003. 129–130.). Jelen írásunkban a tanári mesterség és a tanárszerep változásai, valamint a tanárrá válás folyamata és a szakmai fejlődés értelmezéséből kiindulva nyújtunk betekintést – három tanulási/tanítási programunkhoz illeszkedően – a tanárképzésben mozgósított lehetséges tanulási folyamatokba, hallgatói reflexiókba.

A TANÁRI MESTERSÉG ÉS A TANÁRSZEREK VÁLTOZÁSAI

A kognitív pszichológia, a kognitív pedagógia, a konstruktív pedagógia kutatási tapasztalatai, eredményei a *tanári mesterség újraértelmezésére* is hatást gyakorolnak. A tanulás eredményessége szempontjából meghatározó tényezővé válik, hogy miféle tanulást fejlesztenek, miféle tanulási környezetet teremtenek a pedagógusok; továbbá az is, milyen lehetőségeket nyújt a pedagógusképzés a tanári kompetenciák fejlődésének támogatásához. A hatékony, önálló tanulás fejlesztését, az élethosszig tartó tanulás megalapozását, a kapcsolódó módszerek, tanulásszervezési formák és eljárások megválasztását alapvetően befolyásolja, hogy tanárjelöltként, tanárként *milyen a tanulásról alkotott felfogásunk*. Miként gondolkodunk a tanulás/tanítás programjáról s annak a tanulás/tanítás folyamatában betöltött szerepéről, a tanulás/tanítás környezetéről. Jelen írásunkban a tanárképzésben megvalósuló tanulási folyamat tervezése, szervezése és értékelése szempontjai felől közelítve indokolt foglalkozni a tanárszerep változásainak kérdéskörével.

A tanári mesterségben/szerepben megnyilvánuló paradigmaváltás tetten érhető – többek között abban, hogy a tanár:

- „már nem a tárgyi tudás forrásaként és közvetítőjeként jelenik meg, hanem a tanuló autonóm tudásszerző folyamatainak irányítójaként” (CSAPÓ –KÁRPÁTI, 2002. 308.),
- „szerepe nem az »anyag leadása«, majd a »leadás« hatásfokának vizsgálata, hanem a tanuló konstrukciós folyamatainak kiváltása, állandó figyelése, és a legmegfelelőbb visszajelzések adása, hogy a folyamat a lehető leghatékonyabb legyen” (FALUS – KIMMEL, 2009. 30.),
- tevékenysége „arról szól, hogy a tanulókat hogyan vonhatjuk be saját tanulásuk irányításának folyamataiba” (NAHALKA, 2002. 66.),
- szakmai tudásának meghatározó részét képezi a metakognitív tudás és tanulás, mely hozzájárulhat a saját tanulási és gondolkodási folyamatok explicitté tételéhez, a tanulássegítés és a saját szakmai tevékenység tervezési, nyomon követési, értékelési kompetenciáinak mozgósításához (BÁRDOSSY – DUDÁS és mtsai., 2002; BÁRDOSSY – DUDÁS, 2010, 2011; BÁRDOSSY, 2014a).

A tanárszerep megváltozott tartalma és a vonatkozó tanuláskutatások eredményei rámutatnak arra, hogy olyan iskolai, osztálytermi *tanulási környezet* megteremtésére van szükség, amely mozgósítja és fejleszti a diákok önszabályozó tanulási stratégiáit. Ez a tanulási környezet „a tanulókat arra ösztönzi, hogy a saját tanulási tevékenységüket és feladatmegoldó stratégiájukat felidézzék, és reflektáljanak azokra” (DE CORTE, 1997. 23.). Kutatási eredmények azt mutatják, hogy a hazai iskolai gyakorlat az önszabályozott tanulás támogatásában megújulásra szorul. „Ahhoz, hogy az önszabályozott tanulás fejlődésében jelentős változás történjen, szükség van paradigmaváltásra az iskolák és a pedagógusok szerepfelfogásában, ami az iskola kizárólagos irányító szerepétől egyfajta irányváltást jelent a tanulók kontrollált önállósága felé” (D. MOLNÁR, 2014. 48.).

A tanári szerepfelfogásban bekövetkező változások szerinti tanárjelölti és tanári gondolkodás és működés elősegítése – tekintettel az iskolák és a pedagógiai gyakorlat kihívásaira és kritikus pontjaira – a pedagógusképzés és -továbbképzés szakembereinek felelőssége. A tanárok és tanárjelöltek szakmai fejlődési folyamatának megtámogatását alapvetően befolyásolja az, mit gondol a tanárrá válás folyamatáról és a szakmai fejlődésről a szakma, és mit tesz érte.

A TANÁRRÁ VÁLÁS FOLYAMATA, A SZAKMAI FEJLŐDÉS

Mind a pedagógiai szakirodalomban (SALLAI, 1996; FALUS, 2003, 2006; VEKERDY, 2006), mind a szakmai „köznyelvben” időről időre örökzöld témaként bukkan fel a „tanulható-e a tanári mesterség” dilemmája. Az e kérdésre adható lehetséges válaszok mérlegelése, megfogalmazódó álláspontja ugyancsak jelentősen befolyásolhatja a tanárrá válás „szakmai élettörténetét”.

A pedagógussá válás folyamata olyan szakmai fejlődési folyamatként értelmezhető, melyben jelentős szerepet töltenek be a tanulóként szerzett személyes és iskolai élmények, a képzésben elsajátított ismeretek és fejlesztett képességek, valamint a pályakezdés éveinek tapasztalatai. Ebben a folyamatban épül ki a pedagógiai felkészültség, és ez bővül a pedagóguspályát végigkísérő továbbképzési rendszerben (FALUS, 2004). A pedagógus gyakorlatát meghatározó tanári gondolkodásmód legfontosabb elemei, azaz a tanításról és a tanulásról kialakult nézetek az „iskolapadból a katedráig” megtett lépésekben, a tanulóként megélt személyes és iskolai élményekben, valamint a pályakezdésben, a későbbi élet- és szakmatapasztalatokban gyökereznek. A mai iskola számos problémájának megoldásához hozzájárulhat az, ha a tanárok a „katedrától az iskolapadig” vezető lépéseket is meg tudják tenni, s a diákok (önszabályozó) tanulására, tanulássegítésére fókuszálnak. Ha pedagógusként hiszik, hogy diákjaik – szükség szerinti szakértői támogatásukkal – képesek és képesek saját tanulásuk megtervezésére, megszervezésére, értékelésére, tudásuk felhasználására. Ha nem (le)tanítani, tananyagot „leadni” vagy „átadni” akarnak, hanem tanulást fejleszteni, azaz segítséget nyújtani diákjaik önálló, értelmes, felelős, aktív tanulásához.

A tanárképzőknek számolniuk kell azzal, hogy „*a pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, és sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki. (...) nagy hibát követ el az a pedagógusképzés, amelyik magát a pedagógussá válás folyamatának kezdő pontjaként képzelel el. Legalább ekkora hiba az, ha a képzés befejezését a pedagógussá válás folyamatának végpontjaként értékelik. Ma már világszerte úgy gondolkodnak a pedagógusképzésről, mint amelyik szervesen folytatódik a gyakornoki szakaszban, majd a pedagóguspályát végigkísérő továbbképzési rendszerben*” (FALUS, 2004. 359–360.). A szakirodalom a pedagógusi pályáiv jellemzéséhez három szakaszt különít el: a pályára előkészítő képzés, a pályára való belépés, a pályán való működés szakaszait. A nemzetközi szakirodalomból „három I”-ként ismert fogalmat, az angol elnevezés alapján „initial, induction, in-service education” fázisokat NAGY MÁRIA (2004) „három B”-ként, vagyis „bevezető, betanító, benntartó képzésként” is megjeleníti tanulmányában.

Mondhatjuk azt is, hogy a tanárrá válás „szakmai előtörténete”-ként tételezhetők a *gyermek- és diákévek*. Nevezhetjük ezt az időszakot a tanárrá válás, a szakmai fejlődés lehetséges első, „felvezető” szakaszának, mert a tanulóként megszerzett személyes élmények és tapasztalatok, az ezek nyomán kialakult pedagógiai nézetek (személyes hitek, elméletek, meggyőződések) meghatározó szerepet töltenek be a tanárrá válás folyamatában, filterként működve szűrik meg a képzési tartalmakat. A saját diákszerepben szerzett élmények döntően befolyásolják a tanári gondolkodást és az osztálytermi gyakorlatot (FALUS, 2006, 2007). A következő szakaszban, vagyis a *pedagógusképzésben* kerül sor a kialakult nézetek explicitté tételére (DUDÁS, 2006; BÁRDOSSY – DUDÁS, 2011), a szakmai tudás alapozására, a szakmai kompetenciák (attitűd-, ismeret- és képességrendszer) fejlesztésére, s nem utolsósorban azok iskolai terepen, pedagógiai praxisban történő kipróbálására, továbbfejlesztésére.

A *pályára belépés* szakaszában, a kezdő tanárként szerzett tapasztalatok (sikerek, eredmények, problémák) megéléséhez, megértéséhez és feldolgozásához a tanárképzési ta-

nulmányok meghatározó módon tudnak hozzájárulni. Többek között azzal, hogy a pedagógusjelölteknek a tanárképzésben megélt tanulási folyamatuk során milyen szakmai kommunikációra és kooperációra, milyen szakmai problémák megoldására, milyen egyéni és csoportos alkotó feladatok megvalósítására, miféle produktumok létrehozására nyílt lehetőségük. Miként lehetnek kezdeményezői, részesei saját pedagógia nézeteik előhívásának, saját tanulásuk/tanításuk tervezésének, megvalósításának és értékelésének. Miként, milyen szituációban, milyen problémamegoldások során, milyen alkotó feladatokban találkoztak mások másfajta nézeteivel, szempontjaival. Milyen alapozást, támogatást kaptak ahhoz, hogy készek és képesek legyenek a másokkal való hatékony és eredményes együttműködésre.

Mint minden más szakmában, a pedagógusmesterségben is nélkülözhetetlen a folyamatos *önképzés és szakmai továbbképzés*. Különös jelentősége van a szakmai fejlődésben való elkötelezettségnek. Ma már nem lehet eredményes az a pedagógus, aki az ismeretek átadásának dominanciáját részesíti előnyben, és nem fordít elég gondot a tartós, sokféle szituációban alkalmazható tudás megszerzésének folyamatára, az önálló tanulásra, a diákok attitűd-, ismeret- és képességfejlődésének, fejlesztésének támogatására, a diákok tudásszerző/tudásépítő folyamatainak, ösztönzésére, irányítására. Mindebből következik az is, hogy a szerepelvárásoknak akkor tehet eleget a gyakorló pedagógus, ha maga is figyelmet fordít arra, hogy saját autonóm szakmai tudásszerző folyamatait, saját szakmai kompetenciáit folyamatosan karbantartsa, reflektálja, továbbfejlessze. A tanári pályát kísérő önképzések, szakmai műhelyek és továbbképzések a tanári gondolkodás, nézetrendszer átgondolását, a tanári gyakorlat folyamatos kontrollját, fejlesztését, szükség szerinti módosítását, megváltoztatását hívhatják elő, ezáltal szolgálva a szakmai fejlődést.

TANÁRJEJÖLTEK TANULÁSI FOLYAMATAI, REFLEXIÓI

A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaihoz (BÁRDOSSY, 2014b) kapcsolódó kutatásainkat/fejlesztéseinket alapvetően befolyásolta az, miként támogatható a tanárjelöltek személyes szakmai fejlődése az egyetemi kurzusokon. A *továbbiakban három tanulásitanítási programunkhoz* illeszkedő törekvések és tapasztalatok adnak betekintést a tanárképzésben mozgósított lehetséges tanulási folyamatokba, hallgatói reflexiókba.

A *„Pedagógiai nézetek” tanulásitanítási program* (BÁRDOSSY – DUDÁS, 2011) a tanárképzés előkészítő/bevezető kurzusa. A tanárrá válás személyes önfejlesztő folyamatát támogatja, mert lehetőséget ad a részt vevő hallgatóknak arra, hogy előhívják, tudatosítsák és megosszák egymással a diákként megszerzett személyes/iskolai tapasztalataikból származó pedagógiai nézeteiket. A pedagógiai nézetek (hitek, vélekedések, meggyőződések, személyes elméletek) feltérképezése, a „saját pedagógia” tudatosítása és reflektálása a tanári szakma lényegiségének átgondolásában és a további szakmai fejlődésben segíti a tanárjelölteket. A program ajánlható még kezdő tanárokkal, pályakezdekőkkel foglalkozó

mentorok számára. Megfelelő adaptációval pedagógiai továbbképzések, pedagógus szakvizsgás képzések során is felhasználható.

„*A kritikai gondolkodás fejlesztése*” *tanulási/tanítási program* (BÁRDOSSY és mtsai., 2002; 2007) – a tanárképzés, a pedagógus szakvizsgás képzés során akár önálló kurzusként, akár pedagógiai tárgyakba integráltnan – elméleti háttérrel, módszer- és eljáráskészletével olyan elméleti és gyakorlati tudást mozgósít, amely a kritikai gondolkodás fejlesztését, az interaktív és reflexív tanulást, tanulássegítést helyezi középpontba. Abban támogatja a tanárjelölteket és a tanárokat, hogy átgondolják, illetve újragondolják a tanári szerepről, az aktív tanulásról, a felhasználható tudásról vallott nézeteiket; tudatossá tegyék saját tanári filozófiájuk, szemléletmódjuk meghatározó elemeit; nyitottabbá váljanak az interaktív és reflexív tanulás napi gyakorlatára, a kritikai gondolkodás fejlődésének/fejlesztésének lehetőségeire; bővíteni tudják módszertani szakértelmüket.

„*A tanulás tervezése és értékelése*” *tanulási/tanítási program* (BÁRDOSSY – DUDÁS, 2009; 2010) alapozza meg a tanárjelöltek egyéni összefüggő iskolai gyakorlatához kapcsolódó „Pedagógiai kísérő szemináriumok” (DUDÁS, 2013a) kidolgozását, működését. A program szándéka szerint a kísérő szemináriumokon adódik lehetőség a tanári szakértelem/gondolkodás és a tanári/tanárjelölti gyakorlat egymáshoz kapcsolódásának, összefüggéseinek elemzésére, értékelésre, alakítására. A kísérő szemináriumokon különös hangsúlyt kap a hallgatók – szakmai gyakorlatához (is) kapcsolódó – személyes szakmai (kutatási, fejlesztési, tanulási/tanítási) tapasztalatainak, eredményeinek, feladat- és problémamegoldásainak feltárása, feldolgozása, (ön)reflexív értelmezése, elemzése; a szakmai kommunikáció és kooperáció szabályai szerinti megosztása a hallgatótársakkal és a szemináriumot vezető oktatóval. Itt kerül sor az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálásának, a tanári portfólió aktuális készenléti állapotának prezentálására, megvitatására, a hallgatók folyamat tervezési és folyamatértékelési kompetenciájának mozgósítására (BÁRDOSSY, 2014b).

Mindhárom program a *tanári/tanárjelölti gondolkodás és a tanulási folyamatok* mozgósítására törekszik, lehetőséget ad a meglévő nézetek, tudás feltárására, a saját jelentések megteremtésére és reflektálására. Mindez átgondolható és felhasználható támpontokat nyújthat a tanulócsoportokat (hallgatói kurzust vagy tanár-továbbképzési tanfolyamot) alkotó, szakmájukról (leendő szakmájukról) tanuló szakembereknek (leendő szakembereknek).

Mindhárom program különös figyelmet fordít *a tanulás közös megtervezésére, a saját tanulási célok átgondolására*. Annak érdekében, hogy bármely tanulócsoport, tanuló egyén saját tanulásának hozzáértő és felelős részese legyen, szükség van arra, hogy az adott program/tantárgy/kurzus/témakör kezdetén átlássa a vonatkozó tananyag teljes rendszerét, annak feldolgozásában és teljesítésében rejlő lehetőségeket; hogy ötleteivel, javaslataival, kérdéseivel, problémafelvetéseivel, egyéni és/vagy csoportos vállalásaival hozzájáruljon a tartalmak, a feldolgozásmód, a teljesítési kritériumok és feltételek további finomításához. Nélkülözhetetlen tehát, hogy a tanulók, tanulócsoportok és az oktatók együttesen tervezzék meg a tanulási folyamatot. A tanulási folyamat valamennyi alkotó résztvevőjének legyen rálátása arra és egyúttal részesedése is abban, hogy melyek az adott

program/tantárgy/kurzus/témakör tananyagának legfontosabb rendszerképző elvei, elemei; az egyes rendszerképző elemek miként épülnek/épülhetnek egymásra, milyen összefüggésekben dolgozhatók fel; milyen tanulási utak/módok lehetségesek; milyen módon reprezentálódhatnak és tehetők közzé a tanulási folyamatok aktuális eredményei, teljesítményei. A programok (tantárgyak/kurzusok/témakörök) kezdetén történő közös tervezés, a tudni- és tennivalók együttes számbavétele az egyik feltétele annak, hogy a továbbiakban is intenzív szakmai kommunikáció és kooperáció valósuljon meg a résztvevők között.

Mindhárom program ráirányítja a figyelmet a *tanulás nyomon követésére, reflektálására*. Ahhoz, hogy a tanárjelöltek/tanárok tanítványaik tanulását hatékonyan fejlesszék, támogassák, nélkülözhetetlen rátekinteniük saját tanulásukra, saját tanulási folyamataik reflexív vizsgálatára. Azon jellemzők, feltételek számbavételére és konstruktívan kritikus elemzésére, amelyek készsége (motiválttá) és képessége (hozzáértővé, felelőssé, kompetenssé) teszik őket az eredményes tanulásra.

A diákélményekben megélt tanári példa megragadhatóvá, a készülő fogalomtérkép pedig megmutathatóvá, feltárhatóvá teszi a tanári szakértelem, a mesterségbeli tudás tartalmára vonatkozó hallgatói pedagógiai nézeteket. Az alábbiakban egy saját fogalomtérkép készítésének *nyomon követése és a folyamat reflexiója* olvasható.

„A fogalomtérképekre rákerült fogalmak gimnáziumi éveimre visszagondolva keletkeztek. Kiválasztottam pár tanárt, akiket jó pedagógusnak tartok, és végiggondoltam, ők milyen személyiségjegyekkel rendelkeztek, milyen órákat tartottak, milyen volt a viszonyuk a diákokkal. Az általuk tartott órákon jól éreztem magam. Ennek oka egyrészt a folyamatos aktivitás volt, a gondolkodásra késztetés, és nem utolsósorban az, hogy érdekessé tették az oktatott tantárgyat. Sokszor kedvem támadt óra után a könyvtárban keresgélni a tantárgyakról, például irodalomból, matematikából, és akadt olyan eset, hogy még fizikából is, habár abból a tantárgyból soha nem voltam kiemelkedően jó tanuló. (...)

A dokumentum elkészítése során először megpróbáltam mindent felírni a legapróbb dolgozig az általam jó tanárnak tartott ideális képről, majd ezek közül sokat elvettem. Végiggondoltam, valóban szükségesek-e azok a tulajdonságok, elengedhetetlenek-e a jó tanárrá válásban, és arra jutottam, hogy nem minden kitétel. Ilyen például a humor: jó, ha egy tanárnak jó humora van, de nem feltétlenül szükséges tulajdonság. A másik ilyen dolog az órán kívüli személyes ismeretség, barátság. Ez is sok előnyt jelenthet akár már egy gimnazista diáknak, felszabadultabban folyhat az oktatás, és miután végzett a diák, tovább folyhat a barátság, de semmiképpen nem válhat kitétellé a jó tanár fogalmához.

A dokumentum elkészítése során közelebb kerültem a jó tanár fogalmához. Ami eddig csak homályosan derengett, az a kurzus során és a fogalomtérkép készítése közben világosabbá, koherensebbé vált. Amit eddig csak érzések alapján tudtam meghatározni, azt most szavakkal is képes voltam. A dokumentum elkészítésének legnagyobb tapasztalata ez.” (DUDÁS, 2013b. 46–47.)

Mivel a tanulás egyik fontos eszköze az olvasás/szövegfeldolgozás, ezért mindhárom programban kellő súllyal jelenik meg a *(szak)szöveg-olvasási tevékenység*, úgy is, mint a tanulás nyomon követésének és reflektálásának egyik lehetősége. Az olvasási tevékenység

és képesség értelmezésével kapcsolatban az utóbbi három évtizedben jelentős változások történtek, „korábban az olvasási tevékenységet a szöveget reprodukáló folyamatnak tételezték”, ma pedig „olyan interaktív folyamatnak, amelynek során az olvasó a szöveggel kapcsolatba lép, reflektál rá, és új jelentéseket, interpretációkat is konstruál: a szöveg olvasás közben nyeri el a jelentését” (CZACHESZ, 2001. 29–30.). Az olvasást mint a tanulás egyik fontos eszközét sokan egyéni tanulási folyamatként értelmezik, holott az sajátos „közösségi”, de legalábbis „társas” tevékenységgé is válhat. Jelenthet párbeszédet az olvasó és a szöveg között, jelentheti az olvasottak saját értelmezésének megosztását a többiekkel, vagy éppen annak közzétételét (például egy tanulói kiselőadásban, hallgatói interaktív előadásban, egy felelési/vizsga szituációban). „Az olvasás az egyetlen olyan »médiium«, amely állandóan megkívánja a reflexiót. Ennek megfelelően nem meglepő, hogy az iskolában a jobban olvasó, a többet olvasó gyerekek kevésbé impulzívok, és sikeresebbek az induktív feladatok megoldásában már az alsó tagozatban is. Másfél évtizeddel későbbre ugorva, az egyetemistáknál az olvasás alapvetően a kritikai gondolkodást segíti, és ennek megfelelően a mi társadalmunk és kultúránk kritikai értékeinek megjelenését.” (PLÉH, 2014. 27.)

A tanulási, megértési folyamatokat kontrollálni segítő interaktív szövegfeldolgozási technikák mind a tanárképzésben, mind a közoktatásban megtámogathatják a tanulási folyamat eredményességét, a saját tanulási folyamat nyomon követését és reflektálását. Az alábbi részlet azt példázza, miként értelmezi és reflektálja a tanárjelölt hallgató saját tanulása, jelen esetben saját szövegfeldolgozása folyamatát.

„Sokáig gondolkodtam és válogattam a szövegfeldolgozási technikák között, áttanulmányoztam mindegyik eljárást. Nagyon szimpatikusnak tűnt a szakaszos szövegfeldolgozás és a fűrtábra, de végül a kettéosztott napló mellett döntöttem. Emlékeztem arra, hogy már az órán is tetszett ez az eljárás. Szerintem bármilyen szöveg feldolgozásánál nagyon jól használható, mert a kiemelések oldalán megkapom a szöveg lényegét és azokat a gondolatokat, amiket én fontosnak tartok. Ezeket már csak át kell olvasni ahhoz, hogy egy könnyebben érthető képet kapjak a szövegről, hogy értelmezni tudjam a szöveget. Folyamatos munkát igényel, de éppen ezért folyamatosan gondolkodtat. A reflexiók megfogalmazására, leírására azonnal lehetőség van. Amikor először elolvastam az általam választott szöveget, úgy gondoltam, hogy nem fogom megérteni, de a technika segítségével, a szöveg aprólékos, pontról pontra történő feldolgozásával mégis sikerült. Ezen kívül szerintem történelmi, történelemmel foglalkozó szakszövegek megértéséhez, kérdések megfogalmazásához, a lényeg kiemeléséhez is segítséget nyújthat. (...)

A szövegfeldolgozásom célja elsősorban a szöveg értelmezése, megértése volt, miután láttam, hogy nem könnyű szöveggel van dolgom. Első olvasásra nem sikerült felfognom a szöveg mondanivalóját, így célként tűztem ki magam elé a megértését. A szövegfeldolgozási technika segítségével véleményem szerint hamarabb sikerült, mintha nem alkalmaztam volna semmiféle taktikát. Miután többnyire felfogtam a szöveg lényegét, kezdtem el elemezni. Folyamatosan és lehetőség szerint elmélyülten dolgoztam meg a jelentésért. Az eredményt tekintve nem vagyok túlságosan elégedett, de elértem azt, hogy megértettem a szöveget, helyenként reflektálni is tudtam rá.” (BÁRDOSY és mtsai., 2002. 63–64.)

A saját tanulást nyomon követő pedagógusképzésben tapasztalatot szerző hallgatók válhatnak nyitottá és képessé arra, hogy saját tanítványaik önszabályozó tanulását is megtámogassák. Az alábbi példa egy 11. évfolyamos diák *saját tanulási folyamatának nyomon követését* illusztrálja.

„A vers feldolgozásának első lépése az volt, hogy elhelyeztem korban, amiről tanulni fogunk. Itt átgondoltam a nyugati és keleti romantikák sajátosságait, azok céljait, helyzetét, bázisát. Ezt szemléletesen egy T-táblázattal lehetett megoldani, aminek bal oldali oszlopába a nyugati romantika jellemzői, ezek mellé, a jobb oszlopba pedig a közép-keleti megfelelője került. Ezután betájtoltam Petőfi helyét mindezekben, egy fürtábrán összegyűjtöttem, mely eszmék hatottak rá, mik voltak az ő céljai és eszközei, mit ismerek életéről, műveiről. Mikor körülbelül képbem voltam a szerzőt és korát illetően, végiggondoltam ez alapján és a cím alapján, mit várok a verstől. Ezután olvastam el a szöveget, és ez alapján pontosítottam előzetes feltételezéseimet, összehasonlítottam azzal, amit a vers után megtudtam, mi lett igaz, mi nem.

A versben feltett kérdéseket egy újabb T-táblázat bal oldalára kigyűjtöttem, megnéztem, hogyan helyezkednek el a versben, mire keresik a választ. Megpróbáltam megkeresni a lírai én válaszait, amiket beírtam a táblázat jobb oszlopába, így átláthatóvá váltak a versben lévő kérdések és válaszok, könnyebb volt azokat értelmezni, majd igyekeztem mindezt az előzetes háttértudáshoz kapcsolni.

Ez a fajta tanulás és versfeldolgozás közelebb hozza a verset, könnyebbé válik tartalmának, jelentésének megteremtése, személyes értékelése, és így könnyebb a verset helyére tenni egy-egy költői életműben, illetve egy kor, egy stílus irodalmában.” (BÁRDOSSY és mtsai., 2002. 81–82.)

Az iskolai praxisban meggyökeresedő önszabályozó tanulás/tanítás alapfeltétele, hogy a tanárképzésnek integráns részét képezze az egyéni és az együttműködésen alapuló tanulás tervezéséhez, nyomon követéséhez és értékeléséhez szükséges kompetencia mozgósítása, fejlesztése. A saját tanulási folyamat tervezésének, nyomon követésének és értékelésének explicitté tétele, a (szakmai) önreflexió megfontolásai egyrészt a tanárszerepre való felkészülést és a szakmai fejlődés értékorientációit tudatosítják, másrészt a képzők számára nyújtanak támpontokat a képzés-korszerűsítéshez és programfejlesztéshez.

IRODALOM

- BÁRDOSSY ILDIKÓ (2014a): (Nyitott) curriculum és (produktív) tanulás. In: BENEDEK ANDRÁS – GOLNHOFER ERZSÉBET (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 221–242.
- BÁRDOSSY ILDIKÓ (2014b): Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban. In: ARATÓ FERENC (szerk.): *Horizontok – a pedagógusképzés reformjának folytatása. Autonómia és felelősség tanulmánykötetek*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 19–44.

- [URL: http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/02-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2014_0.pdf] Letöltési idő: 2016. június 4.
- BÁRDOSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT és mtsai. (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. PTE, Pécs – Budapest. [URL: http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf] Letöltési idő: 2016. június 4.
- BÁRDOSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT és mtsai. (2007, szerk.): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. [URL: http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG2.pdf] Letöltési idő: 2016. június 4.
- BÁRDOSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT (2009/2010): *A tanulás tervezése és értékelése. Tanulási/tanítási program oktatók és tanár szakos hallgatók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. [URL: http://www.kih.gov.hu/documents/10179/1314726/02_A.pdf] Letöltési idő: 2016. június 4.
- BÁRDOSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. [URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf] Letöltési idő: 2016. június 4.
- CORTE, E. de (1997): A matematikatanulás és -tanítás kutatásának fő áramlatai és távlati. *Iskolakultúra*, 7. 12. 14–29.
- CZACHESZ ERZSÉBET (2001): Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasóvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra*, 11. 5. 21–30.
- CSAPÓ BENŐ – KÁRPÁTI ANDREA (2002): Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai. In: CSAPÓ BENŐ (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 299–311.
- D. MOLNÁR ÉVA (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógia jelentősége. In: BENEDEK ANDRÁS – GOLNHOFER ERZSÉBET (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 29–54.
- DUDÁS MARGIT (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- DUDÁS MARGIT (2013a): A tanulás tervezése és értékelése – Mozaikok a pécsi kísérő szemináriumok történetéből. In: ANDL HELGA – MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA (szerk.): *Nyitottság és elkötelezettség*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 165–174.
- DUDÁS MARGIT (2013b): „Az iskola egy színház, és ebben a színházban a tanár a dramaturg...”. In: KOTSCHY BEÁTA (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*. Líceum Kiadó, Eger. 33–52.
- FALUS IVÁN (2003): A pedagógus. In: FALUS IVÁN (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. 57–77.
- FALUS IVÁN (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13. 3. 359–374.

- FALUS IVÁN (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN – KIMMEL MAGDOLNA (2009): *A portfólió*. Gondolat Kiadó – ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- GOLNHOFER ERZSÉBET (2003): A tanulás fejlesztése és a nevelői kompetenciák. In: MONOSTORI ANIKÓ (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 128–132.
- NAGY MÁRIA (2004): Pályakezddés mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, **13**. 3. 375–390.
- NAHALKA ISTVÁN (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PLÉH CSABA (2014): A nevelés biológiai és pszichológiai alapjairól. In: BENEDEK ANDRÁS – GOLNHOFER ERZSÉBET (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 11–28.
- SALLAI ÉVA (1996): *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- VEKERDY TAMÁS (2006): A tanítás tanulása? Szubjektív széljegyzetek. In: VEKERDY TAMÁS: *Felnőttek és gyerekek – Mit akarunk egymástól?* Saxum, Budapest. 205–206.

Kálmán Orsolya

Az oktatók elképzelései a szakmai fejlődésükről, pedagógiai kompetenciáikról és a tanításukról

BEVEZETŐ

Golnhofer Erzsébet 2002-ben a Magyar Pedagógiai Társaságban tartott előadásában a következőket mondta a hazai felsőoktatás-pedagógiai helyzetértékelésében: *„A kilencvenes években a felsőoktatási reformhullám megnövelte a felsőoktatás-pedagógiai érdeklődést. Előtérbe kerültek az összehasonlító felsőoktatás-kutatások, a felsőoktatás szerkezetével és finanszírozásával foglalkozó munkák, a felsőoktatás nyitottságának problémája, az euroharmonizációt érintő kérdések. A kutatások, az elemzések nagyrészt oktatáspolitikai, oktatásszociológiai és oktatás-gazdaságtani megközelítéseket alkalmaztak, esetenként megjelentek oktatáspszichológiai felvetések is a pályorientáció és a beválás kérdéskörében. A kisszámú pedagógiai jellegű munka főként az oktatás tartalmi kérdéseivel és szűkebb értelemben vett módszertani kérdésekkel foglalkozott. Kivételnek számít a tanárképzés, ami számos felsőoktatás-pedagógiai kutatás témája volt az elmúlt évtizedben.”* Értékelésében nemcsak a felsőoktatás-pedagógiai témák szűkkörűségére hívja fel a figyelmet, hanem azt is érzékeli, hogy még ez sem minden esetben kerül be a szakmai-tudományos diskurzusba: *„Kevés információ kerül mind a szakmai, mind a laikus nyilvánosság elé a felsőoktatási műhelyekből, a doktori iskolák munkáiból.”* (GOLNHOFER, 2002)

Több mint tíz év elteltével látható, hogy a felsőoktatásban számos pedagógiai jellegű fejlesztés indult el, illetve jelent meg az elmúlt időszakban, részben az euroharmonizáció következtében is. Ide sorolhatjuk többek közt az Európai Keretrendszerhez kapcsolódó fejlesztéseket, a tanulási eredmények szemléletének megjelenését, új képzési programok (például alap-, mester szakos képzések, nemzetközi programok) fejlesztéseit, az IKT eszközeinek új lehetőségeire építő helyi innovációkat. A képzési programok, a tanulás-tanítás folyamatának újragondolására készített fejlesztések előhívták azt az igényt és lehetőséget, hogy a felsőoktatás-pedagógiai fejlesztések és kutatások az oktatók támogatására, szakmai fejlődésére, valamint a felsőoktatási intézmények tanulási képességére és ennek támogatására fókuszáljanak. Mindezek miatt megerősödtek a felsőoktatás mint tanuló szervezetre, a tanuló szakmai közösségekre, valamint az oktatók szakmai fejlődésére vonatkozó fejlesztések-kutatások (ld. VAMOS, 2010; KOVÁCS – TÓKOS, 2013). Ugyanakkor Golnhofer Erzsébet értékelése, mely szerint a felsőoktatás-pedagógiai változások a szakmai nyilvánosság számára kevésbé láthatók, továbbra is meghatározó tapasztalatunk maradt. Jelen

tanulmány ezért éppen ahhoz kíván hozzájárulni, még ha csak kis lépéssel is, hogy a mindennapi felsőoktatás-pedagógiai változások láthatóbbá váljanak, megalapozott szakmai diskurzus folyjon róluk. Célom annak elemzése, hogy két jelentős hazai felsőoktatási intézményben hogyan gondolkodnak az oktatók pedagógiai kompetenciáikról, szakmai fejlődésükről és tanításukról.

AZ OKTATÓK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK ÉRTELMEZÉSEI A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatásban az oktatók szakmai fejlődése kevésbé feltárt, mint a pedagógusoké a közoktatásban (ld. SACHS, 2007; RAPOS, 2016), ráadásul a fogalom értelmezése sem egyértelmű. A szakmai fejlődést lehet tágan, holisztikusan értelmezni, melyben elválaszthatatlan az oktatók kutatói, szakmai és oktatói fejlődése (ÅKERLIND, 2011), s lehet szűkebben is értelmezni, csupán az oktatási területhez kötődő fejlődésként (ld. *'instructional development'*, STES – PETEGEM, 2011). Elfogadva a szakmai fejlődés holisztikus értelmezését, jelen kutatás mégis elsősorban az oktatók mint tanárok szakmai fejlődésére helyezi a hangsúlyt.

Az oktatók szakmai fejlődésére vonatkozó nemzetközi kutatások főbb jellemzői, hogy erőteljesen fókuszálnak 1. az oktatók szakmai fejlődéssel, tanulással, tanítással kapcsolatos nézeteikre, tanítási megközelítésmódjukra, 2. A felsőoktatásban szervezett pedagógiai képzések, támogatások hatására; ugyanakkor ráirányítják a figyelmet 3. A szakmai fejlődés szervezeti támogatásának, támogatottságának kihívásaira, problémáira is.

Az oktatók szakmai fejlődésével kapcsolatos tapasztalatok értelmezése során Åkerlind (2011) fenomenográfiai vizsgálataiban három eltérő utat talált: a tanári komfortra, a tanítási gyakorlatra, valamint a hallgatói tanulásra fókuszáló szakmai fejlődési irányt. A tanári komfortra fókuszáló út a legkevésbé összetett tapasztalat, melynek során a szakmai fejlődés azt jelenti, hogy az oktatók egyre magabiztosabbak, s egyre kevesebb erőbefektetéssel tudják végezni a munkájukat. Mindez sem a tanítás, sem az oktató változásának tapasztalatát nem jeleníti meg. A tanításra fókuszáló szakmai fejlődés komplexebb tapasztalata már együtt jár a tanítás változásával, a tanítás tartalmának és a tanítási stratégiák gazdagodásával. Végül a legkomplexebb, tanulásra fókuszáló szakmai fejlődés az, amikor a fejlődés célja a hallgatók tanulási tapasztalatainak javítása, átalakítva ezzel az oktatói és tanítással kapcsolatos elképzeléseket is.

A kutatások gyakran kapcsolják össze a szakmai fejlődést az oktatók tanítással kapcsolatos nézeteivel és megközelítésmódjával is, egyrészt azért, mert feltételezik, hogy a két terület változásai összefüggnek; másrészt pedig azért, mert a szakmai fejlődés eredményeit is leginkább az oktatók megváltozott tanítási nézeteiben, megközelítésmódjában érik tetten. A tanítási nézet és megközelítésmód az oktatók tanításra vonatkozó személyes elméleteit jeleníti meg. A tanítási nézet arra vonatkozik, hogy az oktatók hogyan konstruálják meg a „jó tanítás” fogalmát, a tanítási megközelítésmód pedig inkább a tanítási

tapasztalat holisztikus értelmezésére, az oktatók tanítási szándékára és ehhez kapcsolódó tanítási stratégiáira (PROSSER – MARTIN és mtsai., 2007). A nézetek jellemzően stabilabb konstruktumok, míg a tanítási megközelítések a tanítási, intézményi kontextus és a hallgatók észlelt jellemzői alapján könnyebben változnak. A tanítási nézetek és megközelítésmódok elválasztásának nehézségére, egymást átfedő értelmezésének problémájára többen felhívták a figyelmet (KEMBER – KWAN, 2000), jelen kutatás ezért elsősorban a tanítási megközelítések vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, éppen azok viszonylagos, a kontextustól jobban függő jellemzői miatt, melyek ezáltal a szakmai fejlődés és intézményi támogatás számára könnyebben elérhető, befolyásolható tényezők. Ugyanakkor azt is elfogadjuk, hogy akármilyen a tanítás kontextusa, az oktatók tanítási megközelítésmódja nem lehet fejlettebb, mint a tanításról alkotott nézete (TRIGWELL – PROSSER, 1996).

A felsőoktatásban az oktatók szakmai fejlődésének célja alapvetően az intézményben a tanulás-tanítás minőségének növelése, ugyanakkor a szakmai fejlődés megvalósításának eltérő útjai lehetnek. Hicks és munkatársai (2010) négyféle megközelítést azonosítottak: 1. A tanulóközpontú megközelítésbe ágyazott szakmai fejlődési utat, 2. A tanításra vonatkozó tudományosság (*scholarship of teaching*) támogatását, 3. a kapcsolatok és hálózatok kezdeményezését, fejlesztését, valamint 4. az oktatók megismertetését az intézményi tanítási stratégiákkal. A kutatások legtöbbször az első megközelítés vizsgálatára fókuszálnak, ugyanakkor problémát jelent, hogy a gyakorlatban ezek a megközelítések legtöbbször egymást kiegészítve jelennek meg.

A pedagógiai képzések hatásának vizsgálati eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy egyrészt az oktatók tanítási tapasztalata önmagában nem befolyásolja a tanítási megközelítésmódjukat, másrészt arra, hogy a pedagógiai képzések hatásában a képzés hossza lényeges szerepet játszik. Postareff és munkatársai (2007) kutatásukban azt találták, hogy az egy évnél hosszabb képzések vannak a leginkább pozitív hatással az oktatók tanulóközpontú tanítási megközelítésére, ráadásul az eredmények hosszabb távon is megmaradnak az oktatók gyakorlatában (POSTAREFF és mtsai., 2008). Az ennél rövidebb képzésekre járó oktatók tanulóközpontú megközelítése alacsonyabb volt azokénál is, akik egyáltalán nem vettek részt pedagógiai képzésen.

A szakmai fejlődés más, informális útjainak vizsgálata kevésbé gyakori a felsőoktatás területén. A szakmai tanulóközösségek vizsgálata esetén is jellemzően inkább olyan gyakorlatok válnak a kutatás tárgyává, amelyeknél a tanulóközösség alakulását valamilyen külső, intézményi impulzus adja. Ezek a kutatások a szakmai tanulóközösségek pozitív hatásai (VESCIO és mtsai., 2008) mellett feltárják azt a felsőoktatásban tipikusnak számító problémát, amely szerint a szakmai tanulóközösségek inkább a tanításra, szakmai fejlődésre szerveződő közösségekhez kapcsolódnak, nem pedig az intézeti, tanszéki gyakorlat közösségekhez. Mindez pedig azzal jár együtt, hogy a pedagógiai képzések, a tanítás fejlesztésére szerveződő szakmai tanulóközösségek pozitív hatásának, valamint a változások fennmaradásának egyik legfőbb gátló tényezőjévé éppen a diszciplináris alapon szerveződő intézményi közösségek válhatnak (WARHURST, 2006).

A KUTATÁSRÓL

A kutatás célja, hogy feltárja az oktatók szakmai fejlődéssel kapcsolatos tapasztalatait, melyeket a hazai kontextusban eddig még nem vizsgáltak. A vizsgálat¹ fókuszában az oktatók szakmai fejlődésének gyakorlata és erről szóló vélekedése áll, összefüggésben azzal, hogy hogyan észlelik pedagógiai kompetenciáikat, s hogyan gondolkodnak tanításukról. Azaz arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen pedagógiai kompetenciájú oktatók milyen szakmai fejlődési utakra nyitottak, s mindez hogyan függ össze a tanítási megközelítésmóddjukkal. Kutatási kérdéseink pontosabban a következők:

- Mit gondolnak az egyetemi oktatók a pedagógiai kompetenciájukról?
- Az észlelt pedagógiai kompetenciájuk szintje hogyan függ össze a szakmai fejlődésükkel és azzal, hogy milyen módon szeretnének szakmailag a továbbiakban fejlődni, valamint milyen tanítási megközelítésmóddal rendelkeznek?

A kutatás egy kérdőíves vizsgálatra épül. Az oktatói kérdőívet a Jyväskylä-i Egyetemen dolgozták ki (PITKÄNEN és mtsai., 2014), amit a hazai kontextusra adaptáltam (KÁLMÁN, 2015). A 26 kérdésből álló kérdőívet az oktatók online formában töltötték ki. Az adatfelvételt két hazai felsőoktatási intézményben végeztük: az egyetemi oktatók 76,4%-a egy vidéki tudományegyetemen dolgozott, 22,8%-a pedig egy olyan vidéki főiskola munkatársai közül került ki, amelynek fő profiljába a tanárképzés tartozik. Összesen a vizsgálatban 474 egyetemi oktató vett részt.

OKTATÓK A PEDAGÓGIAI KOMPETENCIÁJUKRÓL

A megkérdezett oktatók 92%-a válaszolt arra a kérdésre, hogy a pedagógiai és szakterületi kompetenciáikat milyennek ítélik meg. Az eredmények alapján jól látható, hogy a szakterületi és pedagógiai kompetenciák leginkább a két végponton, azaz a viszonylag alacsony szintű és a kiemelkedő kompetenciák esetében tér el. Az oktatók 51,6%-a ítélte kiemelkedően jóra a szakterületi kompetenciáját, szemben a pedagógiaival, amit csupán az oktatók 13,5% talált kiválónak. Az oktatók körülbelül egyharmada tartja pedagógia kompetenciáját közepesnek vagy annál alacsonyabbnak, de ilyen alacsonynak ítélt kompetenciaszint meg sem jelenik a szakterület esetében. Összességében tehát az oktatók gyakorlatában

¹ A kutatás egy finn–magyar oktatók tanítását, szakmai fejlődését és támogatását vizsgáló összehasonlító kutatás keretében indult el (ld. TYNJÄLÄ, P. – KALLIO, E. és mtsai.: *University Teaching Cultures and Teaching Practices: Comparative Study in Finland and Hungary*. Megjelenés alatt.), valamint kapcsolódott a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 *Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért* című projekt keretében végzett Oktatói képzésigény feltáráshoz, amit Szivák Judit koordinált, tagok: Kereszty Orsolya, Kálmán Orsolya, Kovács Zsuzsa és Rapos Nóra.

a szakterületi kompetenciák primátusa mellett a pedagógiai kompetencia is jelentőssé válik, s majdnem kétharmaduk úgy érzi, hogy jó vagy kiváló szinten rendelkezik is a kívánt pedagógiai kompetenciával.

1. táblázat. Az oktatók által észlelt pedagógiai és szakterületi kompetencia
(A kompetencia szintjét 1-től 5-ig tartó skálán jelölték meg az oktatók)

A megítélt kompetenciaszint	Pedagógiai kompetencia		Szakterületi kompetencia	
	Gyakoriság	Gyakoriság (%)	Gyakoriság	Gyakoriság (%)
1	5	1,1	1	0,2
2	27	6,2	2	0,5
3	128	29,4	14	3,2
4	217	49,8	194	44,5
5	59	13,5	225	51,6
Összesen	436	100,0	436	100,0

Az adatok és eloszlásuk alapján négy kategóriát alakítottunk ki: *a)* az alacsony szintű pedagógiai kompetenciával rendelkező oktatók (érték: 1–2), *b)* a közepes szintű pedagógiai kompetenciával rendelkezők (érték: 3), *c)* a jó pedagógiai kompetenciákkal rendelkezők (érték: 4), valamint a magukat kiváló pedagógiai kompetenciájúnak tartó oktatók (érték: 5). A további elemzésekben ezeket a kategóriákat használjuk.

Az oktatók pedagógiai kompetenciája mentén nem találtunk szignifikáns különbségeket a beosztás, tudományos fokozat és nemek szerint. A diplomával, PhD-vel és habilitációval rendelkezők legnagyobb része, kicsit több mint felük magukat jó pedagógiai kompetenciájúnak ítéli meg. Jelzésértékű, hogy csak az akadémiai doktorok közt vannak többen azok, akik inkább közepesnek (43,3%), mint jónak érzik pedagógiai kompetenciáikat (23,3%).

AZ OKTATÓK TANÍTÁSRÓL ALKOTOTT KÉPE ÉS AZ ÉSZLELT PEDAGÓGIAI KOMPETENCIÁJUK

Az oktatók tanításról alkotott képét 22 tanításra vonatkozó állítás segítségével vizsgáltuk, melyet négy faktorra² tudtunk redukálni: 1. A tanulást támogató, 2. A kritikai gondolkodást támogató, 3. az alkalmazott tudás központú és 4. A tanulási eredmény központú tanításra. A tanulást támogató tanítás megközelítésére jellemző, hogy az oktatók tudatosan tervezik a tanulás útját, hangsúlyozottan figyelnek a hallgatók közti együttműködés kialakítására, a sokféle módszer és gyakorlati feladatok használatára, a differenciálásra.

2 Egy állítást kihagytunk, mert két faktoron is kis faktorsúllyal szerepelt (Az értékelés során igyekszem figyelni az információk alkalmazásának képességére.). A *j)* állítást a 3. faktoron vettük figyelembe.

Továbbá, hogy a tanulásra, fejlődésre vonatkozó reflexió és a tanulás-tanítás folyamatára vonatkozó visszajelzések is kiemelkedően fontosak számukra. A kritikai gondolkodást támogató megközelítés során az oktatók építenek a hallgatók előzetes tudására, támogatják a naiv elképzelések megkérdőjelezését, és gyakran használnak megbeszéléseket ehhez. Az alkalmazott tudás központú tanítás jellemzője, hogy az oktatók a megbízható információk tanítása mellett a tudás alkalmazhatóságára és a hallgatói megértésre is figyelnek. Végül a csupán két komponenst tartalmazó tanulási eredmény központú tanítás az elérendő és értékelendő tanulási eredményekre fókuszál, anélkül, hogy ez szervesen összekapcsolódna a tanulási-tanítási úttal. A négy faktor az összefüggérendszer varianciájának 54,72%-át magyarázza (2. táblázat).

2. táblázat. A tanítási megközelítések főkomponens elemzése³

	Főkomponensek			
	Tanulást támogató	Kritikai gondolkodást támogató	Alkalmazott tudás központú	Tanulási eredmény központú
a) A félév elején bemutatom a hallgatóimnak a kurzuson elérendő tanulási eredményeket.				,822
b) A félév elején bemutatom a hallgatóimnak a tanulási eredmények értékelési kritériumait.				,845
c) Töreksem előhívni a hallgatók előzetes tudását a tanított témákról.		,697		
d) Töreksem megbeszéléseket kezdeményezni a hallgatókkal a tanult témákról.		,687		
e) Töreksem sok adatot, tényt bemutatni a hallgatóknak, hogy tudják, mit kell megtanulniuk.			,696	
f) Fontos követni, hogy hogyan változik, fejlődik a hallgatók gondolkodása, megértése.		,562		
g) A tanítás során az a célom, hogy a tanult témákban segítsek a hallgatóknak megkérdőjelezni mindennapi gondolkodásukat.		,790		
h) Az oktatás során igyekszem támogatni a hallgatókat a „tanulni tanulásban”.		,495		
i) Oktatóként felelős vagyok azért, hogy a hallgatók jól értsék meg az adott témát.			,474	
j) Az általam kiadott feladatokban a hallgatóknak szükséges az elméletet és a gyakorlatot összekapcsolni.	,486		,457	

3 A főkomponens-elemzés a 7. Promax Kaiser Normalizációval készített rotáció eredménye. A 0,4-nél alacsonyabb faktorsúlyokat kihagytuk a táblázatból.

	Főkomponensek			
	Tanulástámogató	Kritikai gondolkodást támogató	Alkalmazott tudás központú	Tanulási eredmény központú
k) Olyan feladatokat próbálok adni a hallgatóknak, amelyek hozzájárulnak a kritikai gondolkodásuk fejlődéséhez.		,539		
l) A kurzus feladatai közt szerepel, hogy a hallgatók reflektáljanak a saját tanulásukra és képességeik fejlődésére.	,696			
m) Olyan feladatokat adok, amelyek igénylik az együttműködést.	,792			
n) Olyan sokféle tanítási módszert használok, amilyen sokféléét csak lehet.	,699			
o) A tanítás során figyelek arra, hogy lényegi és megbízható információkat mutassak be a hallgatóknak.			,758	
p) A hallgatói feladatokat összekapcsolom az órai munkával.	,502			
r) Az értékelési módszereim megkövetelik a hallgatóktól a témakör mély megértését.			,430	
s) A kurzus elvégzéséhez különböző utakat, módszereket igyekszem felajánlani.	,728			
t) A kurzus tartalmát kapcsolom a gyakorlati képzéshez vagy feladatokhoz.	,674			
u) Személyre szóló visszajelzést adok a hallgatóknak.	,502			
v) Rendszeresen gyűjtöm a hallgatók visszajelzését a tanításomra vonatkozóan.	,507			

A vizsgált oktatók körében a legnépszerűbb tanítási megközelítésmód az alkalmazott tudás központú volt, ezt követte az európai uniós fejlesztéspolitika hatására is terjedő tanulási eredmény szemlélet, majd a kritikai gondolkodást támogató, végül pedig a tanulás sokféle útját támogató tanítási megközelítés. Az alacsonyabb pedagógiai kompetenciák mindegyik tanítási megközelítésmód esetében alacsonyabb értékekkel jártak együtt, tehát nincs olyan összefüggés, amely szerint például az alkalmazott tudás központú tanítás terén erősebbek azok, akiknek a pedagógiai kompetenciája nem olyan erős. Mindez azzal is összefügghet, hogy ezek a tanítási megközelítések ugyan sajátos irányt mutatnak, de nem egymást kizáró, egymásnak ellentmondó nézetrendszereket jelenítenek meg. A tanítási megközelítésmódok gazdagodása jól illeszkedik ÅKERLIND (2011) tanításra fókuszáló szakmai fejlődés elképzelésébe is.

3. táblázat. A tanítási megközelítésmódok közti különbségek az oktatók észlelt pedagógiai kompetenciái alapján

Tanítási megközelítés	Variancia-analízis (p<0,01)	Az oktatók észlelt pedagógiai kompetenciái	Átlag	Szórás
Tanulást támogató	36,589	alacsony szintű	2,81	0,845
		közepes szintű	3,24	0,651
		jó	3,71	0,639
		kiváló	4,08	0,816
		összesen	3,56	0,764
Kritikai gondolkodást támogató	25,864	alacsony szintű	3,34	0,744
		közepes szintű	3,82	0,631
		jó	4,12	0,607
		kiváló	4,41	0,655
		összesen	4,01	0,683
Alkalmazott tudást támogató	9,814	alacsony szintű	3,88	0,634
		közepes szintű	4,15	0,550
		jó	4,33	0,496
		kiváló	4,42	0,652
		összesen	4,26	0,562
Tanulási eredmény központú	10,043	alacsony szintű	3,34	1,400
		közepes szintű	4,11	0,985
		jó	4,31	0,859
		kiváló	4,33	1,020
		összesen	4,19	0,996

AZ OKTATÓK SZAKMAI FEJLŐDÉSE ÉS ÉSZLELT PEDAGÓGIAI KOMPETENCIÁJA

Az oktatók szakmai fejlődésének leggyakoribb útjai azok, amelyek a mindennapi munkába könnyen beilleszthetőek, nem szabályozott, informális tanulási tevékenységek: a hallgatói visszajelzések felhasználása (x=2,73), a kollégákkal való informális megbeszélés a tanításról (x=2,44) és a saját fejlesztések beépítése a gyakorlatba (x=2,26). A kollégákkal való informális együttműködési utak azok, amelyeket pedagógiai kompetenciák fejlettségétől függetlenül mindenki használ. A szakmai fejlődési utak esetében a következő kollegiális együttműködési formák esetében nem találtunk szignifikáns különbségeket az oktatók közt: visszajelzés kérése a kollégáktól, informális megbeszélés a kollégákkal, a kollégák tanításának megfigyelése, a kurzusok közös tervezése, tartása.

Ezen túl az oktatókról általában elmondható, hogy minél jobbnak ítélik meg pedagógiai kompetenciáikat, annál gyakrabban is próbálják fejleszteni azt. A legtöbb szakmai fejlődési út esetében egy fokozatos növekedésről számolhatunk be, ugyanakkor néhány esetben azok az oktatók, akik magukat jó pedagógiai kompetenciájúnak tartották, alkalmazták a leggyakrabban az adott tanulási utat. Ezek a tanulási utak tipikusan a pedagógiai kompetenciák tudás-, illetve ismeret-elemével függtek össze: pedagógiai irodalmak vagy éppen internetes források olvasása, valamint a konferenciákra járás.

4. táblázat. Az oktatók észlelt pedagógiai kompetenciájának és a szakmai fejlődési útjaik közti összefüggések⁴

A szakmai fejlődés érdekében használt utak	Variancia-analízis (p<0,01)	Az oktatók észlelt pedagógiai kompetenciái	Átlag	Szórás
Használok a hallgatók visszajelzését a tanításom fejlesztéséhez.	7,909	alacsony szintű	2,41	,615
		közepes szintű	2,67	,471
		jó	2,80	,433
		kiváló	2,80	,484
		összesen	2,73	,477
Részt veszek pedagógiai (tovább)-képzésen.	11,194	alacsony szintű	1,44	,619
		közepes szintű	1,50	,602
		jó	1,83	,727
		kiváló	2,00	,788
		összesen	1,73	,718
Részt veszek pedagógiai jellegű fejlesztési projektekben.	8,206	alacsony szintű	1,38	,554
		közepes szintű	1,53	,627
		jó	1,80	,728
		kiváló	1,92	,794
		összesen	1,71	,715
Részt veszek pedagógiai kutatásokra fókuszáló tudományos konferenciákon.	11,374	alacsony szintű	1,31	,592
		közepes szintű	1,38	,590
		jó	1,78	,754
		kiváló	1,73	,762
		összesen	1,62	,724
Olvasok pedagógiai irodalmat.	16,386	alacsony szintű	1,31	,535
		közepes szintű	1,59	,645
		jó	2,03	,784
		kiváló	1,98	,754
		összesen	1,84	,763
Magam fejlesztek, próbálok ki új tanítási módszereket.	14,367	alacsony szintű	1,75	,672
		közepes szintű	2,15	,653
		jó	2,30	,645
		kiváló	2,61	,558
		összesen	2,26	,667
Kollégáimmal együtt fejlesztek, próbálok ki új tanítási módszereket.	4,118	alacsony szintű	1,66	,701
		közepes szintű	1,80	,668
		jó	1,87	,682
		kiváló	2,12	,721
		összesen	1,87	,692
Pedagógiai kutatást végzek tanításomról.	10,054	alacsony szintű	1,19	,471
		közepes szintű	1,09	,333
		jó	1,33	,568
		kiváló	1,51	,751
		összesen	1,27	,551
Internetes portálokat, blogokat olvasok pedagógiai témakörben.	7,723	alacsony szintű	1,34	,602
		közepes szintű	1,49	,687
		jó	1,81	,749
		kiváló	1,75	,756
		összesen	1,67	,739

⁴ A táblázat csak azokat a válaszokat tartalmazza, ahol szignifikáns különbségek mutatkoztak. A feltett kérdés: Milyen gyakran dolgozik pedagógiai képességei fejlesztésén a következők segítségével. A válaszok: 1 = soha, 2 = ritkán, 3 = gyakran.

A SZAKMAI FEJLŐDÉSÜK TÁMOGATÁSA

A kérdőívben azt is megkérdeztük, hogy a már működő, használt tanulási módok mellett a szakmai fejlődés milyen további támogatására lenne szükségük. Az oktatók a leggyakrabban a következő támogatási formákat emelték ki: 1. web-alapú módszertani adatbázist és eszköztárat ($x=2,13$)⁵; 2. új módszertani megoldásokról készült óramegfigyeléseket ($x=2,03$); valamint 3. A szervezett képzési alkalmakat ($x=2,01$). Ezen tanulási módok éppen azok, amelyek inkább a tanulás egyirányú folyamatát segítik elő, nem pedig a közös, együttműködésre épülő tanulást. E támogatási formák mögött inkább a tudásátadás szemlélete él, mint az aktív tudáskonstruálásé (vö. NAHALKA, 2002; KÁLMÁN, 2009), hiszen már kész módszerek gyűjteményéből lehet válogatni vagy kész jó gyakorlatokat megfigyelni, azaz a fókusz nem elsősorban a saját gondolkodás és gyakorlat aktív újraalkításán van, bár nyilván ennek lehetősége benne rejlik minden tanulási formában. Tovább erősítheti ezt a képet, hogy a leginkább elutasított tanulási formák közt a közösségi médiacsoportok (facebook, blog) vagy más interaktív online közösségek ($x=1,62$), valamint a pedagógiai jellegű kutatási projektek ($x=1,67$) szerepelnek. Tehát a legelutasítottabb formák közt pedig éppen olyanok vannak, amelyek a tanulásban az interakcióra, az önállóan tervezett és végzett tevékenységekre helyezik a hangsúlyt.

Az oktatók saját pedagógiai kompetenciáik észlelése mentén el is térnek abban, hogy milyen pedagógiai támogatást igényelnének, bár e különbségek nem olyan erősek, mint a szakmai fejlődési gyakorlatuknál. Ugyanakkor felhívják arra a figyelmet, hogy meghatározott oktatói csoportoknál melyek lehetnek az előnyösebb támogatási formák.

Összességében elmondható, hogy azok az oktatók, akik jönnek, de nem kiválónak tartják a pedagógiai kompetenciáikat, a legnyitottabbak a további tanulásra, pedagógiai támogatási formákra is. Négy esetben nem találtunk szignifikáns különbséget az eltérő kompetenciájú oktatói csoportok közt: a kedvelt szervezett képzési alkalmak, a legkevésbé kedvelt online közösségek és a szintén kevésbé kedvelt személyes mentorálás és a pedagógiai fejlesztésekben való részvétel esetében. További lényeges eredményünk, hogy mik azok a támogatási formák, amelyekre az alacsony, illetve a közepes szintű pedagógiai kompetenciájú oktatók nyitottabbak. A web-alapú módszertani adatbázis és eszköztár az a támogatási forma, ami a legnépszerűbb a magukat közepes pedagógiai kompetenciájúnak tartó oktatócsoportban, de erre minden oktatói csoport nyitottabb, mint a legkiválóbb kompetenciájú oktatók. Mindez összefügghet a tanulásról kialakított eltérő nézetükkel, még akkor is, ha láttuk, hogy a tanításról alkotott kép mentén nem rajzolódik ki egy olyan sajátos mintázat, ahol az alacsony vagy magas pedagógiai kompetenciaszintű oktatók valamelyik tanítási, tanulástámogatási megközelítést jobban preferálnák. A magukat csekély pedagógiai kompetenciájúnak látó oktatók a csoportmentorálás és a csoportos megbeszélés formájára nyitottak majdnem annyira, mint a közepes kompetenciájúak, ami fontos kivételnek számít, mert egy kivétellel minden más esetben ez a csoport

5 Az oktatók egy háromfokú skálán jelölték válaszukat, ahol az 1 = egyáltalán, 2 = talán, 3 = feltétlenül jelentéssel bírt.

a legelutasítóbb a pedagógiai támogatás kapcsán. A magukat kiváló pedagógiai kompetenciájúnak tartó oktatók a többi csoporthoz képest általában kevésbé vágnak további pedagógiai támogatásra.

5. táblázat. Azon, az oktatók által vágyott pedagógiai támogatási formák, melyek az eltérő pedagógiai kompetenciák mentén szignifikáns különbséget mutatnak⁶

A vágyott pedagógiai támogatási forma	Varianciaanalízis (p<0,01** p<0,05*)	Az oktatók észlelt pedagógiai kompetenciái	Átlag	Szórás
Web-alapú módszertani adatbázis és eszköztár	4,711**	alacsony szintű	1,91	,777
		közepes szintű	2,20	,732
		jó	2,19	,673
		kiváló	1,86	,776
		összesen	2,13	,722
Óramegfigyelések új módszertani megoldásokról	8,552**	alacsony szintű	1,63	,660
		közepes szintű	1,99	,704
		jó	2,17	,683
		kiváló	1,81	,754
		összesen	2,03	,715
Csoportmentorálás, csoportos megbeszélések	3,188*	alacsony szintű	1,84	,808
		közepes szintű	1,85	,677
		jó	2,01	,663
		kiváló	1,75	,709
		összesen	1,92	,690
Pedagógiai műhelyek	3,532*	alacsony szintű	1,66	,701
		közepes szintű	1,78	,709
		jó	1,99	,692
		kiváló	1,86	,753
		összesen	1,89	,712
Tanórai video-felvételek készítése és megbeszélése	5,232**	alacsony szintű	1,44	,504
		közepes szintű	1,62	,654
		jó	1,84	,698
		kiváló	1,64	,760
		összesen	1,72	,692
Pedagógiai jellegű kutatási projekt	5,029**	alacsony szintű	1,38	,554
		közepes szintű	1,55	,625
		jó	1,78	,731
		kiváló	1,69	,701
		összesen	1,67	,695

6 A válaszok egy háromfokú skálán értelmezhetők, ahol 1 = egyáltalán nem szeretne ilyen pedagógiai támogatást kapni, 2 = talán, 3 = feltétlenül.

ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Az eredmények alapján elmondható, hogy bár az oktatók szakterületi kompetenciájukat messzemenően magasabb szintűnek tartják, mint a pedagógiai kompetenciájukat, utóbbi is fontos szerepet tölt be munkájukban, s az oktatók majdnem fele a pedagógiai kompetenciáit is jónak tartja, bár nem kiválóan, mint a szakterületi kompetencia esetében. Fontos eredmény, hogy az észlelt pedagógiai kompetenciaszint nem függ össze az oktatók beosztásával, tudományos fokozatával, nemével. Egyedül az akadémiai doktorok körében volt magasabb azon oktatók száma, akik közepes szintűnek ítélték pedagógiai kompetenciájukat. Mindez azt implikálja, hogy az oktatók szakmai fejlődését támogató kezdeményezések, stratégiák és programok esetében óvatosan szükséges bánni a hagyományos karrier-lépcsőkkel, a beosztás és tudományos fokozat befolyásoló szerepével.

Az oktatók észlelt pedagógiai kompetenciája nem mutat sajátos kapcsolódásokat az oktatók tanítási megközelítésmódjaival. Összességében azt lehet mondani, hogy minél magasabb szintűnek tartják az oktatók a pedagógiai kompetenciáikat, annál kidolgozottabb a tanítási megközelítésmódjuk. Tehát nem egy-egy tanítási megközelítésmódot preferálnak jobban, hanem mindegyik tanítási megközelítésmód jellemzőbb rájuk. Ez azzal is összefüggésben állhat, hogy a vizsgált tanítási megközelítésmódok inkább a tanítás folyamatának sajátos, egymást nem kizáró útjaira kérdezett rá, s nem annyira a mögöttes tanításról alkotott nézetekre.

Úgy tűnik, hogy az észlelt pedagógiai kompetencia meghatározó jelentőségű a szakmai fejlődés útjainak megválasztásában. A különböző szintű pedagógiai kompetenciák észlelése mentén a szakmai fejlődés, a kívánatos támogatás sajátos mintázatai látszódnak kirajzolódni. Azok az oktatók, akik alacsony vagy közepes szintűnek észlelik pedagógiai kompetenciáikat, nyitottabbak a csoportos mentorálásra, megbeszélésekre. A web-alapú módszertani adatbázis és eszköztár a legnépszerűbb lehetséges szakmai fejlődési út a magukat közepes pedagógiai kompetenciájúnak tartó oktatók körében. A magukat jó pedagógiai kompetenciájúnak tartó oktatók azok, akik szakmai fejlődésükben a leginkább építenek az olyan pedagógiai tudásukat bővítő tanulási utakra, mint a pedagógiai szakirodalom, pedagógiai portálok, blogok olvasása, konferenciákon való részvétel, továbbá ők azok, akik általában a legnyitottabbak a szakmai fejlődésük, tanulásuk jövőbeli, lehetséges támogatására is. Végül azok az oktatók, akik úgy érzékelik, hogy kiváló pedagógiai kompetenciával rendelkeznek, bár már általában kevésbé nyitottak a további szakmai fejlődést támogató formákra, ők azok, akikre jelenleg a legjellemzőbbek a szakmai fejlődés különböző útjai. Sőt ők utasítják el leginkább az olyan készen kapott támogatási formákat, mint a web-alapú módszertani adatbázis és eszköztár. Mindez összefügghet azzal, hogy ezek az oktatók a szakmai fejlődést autonóm, a tanulást inkább tudáskonstruálásként értelmezik. A jelzésértékű eredmény viszont további mélyebb vizsgálódásokat igényel. Továbbá ez az oktatói csoport már jóval kevésbé nyitott a csoportos mentorálásra, mint a magukat alacsony vagy közepes pedagógiai kompetenciájúnak tartó oktatók. Összességében ezek az eredmények azt mutatják, hogy érdemes tovább vizsgálódni az oktatók szakmai fejlődése és az ehhez szükséges támogatás sajátos mintázatai terén, s hogy mindebben az oktatók észlelt pedagógiai kompetenciái jelentős szerepet töltenek be.

IRODALOM

- ÅKERLIND, G. S. (2011): Separating the ‘teaching’ from the ‘academic’: possible unintended consequences. *Teaching in Higher Education*, **16**. 2. 183–195.
- GOLNHOFER ERZSÉBET (2002): *A felsőoktatás pedagógiája Magyarországon*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- HICKS, M. – SMIGIEL, H. és mtsai. (2010): *Preparing academics to teach in higher education*. Final Report. Australian Learning and Teaching Council, Sydney.
- KÁLMÁN ORSOLYA (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. (PhD-disszertáció.)
- KÁLMÁN ORSOLYA (2015): *Kérdőív a tanításáról és az oktatási tevékenység támogatásáról*. (Kézirat.)
- KEMBER, D. – KWAN, K. (2000): Lecturers’ approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, **28**. 469–490.
- KOVÁCS ZSUZSA – TÓKOS KATALIN (2013): Oktatói együttműködés a tanulás támogatásáért. *Felsőoktatási Műhely*, **6**. 2. 93–108.
- NAHALKA ISTVÁN (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PITKÄNEN, K. – SKANIAKOS, T. és mtsai. (2014): *Survey for Teaching and Research Staff*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- POSTAREFF, L. – LINDBLOM-YLÄNNE, S. és mtsai. (2007): The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, **23**. 557–571.
- RAMSDEN, P. – PROSSER, M. és mtsai. (2007): University teachers’ experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, **17**. 2. 140–155.
- RAPOS NÓRA (2016): A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In: VÁMOS Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 79–102.
- SACHS, J. (2007): Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In: MATEJA BREJC (ed.): *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. National School for Leadership in Education Župančičeva – Faculty of Management Koper, Ljubljana–Koper. 1–20.
- STES, A. – VAN PETEGEM, P. (2011): Instructional development for early career academics: an overview of impact. *Educational Research*, **53**. 4. 459–474.
- VÁMOS ÁGNES (2010): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Bologna Füzetek 6. Tempus Közalapítvány, Budapest. [URL: http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=konyvtar/bologna/bologna_fuzetek6.pdf] Letöltés: 2016. szeptember 20.
- VESCIO, V. – ROSS, D. és mtsai. (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, **24**. 80–91.
- WARHURST, R. P. (2006): “We Really Felt Part of Something”: Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. *International Journal for Academic Development*, **11**. 2. 111–122.

Pusztai Gabriella

Felsőoktatási intézmények hallgatói teljesítményhez való hozzájárulásának vizsgálata

Egy nélkülözhetetlen komponens a megbízható felsőoktatási rangsorokhoz

Jelen tanulmányban a felsőoktatás hallgatóinak eredményességében rejlő intézményi hozzájárulás feltárását vizsgáljuk. A felsőoktatási hallgatók eredményességének fogalma és mérése ügyében nincs tudományos konszenzus. Korábbi munkáinkban is amellet érvelünk, hogy a felsőoktatás eredményessége a hosszú távú munkavállalói és állampolgári beválás prediktoraként felmutatható kompetenciák felől közelíthető meg. A tartósan stabil és lassan formálható magatartásmintákat és attitűdöket egymással kiegészítve tartjuk alkalmas eredményességi mutatónak. A hallgató társadalmi státuscsoportjában elért átlagos teljesítményt elvárható eredménynek fogjuk fel, s ehhez viszonyítjuk a megvalósult egyéni teljesítményt. Az így megragadható egyéni eredményességi előnyben vagy hátrányban (a korábbi és az egyént érő jelenlegi párhuzamos hatások mellett) jelentős szerepet játszik az általa jelenleg látogatott intézmény hozzájárulása. Tanulmányunkban nem célunk a vizsgált hallgatók intézményeinek értékelése, hanem a hallgatói teljesítményt befolyásoló intézményi hatást értelmezzük.

EREDMÉNYESSÉG ÉS INTÉZMÉNYI HATÁS

A nevelés vagy oktatás eredményessége és az oktatási intézmények hatása olyan kutatási téma, mely az oktatáskutatókat éppúgy foglalkoztatja, mint az oktatás bármely szintjén dolgozókat. Nemzedékeket vezetett be ebbe a kérdéskörbe egy kézikönyv, melynek a közoktatás e területével foglalkozó fejezetét Golnhofer Erzsébet írta (1998, 2003). A hallgatói teljesítmény és az intézményi hozzájárulás kérdései másfél évtizede végzett felsőoktatási intézményi kutatásaink tapasztalatainak értelmezése során kerültek érdeklődésünk középpontjába (PUSZTAI, 2010, 2011, 2015; PUSZTAI – KOVÁCS, 2015). Feltártuk és mérlegre tettük az erre irányuló nemzetközi kutatási törekvések tapasztalatait (CLARK, 1960; PACE, 1984; ASTIN, 1993; TINTO, 1993; BIGGS, 1999; SCOTT, 2000; TIERNEY, 2000; BENNETT, 2001; STRANGE, 2003; KUH-UMBACH, 2004; PASCARELLA – TEREZINI, 2005; RODGERS, 2007; BANTA és mtsai., 2012; BRAXMAIR, 2012). Miközben elemzések sorát tettük le az asztalra e tárgykörben, a kérdés aktuális oktatáspolitikai problémává vált Magyarországon is,

hiszen 2015-ben a Nemzeti Felsőoktatási Törvény kilátásba helyezte az intézmények hatástanak vizsgálatát. A korábbi nemzetközi és hazai kutatások tapasztalatai alapján elmondható, hogy sem a felsőoktatási hallgatók eredményességének fogalma és mérése ügyében, sem a felsőoktatási hozzáadott érték meghatározása tekintetében nincs tudományos konszenzus, s az sem világos, hogy az intézmények milyen vonásai képezik a legjelentősebb hozzájárulást. Ráadásul folyamatosan jelen van az a gyanú, hogy a teljesítménymérések egyes társadalmi és kulturális csoportokat hátrányosan kezelnek (SANTELICES – WILSON, 2010), vagy hogy a nemzetközi mérések a nyílt kolonializmus eszközei (URSIN, 2014).

A felsőoktatási eredményesség kérdésével kapcsolatos elemzéseink eredményeképpen megállapítottuk, hogy mivel az alapvető képességek kialakítása a közoktatás feladata, a felsőoktatás eredményessége a hosszú távú munkavállalói és állampolgári beválás prediktoraiként felmutatható kompetenciák felől közelíthető meg. Főként a tartósan stabil és lassan formálható magatartásminták és attitűdök érdemelnek figyelmet, mert ezek a felsőoktatási tanulmányok diszciplináris sajátosságaitól lényegében függetlenek. A munkavállalói és állampolgári alkalmasság sokszínű megvalósíthatóságát ismerve nem lehet egy képességet vagy magatartásmintát, attitűdöt kiemelni, s ez egy komplex mutató kialakítása mellett szól. Jelen tanulmányban a következő fogalmi tartalmak eredményességi indexben való képviselésére törekedtünk: a tanulmányok célja melletti kitartás (*persistence*), a tanulmányi munka iránti elkötelezettség (*engagement*), a munkavégzési morál (*integrity*), a későbbi tanulásra való nyitottság (*adaptivity*), az élet értelmének tudata (*meaning of life*), valamint a társadalmi felelősség (*social responsibility*), ám számos további tényező mellett is meggyőző érvek szólnak (PUSZTAI, 2013; BOCSI, 2016; ENGLER, 2016; KOVÁCS és mtsai., 2016).

Az eredményességi mutató az intézményi hatás konceptualizálása felé való továbblépéshez szükséges, melynek során a hallgató társadalmi státusában az összes (megkérdezett) hallgató által elért átlagos teljesítményt elvárható eredményességnek fogjuk fel. A következő lépésben ehhez viszonyítjuk a hallgató egyéni teljesítményét, hogy megragadjuk a hallgató egyéni eredményességi előnyét vagy hátrányát. Ennek kialakulásában természetesen más tényezők, elsősorban a korábbi oktatási intézmények és az egyént érő jelenlegi párhuzamos hatások is szerepet játszanak, de ezek kontrollja mellett körvonalazódik egy – vagy több – látogatott felsőoktatási intézmény hozzájárulása. A hatás lehet pozitív vagy negatív irányú és semleges is, ha a hallgató társadalmi státusával megegyező helyzetűek átlagosan elért eredményességéhez, vagyis az elvárható eredményességhez képest nem történik elmozdulás. Tanulmányunkban áttekintjük e koncepció empirikus adatok szintjén való megvalósításának lehetőségeit egy nemzetközi hallgatói adatbázisra támaszkodva.

Golnhof Erzsébet munkája szerint a pedagógiai hozzáadott érték a tanulóra ható iskolai és iskolán kívüli tényezők szétválasztásával ragadható meg, egyes közoktatási vizsgálatok megalégszenek azzal, hogy az aktuális teljesítményt egy korábbi vagy egy kívánatos teljesítményszinttel vetnek össze, s csak nagyon ritkán sikerül a szociokulturális tényezők hatását körültekintően kiszűrni (GOLNHOFER, 2003). Az eredményeket pedig elsősorban külső értékelésre, összehasonlításra és nem magyarázatkeresésre használják. Kutatásaink során arra a következtetésre jutottunk, hogy az intézményi hatást az intézmények által

teremtett környezet, az ezekben felkínált lehetőségek és a hallgatók erre való nyitottsága, együttműködési készsége, interakciója képezi (HUBER, 1991; WEIDMAN és mtsai., 2001; WINSTON – ZIMMERMANN, 2004; PUSZTAI, 2011). Az intézményi kontextus tulajdonságait egyrészt a kompozíció, másrészt a relációk, harmadrészt a behálózottság oldaláról ragadjuk meg. Korábbi elemzéseinkben rámutattunk, hogy nem csupán a tanulók és hallgatók, hanem a felsőoktatási intézmények, intézményi egységek mint aggregátumok rendelkeznek társadalmi tőkével strukturális és kulturális tulajdonságaik révén (PUSZTAI, 2009, 2011). Az intézményi hatásra úgy tekintünk, mint egy intézmény teljes kapcsolat-hálójának „teljesítményére”. Az intragenerációs és intergenerációs relációk révén, valamint az önkéntes közösségek köré szerveződő hálózatokban közös erőforrások formálódnak, például egymás magatartásának figyelemmel kísérése és kontrollja, a kölcsönösen érvényesnek tekintett normák, értékpreferenciák és bizalom (COLEMAN, 1990; BURT, 2000; PUSZTAI, 2011). Az intézményi hatás kutatás és a társadalmitőke-elmélet közös pontja az az előfeltevés, hogy összekapcsolódó individuumok magatartása és attitűdjei olyan módon adódnak össze, hogy sajátos önálló minőség keletkezik, mely aztán visszahat az egyéni cselekvőkre. A jelenségeknek ebben a körében érdemes keresni az eddig azonosítatlan intézményi tényezőket, amelyek befolyásolják a teljesítményt.

ABSZOLÚT EREDMÉNYESSÉG, RELATÍV EREDMÉNYESSÉG

Az *Institutional Effect on Student Achievement in Higher Education* (IESA) című kutatást a Debreceni Egyetem támogatta (RH/885/2013), az elemzéshez a 2014–2015 fordulóján felvett adatbázist használtuk fel. Öt felsőoktatási régió 13 felsőoktatási intézményének összesen 2017 hallgatóját vizsgáltuk meg Magyarországról, Romániából, Ukrajnából, Szerbiából és Szlovákiából. Az elemzés során felhasznált adatok három kategóriába sorolhatók. Az eredményességi indexhez felhasznált változók, a hallgató intézményen kívüli attribútumait képviselő változók, valamint a jelenleg látogatott felsőoktatás intézményre vonatkozó változók. A jelen adatbázis sokoldalú megközelítésre ad lehetőséget. Mivel a hallgatói eredményességet komplex fogalomnak értelmezzük, az összetett jelenséget az adatbázis szabta lehetőségek között hat dimenzióra bontottuk úgy, hogy mindegyiknek három-három komponense volt. A hat dimenzióhoz és komponenseikhez változókat rendeltünk, melyek szinte kivétel nélkül ordinális típusú adatok. Ezek értékeit pontszámoknak fogtuk fel, s ennek alapján hat indexet alakítottunk ki, ezeket sztenderdizáltuk, hogy egyenlő súllyal képviseljék magukat az összevont teljesítménymutatónkban. Összeadva minden hallgató kapott egy eredményességi pontszámot (PUSZTAI, 2016).

Az első dimenzió a tanulmányok melletti kitartás, amit az eredményesség alapvető összetevőjének tartunk, általában a célok, feladatok melletti elköteleződés előrejelzőjének, s a felsőoktatás-kutatás szakirodalmában is eredményességi indikátor (BEAN – BRADLEY, 1986; TINTO, 1993; THOMAS, 2000). Emellett a tanulmányi munka tevékenységeinek vállalásához fűződő önbizalom is a hallgatói teljesítmény fontos részét képezi. A tanulmányok

hasznosságáról való meggyőződést, azok minél jobb eredményekkel való befejezésének elhatározását és ennek érdekében az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlatokon való részvétel szándékának határozottságát, illetve az időbeosztással, a feladatra koncentrációval kapcsolatos saját képességekbe vetett bizalom erősségét ordinális skálák mérték, amelyek értékeit indexeszé alakítottuk. (Ennek minimuma 0, maximuma 50 és átlaga 35, szórása 14,5 volt.) A második dimenzió az integritás, amely a felsőoktatási munkavégzés intézményben deklarált szabályaihoz való viszonyulást fejezi ki. A 2008-tól alkalmazott kérdésközpontunk a tanulás, az írásbeli munkák és a vizsgákra való normakövető viselkedéssel kapcsolatos meggyőződésre kérdez rá. Ennek fontossága a későbbi munkavállalói és állampolgári magatartás szempontjából nem szorul magyarázatra. Nem a hallgatói magatartást, hanem a szabályokkal kapcsolatos állásfoglalást kértük ordinális skálán kifejezni, majd ebből indexet alakítottunk ki. (Ennek minimuma 0, maximuma 50 és átlaga 36,7, szórása 10,4 volt.)

A harmadik dimenzió a tanulmányi munka iránti elkötelezettség. A tanulmányi teendőkkel, elfoglaltságokkal való törődést, az ebbe való befektetés mennyiségét és minőségét sokan a felsőoktatás önmagában is kifejező eredményességi mutatójának tartják (ASTIN, 1993), hiszen a képességek kibontakoztatása sem lehetséges rendszeres erőfeszítések nélkül. Egy munkavállaló hosszú távon nyújtott teljesítményének is meggyőző előrejelzője. Operacionalizálásakor az adatbázisban elérhető adatok közül az osztálytermi és otthoni munka intenzitása, az óralátogatás és bizonyos nehézségű feladatok gyakorisága, valamint a sikeres vizsgák aránya és az átlagos napi tanulási időtartam mutatói kerültek kiválasztásra. (Az index minimuma 0, maximuma 50 és átlaga 32, szórása 8,7 volt.)

Lényegesnek tartjuk a későbbi tanulásra való nyitottságot, amelynek alapján az adaptivitás hajlandósága és szükségességének belátása becsülhető fel. A nem kötelezően teljesítendő tanulás, önképzés terén mutatott teljesítmények, például a nyelvvizsgák szerzése, az önművelés (színház-, hangverseny-, múzeumlátogatás, a szabadidős olvasás), valamint a jövőbeli tanulás tervezése (továbbképzések, doktori tervek) tartozott ide. (Az index minimuma 0, maximuma 50 és átlaga 15, szórása 9,3 volt.)

Annak megjelenítésére, hogy a hallgató rendelkezésére álló eszközök, elsajátított magatartásminták és további erősségek milyen értelemadó keretekbe képesek illeszkedni, az ötödik dimenzióba a saját élet értelmével és értékével kapcsolatos meggyőződést és magatartást helyeztük. Az individuális érettség dimenziójába három komponenst állítottunk, az első az élet értelmességével kapcsolatos meggyőződést és az értelem megtalálására való törekvést vizsgálta, a második az egyén általános bizalomérzését, a harmadik pedig az életvitelt s a rizikó-magatartásoktól való tartózkodás tudatosságát reprezentálta. Mind-egyiket bevett kérdésközpontokkal operacionalizáltuk. (Az index minimuma 0, maximuma 50 és átlaga 18,5, szórása 7,0 volt.). A hatodik dimenzió a társadalmi kohézió szempontjából fontos attitűdöket és tapasztalatokat, a társadalmi beilleszkedés lényeges feltételének tartott társadalmi felelősséget tartalmazza, s egyrészt azt jelenítettük meg, hogy a társadalom speciális, valamilyen szempontból türelmet vagy segítséget igénylő csoportjaihoz tartozókkal való együttműködéssel kapcsolatban milyen preconcepciói vannak a hallgatóknak (különböző társadalmi közelségeket tesztelve). A társadalmi kohézióhoz való hozzájárulás

másik nagy területének a munkához való viszonyt tartottuk, s ezért a munkatapasztalatot a hosszú távú eredményesség fontos előrejelzőjeként kezeltük. A harmadik komponens a választott hivatás, munkakör társadalmi hasznosságára való törekvésre kérdezett rá. (Az index minimuma 0, maximuma 50 és átlaga 20,4, szórása 11,4 volt.)

A dimenziókban megjelenített tartalmak a téma szakirodalmában önálló függő változókként is képviseltetik magukat, de helyesnek tartottuk, hogy egyesítsük mondanivalóikat egy komplex eredményességi mutatóban, hogy kiküszöböljük az eredményességi mutatók sokszor jelentkező diszciplináris, illetve képzési területenkénti részrehajlását, s így a heterogén hallgatótársadalom ellenére alapjává válhasson egy többé-kevésbé elfogadható függő változónak.

Összességében mind az abszolút eredményesség, mind az eredményesség előny különbsége jelentős az első és a végzős évfolyamok között, ami arra vall, hogy a hallgatóság a vizsgálatban megjelenő sokszínű intézményi környezetben nagyjában-egészében előnyére változik. Ha összehasonlítjuk az egyes évfolyamhoz tartozók teljesítményét, azt tapasztaljuk, hogy a tanulmányi munkába való befektetés intenzitása és a társadalmi kohézióhoz való hozzájárulás esélye az egyetemi évek alatt általában mindenkinél és mindenhol fokozatosan nő, az egyéni célok melletti elkötelezettség, az önbizalom gyarapodása és csökkenése egyaránt megfigyelhető, s a válaszadók összességét tekintve inkább csökkenő tendenciát mutat, egyes intézményi környezetekben persze ennek növekedése is tapasztalható. Azonban madártávlatból rátekintve egyetlen dimenzióban a sok egyéni elmozdulás kiolthatja egymás irányát és erejét, ezért nem is egyenként, hanem komplex eredményességi mutatóvá érelve szeretnénk felhasználni ezeket a tényezőket.

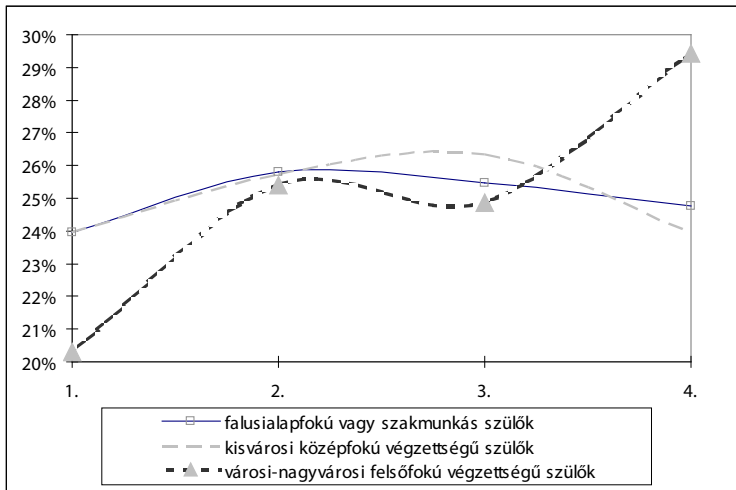
Nem elégedtünk meg azzal, hogy a hat dimenzióban kapott indexpontszámok alapján egy összegzett indexet készítsünk, mert az oktatási rendszerben nyújtott bármely teljesítmény ismeretében az erre ható tényezők egy speciális csoportjának szerepét igyekeztünk azonosítani. A különböző iskolai teljesítményt nyújtó diákok közötti társadalmi különbségek mibenlétéről a klasszikusok nyomán már alapos képet tártak fel az oktatáskutatók (BOURDIEU, 2010). Tovább kívántunk lépni, először meghatározzuk, hogy az egyes státuscsoportokban milyen átlagos teljesítményt produkálnak a hallgatók a vizsgált régióban, s az ennek alapján kalkulálható, elvárható eredményhez viszonyítottuk a megvalósult teljesítményeiket. Majd az intézmények belső világában kerestük ezeknek az eltéréseknek a magyarázatát.

A státuscsoportokba soroláshoz a lakóhely országa szerint a szülői iskolázottság és a lakóhely településtípusának figyelembevételével társadalmistátus-klasztereket alakítottunk ki.¹ A különböző országokban eltérő a státuscsoportok helyzete, de a vizsgált felsőoktatási vonzáskörzetekben élő hallgatók körében a települési és az iskolázottsági hierarchia kart karba öltve mozgott. Három nagy státuscsoport alakult ki: a falusias környezetből érkező, alapfokú végzettségű vagy szakmunkás szülőikkel rendelkezők népes csoportja (45,0%),

1 A hiányzók számát csökkentendő az adatokat nem az átlagokkal helyettesítettük, hanem az esetek adatait egyenként mérlegelve soroltuk be a hallgatókat, így összesen csupán 69 fő maradt adathiány miatt besorolhatatlan.

amelyben a szülőpárok többsége az iskolázottság szempontjából egyöntetűséget mutatott; a kisvárosi, középfokú végzettségű szülők gyermekei (25,7%), akiknek többségében érettségizett vagy technikus édesanyja valamivel iskolázottabb az édesapáknál, akik között több az érettségizetlen szakmunkás; a harmadik csoportot a városi-nagyvárosi, jobbára felsőfokú (vagy technikus) végzettségű szülői háttérrel rendelkezők (29,3%) alkották, akiket többségében diplomás apák és szintén diplomás vagy felső középfokú végzettségű anyák neveltek fel.

A státuscsoportok családi hátterének többdimenziós különbségei alapján egyértelmű volt, hogy az eltérő erőforrások nagymértékben befolyásolják a hallgatók eredményességét. A legtöbb pontot elérő hallgatónak 249 pontja, a legalacsonyabbat szerzőnek 39 pontja lett, s ahogy azt Banta és Pike (2007) is megfigyelte, a csoportátlag-pontok különbsége nem nagy (159,3, 160,7 és 162,3), de a státuscsoportonkénti eredményességi pontszám terjedelme eltérő, eloszlásuk normális. Az egyes státuscsoportokhoz tartozók eltérő arányban kerültek az egyes teljesítmény szerinti negyedekbe. A státuscsoportok szerinti teljesítménypontok eltérése nem meglepő.



1. ÁBRA. A hallgatói státuscsoportokhoz tartozók megoszlása a teljesítmény szerinti negyedek között

Azt vizsgáltuk, hogy a státusuk alapján elvárhatóhoz képest hogyan teljesítenek az egyes hallgatók. A státuscsoportok átlagpontszámát úgy értelmeztük, hogy ilyen teljesítmény várható el az adott csoportba sorolt hallgatótól. Az elvárt eredményességi átlagpontszám és a hallgató ténylegesen megszerzett pontszámának eltérése képezte azt az adatot, amit az intézmény hatására bekövetkező eredményesség-előnyként értelmeztünk. Van olyan, aki az elvárthoz képest 118 ponttal kevesebbet, s van olyan, aki 106 ponttal többet kapott. Jelen tanulmányban a státuscsoport átlagához viszonyított relatív eredményességre támaszkodva látjuk kitapinthatónak az intézmény egyénre gyakorolt hatásának nyomaait. A relatív eredményességi mutatót két kategoriális változó formájában alkalmazva megfigyeltük a legalapvetőbb összefüggésekben. Az elvártnál gyengébben teljesítő (49,9%),

és az elvártnál jobb (51,1%) hallgatók mellett a relatív eredményesség szerint különböző kvartiliseibe sorolhatók jellemzőit is részletesen vizsgáltuk egy másik tanulmányban (PUSZTAI, 2016).

Az intézményi jellemzőket összehasonlítottuk, hogy az intézményi környezet mely tényezői számítanak a legbefolyásosabbnak egymás hatásának kiszűrése után (PUSZTAI, 2016). A lineáris regresszióelemzés függő változója az elvárthoz képest eredményesebb hallgatók intézményi egységben tapasztalható magasabb arányát foglalta magába, a magyarázó változókat pedig az intézményi jellemzők három vizsgált (kompozíciós, relációs, hálózati) csoportjából választottuk ki. A többlépcsős regressziós modell első lépésében a kompozíciós jellemzők hatását mérlegeltük, a második és a harmadik lépésben ezek mellé beléptettük az intézményi kontextus relációs gazdagságának szempontját, az intergenerációs és az intragenerációs relációk intézményi egységbeli arányait képviselő változókat, a negyedik és az ötödik lépésben a kontextus behálózottsága jelenik meg a modellben, egyrészt a szorosabban a hallgatói léttel összefüggő tudományos-kulturális-érdekképviselői behálózottság, másrészt a civil és vallási szervezeti tagság formájában. Az újabb változók modellbe való beléptetése segítségével elméletileg szeparálhatók az összekapcsolódó hatások.

A kompozíciós jellemzők a következők voltak: nemi arányok, homogén diplomás szülők aránya, a kollégisták aránya. Az első magyarázó változó a nők minél magasabb arányát reprezentálja az elemzésben. A női túlsúly először figyelemre méltó pozitív, majd a hálózati szempont bevonása után csökkenő szignifikáns hatással van az intézményi hozzájárulás erejére, s a civil-vallási szervezeti hálózatok jelenlétének hatására előjele megváltozik, negatív lesz. Úgy tűnik, a női hallgatók együttműködésre való nagyobb hajlamukkal képesek a teljesítményre ösztönző környezet kialakulására, de ha egy intézményben, intézményi egységben magas a hálózatokból kimaradó nők aránya, az már nem hat támogató erővel az intézményi tagság teljesítményére, s ebben az esetben a magas nőarány már nem támogatja a magas intézményi hozzájárulást (FÉNYES, 2010). A nők magas aránya tehát addig előnyös, ha erős hálózati hajtóerők mozgatják őket, s az ebből fakadó információt, normákat közkinccsé teszik.

A vizsgált felsőoktatási intézményekben az elsőgenerációs diplomászerzők vannak túlsúlyban. A diplomás szülőpárok gyermekeinek relatíve nagyobb aránya nem növeli az adott intézményi egység nagyobb hozzájárulásának esélyét, hiszen minél több azok száma, akik otthonról is jelentős stafírrunggal indulnak el, annál kevesebb feladatuk van az intézményeknek. S úgy tűnik, az ilyen helyzetben levő intézmények szerepértelmezéséből ki is marad a tudatos hatásgyakorlásra való felkészülés. Az intézmény közegeiben megnövekvő (elsősorban intellektuális) intergenerációs kontaktusokat ritkán érzékelnek azokon a kampuszokon, ahol a diplomás szülők gyermekeinek nagyobb az aránya. A kortárs kapcsolattartás gyakorisága önmagában nem pozitív hatású, de ha magas egy kampuszon az önkéntes közösségi tagok aránya, az többféle negatív hatást is képes közömbösíteni. A kollégisták aránya a vizsgált intézményekben inkább alacsony, ezért nemigen csodálkozhatunk, hogy a nemzetközi szakirodalomban ettől várt kedvező hatás teljesen elmarad.

Az elemzés tanúsága szerint az intézményi kontextus relációs tényezői közül a tanórakon kívüli tanulmányi-intellektuális intergenerációs kontaktusok akkor is stabil támogató erőforrásnak számíthatnak, ha a kampuszélet más területei nem működőképesek. A vizsgált intézmények túlnyomórészt elsőgenerációs hallgatói számára ez a kapcsolattartás elemi fontosságú a hiányzó kulturális tőke pótlásához, vagy orientálhatja őket, hogy miként pótolható ez. A kortárs kontaktusok közül a tanulmányi-intellektuális tartalmú kontaktusok sűrűsége egyértelmű pozitív intézményi hatással jár, az intellektuális tartalom nélküli intragenerációs kontaktusok, a hallgatótársakkal való személyes-szabadidős együttlét viszont nem erősíti az intézmény jótékony hatását. Az önkéntes szervezetek, csoportok által teremtett hálózati erőforrások közül több is van, amelyik hozzájárul a pozitív intézményi hatáshoz. Az érdek-képviselői tagok és a civil szervezeti tagok relatív sűrűsége önmagában nem tartozik ezek közé, talán azért, mert ezek szelektívek, és a tagok száma kritikus tömeg alatt marad. Azonban minél több a kutatócsoportokban, kulturális körökben és vallásos kisközösségekben részt vevő fiatal egy adott intézményben, annál több hallgató teljesít az elvárhatónál jobban. S ami figyelemre méltó: nem csupán maguk a tagok profitálnak ebből, vagyis ezeknek a köröknek igen pozitív tovagyrúzó hatása van a felsőoktatási kontextusokban.

1. táblázat. A kompozíciós, a relációs és a hálózati tényezőknek az intézményi hatásra gyakorolt befolyása

	1	2	3	4	5
KOMPOZÍCIÓS					
Női többség	,321 ***	,392 ***	,273 ***	,119 **	-,074 *
homogén diplomás szülők aránya	-,142 ***	,190 ***	,033 ***	-,059	-,158 ***
Kollégisták aránya	-,002	,008	-,021	,055	-,101 ***
RELÁCIÓS					
Intergenerációs intellektuális kontaktusok aránya		,705 ***	,448 ***	,353 ***	,002
Intergenerációs személyes kontaktusok aránya		-,430 ***	-,410 ***	-,318 ***	,094 **
Intragenerációs intellektuális kontaktusok aránya			,660 ***	,527 ***	,504 ***
Intragenerációs személyes kontaktusok aránya			-,223 ***	-,023	,075
HÁLÓZATI					
Kutatócsoport-tagság aránya				,347 ***	,032
Kultúrcsoport-tagság aránya				,383 ***	,168 ***
Érdek-képviselői tagság aránya				-,625 ***	-,504 ***
Vallási csoporttagság aránya					1,041***
Civil csoporttagság aránya					-,875 ***
Adjusted R Square	,115	,251	,451	,599	,821

Az összefüggés szignifikanciaszintje: *** =0,000.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban az intézményi hozzájárulás nyomait és alkotóelemeit igyekeztünk tetten érni. Az elvárható hallgatói teljesítmény kiszámításához figyelembe vettük a hallgató társadalmi státuscsoportjában elért átlagos teljesítménypontszámot, s ehhez viszonyítva különítettük el az elvárhatónál jobban vagy gyengébben teljesítő hallgatókat. Azonosítottuk azokat az intézményi környezeteket, amelyekben a lehető legtöbb hallgató teljesített az elvárhatónál jobban, vagyis az aggregátumok szintjén fogalmaztuk újra a felsőoktatási eredményesség jelenségét, majd a kiemelkedő intézményi hozzájárulású egységek tulajdonságait határoztuk meg. Ezeket a jellemzőket három területen vizsgáltuk: az intézmény hallgatói összetétele (kompozíció) után az intézményre jellemző hallgatói kontaktusokat elemeztük inter- és intragenerációs met-
szetben (relációk), majd az önkéntes szervezetekben, közösségekben való részvételi gyakoriság (behálózottság) hatásait kerestük először kétváltozós, majd többváltozós elemzés segítségével.

Adataink alapján úgy tűnik, hogy azok az intézményi egységek képesek a legtöbb hallgató előrelépését támogatni, ahol a hallgatók között több a nő. Ennek pozitív hatása azonban eltűnik a behálózottság elemzésbe való bevonásakor. A homogén diplomás szülőpároktól származók és a különösen előnyös anyagi helyzetűek intézményi gyakorisága önmagában nem elegendő a pozitív intézményi hatás eléréséhez, ezt erősen árnyalják a relációs és a hálózati tényezők. E tényezők befolyása különösen az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei által dominált karokon számít. A kollégisták magas aránya, ha ez nem jár erős önkéntes közösségi behálózottsággal, nem pozitív tényező.

Megállapítottuk, hogy akár külső, akár belső irányultságú, az erős kontaktusokkal átszőtt környezetek jobban támogatják a relatív teljesítményelőny elérését. Megerősítettük, hogy az intellektuális tartalmú inter- és intragenerációs kontaktusok, a tanulmányi és kulturális látókört szélesítő beszélgetések kiemelkedően pozitív hatásúak. Az intellektuális tartalmú intergenerációs kontaktusok hatását nem tudja helyettesíteni egy hallgatói problémákkal törődő speciális intézményi egység. Adataink azt mutatták, hogy önmagukban a kampuszon belüli, tisztán szabadidős, személyes intragenerációs kontaktusok nem járulnak hozzá a pozitív intézményi hatáshoz.

Összességében arra a következtetésre jutottunk, hogy az intézményi hozzájárulás feltárása egyelőre tudományosan megoldatlan kérdés. Tapasztalataink azt mutatják, hogy az intézményi teljesítmény lényegének megragadása s a jól teljesítő intézmények azonosítása megvalósítható, a magyarázatkeresés azonban a hallgatói környezet jelenségének összetettsége okán nagyobb kihívás. Átfogó modellt felépítése helyett néhány intézményi vonás jelentőségére tudunk rámutatni, melyek az intézményi politikák kialakításakor jól hasznosíthatók.

IRODALOM

- ASTIN, A. W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. Jossey – Bass.
BANTA, T. – PIKE, G. (2007): Revisiting the blind alley of value-added. *Assessment Update*,
19. 1. 1–15.

- BANTA, T. – PIKE, G. (2012): Making the Case Against. In: BENJAMIN, R. (ed.): *The Seven Red Herrings About Standardized Assessments in Higher Education*. National Institute for Learning Outcomes Assessment, Urbana. 19–24.
- BEAN, J. P. – BRADLEY, R. K. (1986): Untangling the satisfaction performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, **57**. 4. 393–412.
- BENNETT, D. C. (2001): Assessing quality in higher education. *Liberal Education*, **87**. 2. 40–46.
- BIGGS, J. (1999): *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Open University Press, Buckingham.
- BOCSI V. (2016): Eltérő kiindulópontok, azonos végpontok? Akadémiai integráció és eredményesség a településtípus függvényében. In: JANCÁS Cs. – KRÉMER A. (szerk.): *Kisvárosi fiatalok, kisebbségek, új sebezhetőségek*. Belvedere Meridionale. 54–83.
- BOURDIEU, P. (2010): *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge Classics 1. Routledge, London.
- BRAXMAIR Zs. (2012): A felsőoktatási intézmények hatása. A hozzáadott érték mérésének egy konceptuális modellje. In: HÁMORI B. – VAJDA B és mtsai. (szerk.): *Érzelmek és indulatok a gazdaságban*. Szegedi Tudományegyetem GTK, Szeged. 123–146.
- BURT, R. S. (2000): The network structure of social capital. *Research in Organisational Behavior*, **22**. 2. 345–423.
- CLARK, B. R. (1960): The „Cooling-Out” Function in Higher Education. *The American Journal of Sociology*, **65**. 6. 569–576.
- COLEMAN, J. S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, Cambridge.
- ENGLER Á. (2016): Hozzáadott érték a levelező tagozatos hallgatók értelmezésében. In: PUSZTAI G. – BOCSI V. és mtsai. (szerk.) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közlélet az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium PS – UMK, Nagyvárad–Budapest. 221–234.
- FÉNYES H. (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- GOLNHOFFER E. (1998/2003): A pedagógiai értékelés. In: FALUS IVÁN (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 392–414.
- HUBER, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: HURRELMANN, K. – ULLICH, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz, Weinheim–Basel. 417–441.
- KOVÁCS K. – KOVÁCS K. E. és mtsai. (2016): Intézményi hatás az egészségtudatos magatartásra. In: PUSZTAI G. – BOCSI V. és mtsai. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közlélet az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* Partium PS– UMK, Nagyvárad–Budapest. 177–195.
- KUH, G. D. – UMBACH, P. D. (2004): College and character: Insights from the National Survey of Student Engagement. In: DALTON, J. C. – RUSSELL, T. R. (eds.): *New directions in institutional research: Assessing character outcomes in college*. Jossey – Bass, San Francisco. 37–55.

- PACE, C. R. (1984): *Measuring the quality of college student experiences*. University of California, Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education, Los Angeles.
- PASCARELLA, E. T. – TEREZINI, P. T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. Jossey Bass, San Francisco.
- PUSZTAI G. (2010): Intézményi hozzájárulás egy hátrányos helyzetű felsőoktatási térség hallgatóinak tanulmányi eredményességéhez. In: JUHÁSZ ERIKA (szerk.). *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. CHERD, Debrecen. 25–33.
- PUSZTAI G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- PUSZTAI G. (2013): „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: NAGY P. T. – VEROSZTA ZS: *A felsőoktatás kutatása*. Gondolat, Budapest. 146–165.
- PUSZTAI, G. (2015): *Pathways to student success*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- PUSZTAI G. (2016): Az intézményi hatás és forrásai. In: PUSZTAI G. – BOCSI V. és mtsai. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium PS – UMK, Nagyvárad–Budapest. 112–137.
- PUSZTAI G. – KOVÁCS K. (2015, szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Press – UMK, Nagyvárad–Budapest.
- RODGERS, T. (2007): Measuring Value Added in Higher Education: A Proposed Methodology for Developing a Performance Indicator Based on the Economic Value Added to Graduates. *Education Economics*, **15**. 1. 1–17.
- SANTELICES, M. V. – WILSON, M. (2010): Unfair treatment? The case of Freedle, the SAT, and the standardization approach to differential item functioning. *Harvard Educational Review*, **80**. 1. 106–133.
- STRANGE, C. C. (2003): Dynamics of campus environments. In: KOMIVES, S. R. – WOODARD, D. B. JR. (eds.): *Student Services: A Handbook for the Profession*. Jossey – Bass, San Francisco. 297–316.
- THOMAS, S. L. (2000): Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education*, **71**. 5. 591–615.
- TIERNEY, W. G. (2000): Power, identity ad Dilemma of college student departure. In: BRAXTON, J. M. (ed.): *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press, Nashville. 213–235.
- TINTO, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes ad Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press, Chicago–London.
- URSIN J. (2015): A nemzetközi összehasonlító mérés mint politikai eszköz. Kritikai megközelítés. *Educatio*, **24**. 2. 64–70.
- WEIDMAN, J. C. – TWALE, D. és mtsai. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* Jossey–Bass, San Francisco.
- WINSTON, G. – ZIMMERMANN, D. (2004): Peer Effect in Higher Education. In: HOXBY, C. (ed.): *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay For It?* University of Chicago Press, Chicago. 395–423.

Márton Sára és Venter György

A portfólió mint a tanári mesterképzési szak értékelésének eszköze

Az alábbi tanulmány a tanári mesterképzési szak lezárásához kapcsolódó új értékelési eszközt, a portfóliót mutatja be, amely szemléletében és gyakorlatában lényegesen különbözik a tanárképzésben korábban alkalmazott, kimeneti feltételként megfogalmazott írásbeli produktumoktól. A tanulmány kitér a nyíregyházi tanárképzés portfóliókészítési gyakorlatára, ezen belül a pedagógiatanári szakképzettség hallgatói munkáinak elemzésére, értékelésére, különös tekintettel a tanári kompetenciákra és reflexiókra. Az eddig meglévő tapasztalatok egybefűzése, a közeljövőre történő kitekintés reményeink szerint hozzájárul a tanárképzést folytató hazai intézmények portfóliókészítés terén már meglévő közös tudásához.

KIINDULÁSI ALAPOK

A magyar tanárképzés rendszere kétciklusú, osztott formában történő megszervezése a kétezres évek közepén kezdődött, és elsőként a 2008–2009. tanévben indult a tanárképzést folytató magyarországi felsőoktatási intézményekben. A magyar oktatási kormányzat a tanárképzés jogszabályi hátterének megalkotásával, a képzési és kimeneti követelmények megfogalmazásával¹ beemelte a tanári portfólió készítésének kötelezettségét a tanári mester szakon tanulmányokat folytató hallgatók számára. A portfólió mint a tanárképzés új értékelési eszköze arra készítette a képző intézményekben a szak módszertant oktató tanárokat és a tanárképző intézetek munkatársait, hogy egyfajta útmutató segédanyagot, sorvezetőt készítsenek a hallgatóik számára, hiszen magyar nyelven a legfrissebb hozzáférhető szakirodalom² a Falus – Kimmel-kötet volt. Ezek a főként elektronikus formátumú tartalmak³ segítették mind a hallgatók, mind a képzők munkáját. Az intézmények az egyedi, sajátos elvárások megfogalmazására is törekedtek, így megjelenik a portfólió konkrét tartalmára, beemelésre érdemes dokumentumokra történő utalás, ajánlás.

1 4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez 5.1.3. pont

2 FALUS IVÁN – KIMMEL MAGDOLNA (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

3 Például: [URL: www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/06_tanari_portfolio.pdf] Letöltés: 2016. szeptember 21.

PORTFÓLIÓKÉSZÍTÉS A NYÍREGYHÁZI TANÁRKÉPZÉSBEN

A tanári mesterképzésben a hallgatók a képzésük utolsó félévében összefüggő szakmai gyakorlatot teljesítenek külső iskolai helyszíneken, és az itt végzett tevékenységük szisztematikus átgondolását követően elkészítik portfóliójukat, melynek anyagai a leginkább alkalmasak tanári kompetenciáik meglétének a bizonyítására. A Nyíregyházi Egyetemen e gyakorlatot kísérő blokkszeminárium keretében ismerkednek meg a hallgatók a portfólió fogalmával, tanárképzésbe történt beágyazottságával, céljával, készítésének menetével. Fontos hangsúlyozni, hogy az értékelésnek ezen újfajta eszköze nem csupán a tanárképzés (tanári mesterképzés, osztatlan tanárképzés) sajátja, hanem a pedagógusok előmeneteli, minősítési rendszerének is meghatározó eleme. A tanárképzők felelőssége megnő a hallgatóik felkészítésében, mivel a pedagógus-életpályához szervesen hozzátartozik a portfólió megírásának új szemlélete, a reflexív, elemző, értékelő tanári magatartás. Ezért tartjuk fontosnak, hogy a vonatkozó szakirodalmakat, jogszabályokat, a gyakorlathoz összeállított naplót, a honlapunkon fellelhető segédanyagokat tanulmányozzák hallgatóink. Ezekből kiderül számukra a portfólió célja, a relatíve újfajta elvárásoknak a köre. A szemináriumon nagyobb időkeretet biztosítunk a portfólió készítésének folyamatára, így megvitatjuk az anyaggyűjtés, a válogatás, a szerkesztés szempontjait, a reflexiók megfogalmazásának fontosságát, melyek a tanulás folyamatáról, a szakmai előrehaladásról, a hallgatóban felmerült kérdésekről, kételyekről szólnak. Az átgondolt, szisztematikus reflexiókat a tanárjelöltek metakognitív készségeinek fejlesztéséhez elengedhetetlennek tartjuk. A szemináriumokon megbeszéljük a gyakorlati naplóban rendelkezésre álló feladatokat. A hallgatók a gyakorlatot vezető mentorral konszenzusra jutva módosítják elképzeléseiket, adaptálják az adott iskola lehetőségeihez, majd megismerik a portfólió értékelésének kritériumait is.

A pedagógiatanári szakképzettség hallgatóinak portfóliójához az alábbi értékelési szempontsor használatos:

1. táblázat. A portfólió értékelése

1. A portfólió kitűzött céljainak érvényesítése
2. A portfólióban az elméleti tudás bemutatása
3. Speciális kompetenciák/tartalmak minősége
a) Ismeretek
b) Képesség
c) Attitűd
4. Reflexiók, önértékelés
5. Mellékletek szakmai színvonala
6. Összeállítás, szerkesztési arányok
7. Dokumentálás, dokumentumok illeszkedése, hivatkozás
8. Nyelvezet, stílus

Ezen értékelési kritériumrendszer rövid, szöveges értékelés, továbbá a kidolgozásra került ponthatár is követi.

PORTFÓLIÓ A PEDAGÓGIATANÁRI SZAKKÉPZETTSÉGEN

A tanári mesterképzésre történő felkészülés időszakában a Tanárképző Intézethez tartozó szakmai egységek (a pedagógia és a pszichológia tanszékek, a szakmódszertani csoport) munkatársai összeállítottak egy, az összefüggő szakmai gyakorlat végrehajtásához napjainkban is használt (az újabb szakképzettségeknek, az eltérő bemeneti feltételek következtében változó kreditértékeknek megfelelő, többször módosított) gyakorlati naplót. Az ebben szereplő tartalmi elemek mindegyikéhez készültek hallgatói segédanyagok,⁴ így a portfólióhoz is. Mivel a tanári mesterképzési szakon számos szakképzettségen történik képzés, jelen tanulmány csupán a pedagógiatanári szakképzettség keretén belül készített portfóliókat tekinti az elemzés alapjának.

A portfóliókészítés során a hallgatók felé közvetített elvárásnál a behrensi, giessi elgondolást követjük. Ennek értelmében a portfólió a hallgató azon munkáinak és tanári tevékenységének célorientált és szisztematikus gyűjteménye, mely bemutatja egyéni próbálkozásait, fejlődését és teljesítményét egy vagy több területen a tanulmányi és gyakorlati ideje alatt. A portfólió készítésének folyamatában a hallgató aktív résztvevője a tartalom kiválasztásának. A portfólió akkor válik teljessé, ha a reflexiókban megfogalmazódnak az egyén szempontjából fontosnak ítélt párhuzamok, kételyek, mérlegelések, megfontolások, szembeállítások (BEHRENS, 2001; GIESS, 2004). A tanári kompetenciák kialakulásának, fejlődésének íve is legyen tetten érhető, melyet nem csupán leír a jelölt, hanem olykor vívódásait, útvesztéseit is képes megfogalmazni. Fontos, hogy a hallgató elfogadja, vállalja ezt a megközelítési módot. Így teremődik meg a portfólió kiemelt funkciójának, a szakmai-pedagógiai-mesterségbeli fejlődésnek a megítélhetősége, ezáltal a jelölt minél megbízhatóbb értékelése, minősítése a záróvizsgán.

A PEDAGÓGIATANÁRI SZAKKÉPZETTSÉG PORTFÓLIÓJÁNAK TARTALMA

A pedagógiatanári szakképzettséget végző hallgatóink összefüggő szakmai gyakorlataikat pedagógiai szakközépiskolákban (Tokaj, Nagyálló, Miskolc, Csenger, Püspökladány, Berettyóújfalu), egészségügyi szakközépiskolában (Nyíregyháza), illetve olyan gimnáziumokban végzik, melyekben működik Arany János Tehetséggondozó Program (Nyíregyháza, Szolnok), ahol ön- és társismeret, pályaorientáció, tanulásmódszertan témákban foglalkoznak a középiskolás diákokkal. A gyakorlat helyszíne és annak tantárgyi struktúrája, valamint programkínálata nagyban befolyásolja a hallgatók szakmai tevékenységét és ezáltal a portfólió tartalmi elemeinek sokszínűségét. A fentebb említett gyakorlati napló portfólióra vonatkozó része javasol ugyan a tanári kompetenciák meglétére, bizonyítására különböző feladatokat, dokumentumokat, de ezek kiegészíthetők, módosítha-

⁴ Erről lásd bővebben: [URL: www.nyf.hu/bgylk/node/5] Letöltés: 2016. szeptember 21.

tók az egyes szakképzettségek sajátosságainak megfelelően. A gyakorlati napló ezen része integrálja egyrészt a pedagógiatanári szakképzettség sajátosságaiból adódó, másrészt az eltelt évek eddigi tapasztalataiból összegyűjtött, rendszerezett, kibővített ajánlásblokkot. Megemlítendő, hogy a dokumentumok kiválasztásában a hallgatók szabadon döntenek, a feladatok végrehajtása a gyakorlati helyszín adottságaitól függ.

A pedagógiatanári szakképzettséghez kapcsolódó összefüggő szakmai gyakorlatot és a képzést lezáró portfólióban a hallgatónak bizonyítania kell a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanári kompetenciáinak meglétét és fejlődését, mely folyamatos önreflexiók útján, a saját tevékenység szisztematikus vizsgálata, elemzése által válik teljessé. Elvárásunk a hallgatóval szemben, hogy reflexióiban valamennyi pedagógiai helyzet alkotó módon, a szaknyelv korrekt alkalmazásával kerüljön bemutatásra. Ezt kövesse az érvek felsorakoztatása amellet, hogy miért az adott tevékenységre és megoldására esett a jelölt választása. Elvárjuk, hogy a megfogalmazott önreflexió tükrözze annak mérlegelését, hogy az adott cselekvés milyen hatásokat gyakorolt a tanulókra és a jelöltre magára, illetve milyen változtatások, módosítások végrehajtása tűnik még inkább célra-vezetőnek.

A PORTFÓLIÓ ÉRTÉKELÉSE SORÁN ALKALMAZOTT ELVEK

Az értékelési szempontok kialakításakor a portfólió funkciójából indultunk ki. A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet IV. sz. melléklete alapján egyértelmű, hogy a portfólió elsősorban gyűjtemény, mely azt a szerepet tölti be, hogy bemutassa a tanári kompetenciák meglétét, pontosabban azok fejlettségét, másrészt értékelési funkcióval is rendelkezik. Ez a két funkció szükségszerűen összecsúszik, tehát a portfólió minősítésekor az értékelési szempontokat ennek megfelelően célszerű kialakítani. A tanári kompetenciák rendszerét követve, a kulcskompetenciák hármas egységében (szakmai ismeretek, tudás, szakmai képességek, szakmai szerepvállalás és elkötelezettség, azaz attitűdök) tagoltuk az értékelési szempontokat (*1. táblázat*). A hallgató dokumentumaiból kell következtetni a kompetenciák színvonalára, már amennyire ez megnyilvánulhat az értékelő szakember számára. Különösen fontosá válnak a hallgató reflexiói, így újabb értékelési szempontok lépnek be: milyen magyarázatot fűz a dokumentumhoz, nézetei, véleményei milyen tudatosságot árulnak el, önértékelésének milyenek a céljai. Mindez tanúskodik a hallgató önreflexióinak minőségéről. A kompetencia-összetevők értékelésében az attitűdök jelentik az egyik legnehezebben megragadható elemet. A portfólió értékelését végző szakembernek az értékelés folyamatába a saját szubjektumát is szükségszerűen be kell emelnie az attitűdök, de akár a képességek minősítésekor is, mivel azok gyakran csak „közvetetten” ragadhatók meg.

GONDOLATOK HALLGATÓINK PORTFÓLIÓIRÓL

Az alábbi szubjektív gondolatok közel hatvan hallgatói portfólió értékelése során fogalmazódtak meg. Ezen hallgatói munkák ismételt, új szempontok szerinti elemzése eredményesen hozzájárulhat a jövő tanárképzésének alakításához. Az alábbiakban a pedagógiatanári szakképzettségen végzett hallgatók portfóliói alapján értékeljük a tanári kompetenciák fejlődését a reflexiók alapján. Hangsúlyozzuk, hogy az alábbiakban kiemelt kompetencia-összetevők voltak a legtipikusabbak s egyúttal a legjobban tetten érhetőek a hallgatói munkákban. A példák árulkodnak azokról a tevékenységekről, feladatokról, melyek a hallgatók által legkedveltebbeknek, legerősebbeknek bizonyultak, s egyben adekvát módon bizonyították a tanári kompetenciák fejlődését. Sok múlott a kompetenciák bemutatása során azon, milyen tevékenységeken keresztül interpretálta azt a hallgató, és mennyire sikerült egyéni elképzeléseit és az intézmény kínálta lehetőséget szinkronba hozni.

A tanulói személyiség fejlesztése tanári kompetencia bizonyítására olyan módszerek ismerete került bemutatásra, értékelésre, melyekkel a tanulók kognitív, emocionális, szociális és erkölcsi sajátosságai és egyéni szükségletei feltárhatók, továbbá a különleges bánásmódot igénylő (sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, tehetséges, hátrányos helyzetű) tanulókra vonatkozó pedagógiai, pszichológiai, szociológiai vizsgálatok eredményeinek elmélyültebb értelmezése lehetővé válik. A tanulás különböző pedagógiai és pszichológiai elméleteinek, a tanulás eredményességére ható kulturális és szociológiai tényezőknek az ismerete is részét képezte az értékelésnek.

A képesség kompetencia-összetevőnél hallgatóink a nyitottság és kritikus elemzés fontosságát emelték ki a nevelés-oktatás szempontjainak figyelembevételével. A tanulók megismerése során az életkori sajátosságoknak megfelelő, többféle módszer alkalmazása került értékelésre, ahogyan a tanuló énképének, sajátosságainak, tanulási stílusának és motivációjának feltárása, a tanulás eredményességére gyakorolt hatásának értelmezése és felhasználása a tanulás sikeressége érdekében.

Az attitűd fejlődéséről a tanulókra és a nevelésre vonatkozó, már meglévő saját értelmezések és a szakirodalmakban olvasott elméletek koherenciájának megteremtése került értékelésre, illetve a tanulás aktív folyamatának, a konstruktív tanulásmódot az elfogadása.

A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésénél, fejlesztésénél a tanári eszköztár bővítési lehetőségeinek ismeretére figyeltünk, mely hozzájárul a tanulói közösségek a tanár előtt (többnyire) rejtett kapcsolati hálójának feltárására, a csoportfolyamatok alakulásának megértésére, az egyes tanulók sajátos helyzetének megismerésére. Megítélésre került az együttműködést és a versengést előtérbe állító módszerek előnyeiről, hátrányairól való hallgatói tapasztalatszerzés, valamint ismeretszerzés az iskolai integráció, inklúzió lehetőségeiről, az oktatási esélyegyenlőség és esélyegyenlőtlenség kérdéseiről, tanulói közösségekben végzett kutatások eredményeiről.

A képesség terén különös figyelmet kapott, hogy megvalósult-e a tanulók bevonása, kezdeményezőkézségének alakítása olyan szituációk segítségével, melyek az együttműködést, a kommunikációt fejlesztik. A hallgató tevékenysége során hozzájárult-e a csoportkohézió

erősítéséhez, a közösségi élet és értékek megbecsüléséhez személyes példaadáson keresztül. Alkalmazásra kerültek-e a másság elfogadásában sajátos tanulószervezési eljárások.

Az *attitűd* fejlődésénél értékeltük az elkötelezettséget a tanulói közösségek és az önszerveződés, a tanulók esélyeinek növelése iránt. A hallgatói reflexiók alapján kerestünk megállapításokat arra vonatkozóan, hogy jellemezte-e nyitottság a tanárjelöltet az eltérő vélemények el- és befogadására. Törekedett-e a tanulók szocioökonómiai és szociokulturális státusának jobb megismerésére, nyitott-e más kultúrák és értékvilágok iránt.

A *pedagógiai folyamat tervezésénél* figyelt-e a hallgató az intézményi dokumentumok tudatos alkalmazására, a szaktárgyi, szaktudományos ismeretek korszerűségének, helytállóságának garantálására, az adott tananyag elsajátításához a megfelelő módszer, tanulószervezési mód változatos formában történő alkalmazására.

A *képesség* fejlődése esetén értékeltük az összhang megteremtésére való törekvést a tantervi célok és a tanulók aktuális ismeretei és szükségletei között, illetve a tanárjelölt fejlődését a tanulási-tanítási stratégiák kialakításában és alkalmazásában.

A tanári *attitűdöt* alapul véve néztük, hogy a hallgató erősödött-e abban, hogy a tanóra való felkészülés és a több szempontból tudatos tervezés a tanórai eredményességgel összefügg. A tanóra utólagos elemzésének, értékelésének szerepét felismerte-e a tanár szakmai fejlődése érdekében.

A *tanulók műveltségének, készségének, képességének fejlesztése a tudás felhasználásával* tanári kompetenciánál értékeltük a pedagógia tantárgy oktatásához szükséges ismeretek frissítését, aktualizálását, bővítését, a tantárgyi kapcsolat megvalósítását az egyes témák között, az új ismeret elsajátításához szükséges előzetes tanulói ismeretek meghatározását.

A *képesség* összetevőnél figyelembe vettük a pedagógia tantárgy terminológiájának következetes használatát, a tantárgyi ismeretek közvetítése során a saját gyakorlati tapasztalatok megosztását a tanulókkal, kapcsolat kialakítását a tananyag és a mindennapi pedagógiai tevékenység között (például iskola, nevelés, család témakörökben).

Értékeljük azt a tanári *attitűdöt*, mely a tanultak alkalmazásának sokoldalú feltárására a tanulókkal közösen történik, közelíti a tananyagot a valós élet problémáihoz. A hallgató kreatív megoldásokat alkalmaz elsősorban a tananyag feldolgozása során, törekszik a tanulók attitűdjének tudatos formálására (tantárgy megszerettetése, pályaeorientáció, a hallgató modellnyújtó attitűdje).

Az *egész életen át tartó tanulást megalapozó tanári kompetencia* esetében a hallgatók témában történő ismeretbővülésének értékelésére fókuszáltunk, elsősorban a saját, önálló tanulás értelmezésének változására, a motiváció szerepének fontosságára az önszabályozó tanulásban.

A *képesség* kompetencia-összetevőnél a tananyag önálló feldolgozásában való kezdeményezőképessegre figyeltünk, a koordinátori szerep előtérbe állítására az ismeretközvetítő szereppel szemben. Értékelésre került a tanulás iránti motiváció folyamatos fenntartásának képessége.

Ezen tanári kompetencia *attitűd* komponense során értékeltük a kreativitást a tananyaghoz kapcsolódó változatosabb feladatok kidolgozásában, valamint a hallgató elkötelezettségét változatos tanulás-módszertani technikák megismertetésére, begyakoroltatására.

A tanulási folyamat szervezése és irányítása tanári kompetencia ismeret összetevőjénél hangsúlyos szerephez jutott az újfajta tanári szerep, a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazható módszer-kombinációk elsajátítása, az információs és kommunikációs technológia alkalmazásában megfigyelhető ismeretbővülés, a diákoktól jövő (meta)kommunikatív jelek rugalmas értelmezése.

Értékelésre került a megfelelő aktivitást, motiválást, differenciálást segítő módszerek alkalmazásának gyakorisága, a tanárjelölt fogékonysága a tanulói vélemények, ötletek tanítási-tanulási folyamatba építése iránt, a kreativitást serkentő, inspiráló légkör megteremtésének, a konfliktusok megoldásához adekvát eljárások alkalmazásának *képessége*, az élményszerűsége és szemléletessége való törekvés.

Figyelembe vettük annak leírását, hogy milyen módon épült be a hallgató *attitűdjébe* a tanuló motiválása arra, hogy maga konstruálja tudását aktív részvétellel, tapasztalatszerzéssel. Értékeljük azt, hogy sajátja-e a tanárjelöltnek a facilitatori, koordinatori szerep és az ehhez alkalmazkodó kooperatív tanulásszervezési módok beépítése a tanítási-tanulási folyamatba. Elkötelezett-e a hallgató a tanulás tanítása mellett, megfogalmaz-e egyértelmű, világos szabályokat a tanítási-tanulási folyamat során, alkot-e közös szabályokat a tanulókkal, és értelmezi-e azokat csoporton, osztályon belül. Nyitott-e a tanulók ötleteinek, javaslatainak elfogadására. Jellemzi-e munkáját a tanulókkal való partneri kapcsolatok kiépítése, tapintatos-e különböző nevelési helyzetekben.

A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása tanári kompetencia meglétének bizonyítása során *ismeri-e* a tanárjelölt a tanulói teljesítmények személyiségfejlődésre gyakorolt hatását, a kritérium- és normaorientált értékelési módokat. *Képes-e* a hallgató a rendszeres visszacsatolásra, önellenőrzésre, önértékelésre. Érvényesül-e morális felelősség vállalása a saját értékelési tevékenység iránt, szem előtt tartja-e az értékelés kritériumait (objektivitás, validitás, reliabilitás), az egyéni sajátosságokat az értékelés során, előtérbe helyezi-e a tanulók ön- és társértékelését, nyitott-e újabb ellenőrzési-értékelési eljárásokra.

A szakmai együttműködés és kommunikáció tanári kompetencia bizonyítása során a hallgatónak *ismernie* kell a tanulói érdekképviseletet, az iskola családdal és egyéb támogató szervezetekkel való együttműködésének formáit, tájékozottnak kell lennie a hatékony kommunikáció összetevőiről. Értékelésre kerül a hallgató *képessége* szimmetrikus és partneri viszony kialakítására az együttműködést feltételező kapcsolati formákban; érvényesül-e a kommunikációban a szuggesztív előadásmódra törekvés, hatékony részvétel a szakmai megbeszéléseken. *Jellemzi-e* kollegiális együttműködés a tanárjelöltet, tudatosan támaszkodik-e a tanulói véleményekre, felismeri-e a hatékony kommunikáció és hozzá kapcsolódó technikák jelentőségét mind a nevelő-oktató munkában, mind az iskolai szervezet működtetésében.

Az önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre tanári kompetencia során bizonyítja-e a hallgató, hogy *ismeri* a helyi közösség speciális igényeiből és tanárképéből, illetve a tanuló életkori sajátosságából fakadó szerepelvárások rendszerét. *Képes-e* pedagógiai témájú szakirodalmi források szakszerű és értékelő feldolgozására, a pedagógiai szakirodalom eredményeinek felhasználására a gyakorlati tevékenységben. *Helyet kapnak-e* saját peda-

gógiai nézeteiben a legkülönbözőbb pedagógusszerepek sajátosságai, figyelemmel kíséri-e a pedagógiai szakirodalmat, megjelenik-e azon szándék, hogy kutatási eredményeket, jó gyakorlatokat építsen be a mindennapi tevékenységébe.

KONKLÚZIÓK

A tanári szakképzettség összefüggő szakmai gyakorlatához készített gyakorlati napló hasznosnak bizonyult. Ajánlott a hallgatók rendelkezésére bocsátani már a képzés elméleti alapozó szakaszában, hogy a benne megfogalmazott ajánlások közül kellő megfontoltsággal tudjanak választani a gyakorlati időre.

Az összefüggő szakmai gyakorlatot kísérő blokkszeminárium kifejezetten a portfólió készítésének időszakában nyeri el jelentőségét, mely során a felsőoktatási szakember útmutatásai elengedhetetlenek a sikeres dokumentumgyűjtemény összeállításához.

A pedagógusok előmeneteli rendszerében a pedagógusértékelés, minősítés meghatározó dokumentumává válik a portfólió, így elengedhetetlen a tanárképzésben egy újfajta pedagógusi szemlélet, attitűdbeli változás megalapozása. Ehhez szükség van arra, hogy a pedagógusjelöltek eljussanak a helikopterszemléletig, vagyis hogy legyenek képesek a saját gyakorlati tevékenységük fölél „emelkedni” és azt más dimenziók mentén szemlélni. Ha a hallgatók képessé válnak a reflexió három szintjén (leírás, elemzés/érvelés, önértékelés) gondolataikat szakmailag korrekt formában megfogalmazni, akkor már elindultak a reflexív tanárrá válás útján.

Folyamatos követelményként el kell várni hallgatóinktól, hogy a pedagógiai, neveléstudományi szakkifejezéseket egyre nagyobb biztonsággal használják, bővítsék tudományos szakkifejezéseik tárházát. A záróvizsga mint „értékelési konferencia” (FALUS – KIMMEL, 2003. 29.) tapasztalatainak feldolgozása fontos tanulságokkal szolgálhat a köznevelésben dolgozó pedagógusok minősítő eljárásában is.

A portfólió-módszer alkalmazása során felmerülő aggályok a képzés éveit eredményesen enyhíthetők. Főleg a portfólió fejlődést dokumentáló funkciójának megbízhatóságához fűződő kétségek csökkenhetnek, ha sikeres a portfólió értékelését végző szakemberek együttműködése az értékelési elvek, a képzési sajátosságokra is figyelő, rugalmas szempontsorok kialakításában. Másrészt különös gondot kell fordítani a hallgatói aggályok csökkentésére is. Fontos eloszlatni a tapasztalható erős bizalmatlanságot, téves megfelelési kényszert. A képzés teljes folyamatában az önszabályozó tanulás, a reflexív szemléletmód, a metakogníció fejlesztésébe ágyazottan történt a portfóliókészítés folyamatának megismertetése. Ez segítette elő a portfólió-módszer előnyeinek hallgatói elfogadását és érvényre juttatását a dokumentumban.

HOGYAN TOVÁBB?

A tanár mesterképzési szak 2016 utáni kifizetését követően az osztatlan tanárképzésben szerencsésen hasznosulhatnak az eddigi tapasztalatok. Jó kiindulási alapnak tekinthető az egyes tanári kompetenciák meglétét bizonyítandó feladatok, dokumentumok köre. Tervezzük ezek beépítését is az osztatlan tanárképzéshez kapcsolódó összefüggő szakmai gyakorlat „terepnaplójába”.

A közoktatásban dolgozó pedagógusokkal szemben támasztott újfajta elvárások rendszere különös hangsúlyt ad a tanárképzők felelősségének hallgatóik portfólió-készítési jártasságának kimunkálásában.

A nemzetközi tanárképzési gyakorlatból tudjuk (MELIEF – RIJSWIJK és mtsai., 2013), hogy számos európai és Európán kívüli országban a tanárképzők számára is megfogalmazásra kerültek szakmai sztenderdek, amelyekkel való egyetértést követően a szakmai névjegyzékbe kerüléshez a tanárképző saját tevékenységét bemutató portfóliót készít. Így a tanárképzésben, a tanári tevékenység számos területén megkerülhetlenné válik a fentebb részletezett dokumentumgyűjtemény, a portfólió készítése.

IRODALOM

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet

BEHRENS, MATTHIAS (2001): Portfolios in der Lehrerausbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 4. 8–16.

[Sine nomine] (1990): *Duden Fremdwörterbuch*. 5. Band. Dudenverlag, Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich.

FALUS IVÁN – KIMMEL MAGDOLNA (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

GIESS, W. – PLATZER, W. (2004): *Portfolio in der Lehrerbildung im Studienseminar*. [URL: lakk.sts-bs-darmstadt.bildung.hessen.de/portfolio-bs-seminar-da.pdf] Letöltés: 2016. szeptember 22.

HOLLÓSI HAJNALKA ZSUZSANNA – SZABÓ ANTAL (Sine anno): *Tanári portfólió*. [URL: www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/06_tanari_portfolio.pdf] Letöltés: 2016. szeptember 22.

MELIEF, KO-VAN RIJSWIJK – MARTINE-TIGCHELAAR, ANKE (2013): A holland pedagógusképzők szakmai sztenderdjeinek 2012. évi átdolgozott változatáról. *Pedagógusképzés*, **23**. 10–11. 149–179.

Szabolcs Éva

Narratíva és pedagógiatörténet

Egy lehetséges kutatási szemléletmód margójára

A narrativitás fogalmának, jelentéseinek különböző értelmezése a társadalomtudományok területén hazánkban is elterjedtnek mondható,¹ sőt a közbeszéd különböző szintjein is használatos a „narratíva” kifejezés, különösebb meghatározás, értelmezés nélkül.

Elméleti és kutatásmetodológiai megalapozottsággal a történeti és a pedagógiatörténeti kutatásokban is találkozunk a narratív szemlélettel, széles jelentéstartományban. A Hayden White 1973-ban megjelent *Metahistory* című munkájára keletkezett hazai reflexiókra (GYÁNI, 2000) ugyan kevesen figyeltek fel a pedagógiatörténeti kutatók közül, de Jerome Brunernek a paradigmaticus és a narratív gondolkodás ismeretelméleti különbségeire felhívó tanulmánya (BRUNER, 2005) jól ismert általában a pedagógiai kutatók körében.

A történetírás posztmodern korszaka a nyelvi fordulat fogalmának bevezetésével kapott muníciót a narrativitás értelmezéséhez. A nyelvi fordulat a valóság nyelvi megalkotottságára, az információ helyett a jelentésre irányította a figyelmet (KÁLMÁN, 2009. 95.). Ebben a szemléletben a nyelv nem közvetítője, tükrözője a valóságról szerzett információknak, ismereteknek, hanem a nyelvi kifejezés maga a megalkotott valóság. Ebben a felfogásban a megismeréshez használt nyelv tehát nem semleges. Hayden White szerint a történeti kutatás eredménye egy nyelvi kompozíció, amelyben a kiválasztott nyelvi eszközök nem stiláris jelentőségűek, hanem hordozzák a történetkutatás lényegét (GYÁNI, 2000. 22.; WHITE, 1984). White négyféle narratívaértelmezésre hívja fel a figyelmet: *a)* az analitikus filozófusok, például Danto, a narratíva ismeretelméleti státusával foglalkoznak, és azt kifejezetten a történeti jelenségek magyarázatára, értelmezésére alkalmas megközelítésnek tartják (RÜSEN, 1999); *b)* az Annales-kör tagjai a narratív történetírást ideológiai reprezentációs stratégiának és nem tudományos megközelítésnek értelmezik; *c)* a jeltudományi kiindulású értelmezés (például Foucault, Derrida, Genette) a narratív megnyilatkozásokat diszkurzív kódoknak tartja, amely a beszélő pragmatikus szándéka szerint lehet a „valóság” reprezentációja; *d)* a hermeneutikai megközelítés (Gadamer, Ricoeur) a diszruszban megmutatkozó idő-tudatosságot, az idő strukturálását látta a narratívában (WHITE, 1984). Az ember tehát narratívákba születő és a meglévők alapján új történetet alkotó lény (MÓRO CZ, 2014).

¹ A *Narratívák* könyvsorozat 11 kötete kiváló képet fest e megközelítés hazai fogadtatásáról.

Számos kutató a narratíva fogalmának, jelentéstartományának történettudományi értelmezéseit boncolgatva arra az elsősorban ismeretelméleti alapállásra helyezkedik, hogy a narrativitásnak, az elbeszélésnek kitüntetett szerepe van a történeti kutatásban és a történetírásban: nem feltétlenül állítható szembe a tudományos megközelítéssel, hiszen a történeti elbeszélés „*az időtapasztalás cselekvésirányító és identitásképző*” értelmezésének fogható fel (RÜSEN, 1999. 42.). A történeti narratíva tudományos jellegét még abban is látja Rüsen, hogy a források, tények interpretációja „*módszertanilag szabályozható és – az igazság biztosítása érdekében – szabályozandó kognitív folyamat*” (RÜSEN, 1999. 43.). A történetírás által létrehozott narratív konstrukciók, értelmezések összefonódnak a retorikai eszközökkel, nyelvi formákkal. A posztmodern felfogás szerint tehát a történetkutatás folyamata különbözik a pozitivistá tudományosságtól, de a forrásokból feltárt tények történetbe illesztése tudományosnak tekinthető abban az értelemben, hogy racionális megismerésre épül, kognitív folyamatok révén hozza létre az elbeszélést, narratívát mint kutatási produktumot. E felfogás szerint tehát a múltat kutató történész által létrehozott szaktudományos értekezés maga is narratíva, egy lehetséges, megalkotott olvasata a múltnak. Ez az értelmezés jól illeszkedik abba a felfogásba, hogy a történeti múltról különböző olvasatokat, a történeti „valóság” különböző reprezentációit tudjuk megalkotni történészként.

A narratív szemlélet értelmezése azt is jelentheti, hogy olyan személyes forrásokat, emlékezetre épülő visszaemlékezéseket kutat a történész, amelyek maguk is narratívának, elbeszélésnek tekinthetőek. Ebben az esetben a különböző idősíkok találkozása valósul meg: a visszaemlékezésben megjelenő múlt, a visszaemlékezés ideje és minderről a történeti kutató által létrehozott narratíva ideje.

A nemzetközi és a hazai pedagógiatörténeti kutatások a legutóbbi évtizedekben tematikájukban és kutatás-módszertani eszköztárukban is kitágultak (BIRÓ – PAP K., 2007; PUKÁNSZKY, 2008). Néhány hazai kutatási példa megmutatja, hogy a narratív szemlélet milyen módon, milyen elméleti és/vagy módszertani tudatossággal – vagy éppen anélkül – öltött testet a pedagógia történeti jelenségeit vizsgáló tudományterületen. A narratív kutatást mint ernyőfogalmat (FULDA, 2014) érdemes ismét hangsúlyozni e rövid szemlézésekor, hiszen nem győzzük kiemelni, hogy számos kutatás-módszertani lehetőség adódik a narratív szemléletben rejlő kutatási lehetőségek érvényre juttatására.

A történelemelméleti és módszertani megfontolások kevésbé játszanak szerepet, pusztán a fogalomhasználat hívja fel a figyelmünket *Az OFI története narratívák tükrében* (MAYER, 2009) című kötetre. A címben szereplő „narratíva” kifejezés itt arra utal, hogy az adott időszak, eseménysor szereplői a saját szubjektív olvasatukat beszélik el, foglalják történetbe interjúkérdések alapján, és a kötetben ezeknek az olvasatoknak az elrendezése, nem pedig elemzése történik: mintegy kínálja magát arra, hogy ezeket a narratívákat valaki feldolgozza.

Narratív szemléletű pedagógiatörténeti kutatásnak tekinthető Méreg Martin tanulmánya Schultz Imre pécsi tanítóképző intézeti tanár önéletírásának elemzéséről (MÉREG, 2013). A személyes narratívák, élettörténetek kutatását a tematikus megközelítésű narratív szemléletű kutatások közé sorolják (RIESSMANN, 2008). Méreg Martin kutatásának

kettős célja volt: egyrészt a tanári identitás elemeinek a szöveg megalkotásának sajátosságain keresztül történő megragadása, másrészt a narráció elemeinek vizsgálata, kategóriarendszer kidolgozása, amely „*lehetővé teszi a szöveg tartalmi és strukturális elemeinek elkülönítését és a közöttük levő viszonyrendszer vizsgálatát, ebből kiindulva pedig rá lehet mutatni az önkép konstruálásának egyedi és általános vonásaira*”. Az önéletrajzi szöveg mint a személyes dokumentum által kínált elemzési lehetőségek közül tehát Méreg Martin egy olyat választott, amely a szóban forgó önéletírást mint narratívumot vizsgálta a szöveg szerkezeti és tartalmi jellegzetességeinek feltárásával. A szerkezet elemzése „*az időben való előrehaladás, az események egymásra következése és a közöttük levő ok-okozati viszony*” megmutatását jelentette, ahogy az önéletrajz írója szakmai előrehaladását leírta. A tanulmány szerzője feltárta, hogy ez az egymást követő életszakaszokat rögzítő önéletírás tudatosan egy fejlődési folyamatot, ívet örökített meg, és elemzése szerint „*a fejlődéselv következetes érvényesítése párhuzamba állítható a keresztény történetírás teleologikus szemléletével*”. Az önéletrajz tartalmi elemzése során a tanulmány szerzője olyan nyelvi kategóriákat különített el a szövegben, amelyek a jó és rossz pedagógus, az egykori és a korabeli tanítóképzés dichotómiáit rögzítették. Ez a tartalmi elemzés nem kvantitatív, hanem a kvalitatív tartalomelemzés egy formájának tekinthető. E kutatás egyúttal arra is rávilágít, hogy a narratív szemléletű történeti kutatás kutatás-módszertani megvalósítása – ahogy korábban már szó volt róla – különböző módszerek megfelelő alkalmazását jelentheti.

Ez jellemző Kolosai Nedda doktori disszertációjára is, amelyben narratív interjúk tartalomelemzésével egy társadalmi jelenség, az 1950-es évek kisiskoláskorának individuális reprezentációját, szubjektív megélését igyekezett megmutatni (KOLOSAI, 2013). A narratív szemléletű elemzés nyelvi mintázatok feltárását jelentette az interjúk szövegéből. Az interjúkban megjelent közös élményvilágot egy narratívumkészlet részének tekintette, és Assmann nyomán úgy értékelte, hogy az ezekben őrzött kollektív emlékezeti tartalmakat sikerült feltárnia. Ilyen, mintázatok nyomán kiemelhető tartalmak voltak például az iskola tárgyi és téri struktúrája, a tanító személyére való emlékezés vagy a korszak történelmi fordulataira való visszaemlékezés. A visszaemlékező interjúszövegek narratívaként történő kezelése az elemzés során lehetővé tette a megjelenő különböző időhorizontok tudatosítását, a múltból „átkiáltott üzenetek” és ezekre a jelenből történő reflexió találkozását.

Narratív szemléletű kutatásnak tekinthetjük a Golnhofer Erzsébettel közösen megjelentetett forráskiadványunk bevezető tanulmányában alkalmazott néhány elemzési szempont eredményét. A forráskiadvány 117, 1947–1949 között készült, az iskolai emlékekre történő visszaemlékezést tartalmazott (GOLNHOFER – SZABOLCS, 2009a, 2009b). A visszaemlékezések egy konkrét témakör, az iskola világa köré rendeződött gondolatokat, élményeket, tapasztalatokat rögzítenek egy felmérés – korabeli szóhasználat: ankét – kérdéseire kifejtő választ adva. E szövegek önmagukban és együttesen is narratívák; mint visszaemlékezések hordozzák a létrehozójuk által konstruált, iskolával összefüggő múltjukat. A szövegek létrehozói egyszerre szereplői e narratíváknak, és megfigyelői, értelmezői is a leírt, iskolával, tanárokkal, tanítókkal kapcsolatos eseményeknek, élményeknek. Ahogy korábban szó volt róla, a visszaemlékezések tanulmányozásakor időhorizontok találkozása történik, mind a visszaemlékezők, mind a kutatók szempontjából. A történeti

idő különböző metszetei egymásba érésének lehetünk tanúi, de látnunk kell a személyes idő, a „valóság egyéni birtokbavétele” fontosságát is, amelyre a visszaemlékezők vissza-vissza tekintenek, és ez a visszatekintés a megélt idő tartalmát, jelentőségét, kiterjedését módosítja, a múlt–jelen–jövő dimenzióit folyamatosan mozgásban tartja. Az elemzett visszaemlékező szövegekben megjelentek az emlékezet lezáratlanságát, mozgását, lehetséges irányait, alakítóerejét mutató gondolatok (GOLNHOFER – SZABOLCS, 2009b).

A narratív szemlélet elméleti háttérével való ismerkedés, az egyes társadalomtudományokban fellelhető narratív szemlélet jegyében született kutatások megismerése arra indíthatja a pedagógiatörténet művelőit, hogy kutatási lehetőségeik határának tágítását lássák a narrativitás mint szemléletmód érvényesítésében. A múlt lehetséges olvasatainak felmutatása meg is kívánja, hogy különböző megközelítésekkel, módszeregyüttesekkel közelítsünk elmúlt korszakok világához.

IRODALOM

- BIRÓ ZSUZSANNA – PAP K. TÜNDE (2007, szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BRUNER, JEROME (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- FULDA, DANIEL (2014): *Historiographic Narration*. [URL: <http://www.lhn.uni-hamburg.de/comment/reply/123>] Letöltés: 2016. június 6.
- GOLNHOFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA (2009a, szerk.): *Iskola és történeti emlékezet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GOLNHOFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA (2009b, szerk.): *Múltidézés egy megtalált forrás segítségével*. In: GOLNHOFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA (szerk.): *Iskola és történeti emlékezet*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11–32.
- GYÁNI GÁBOR (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- KÁLMÁN ORSOLYA (2009): *Egyetemi hallgatók társas világa – ahogy a tanár szakos hallgatók elmesélik*. In: SZABOLCS ÉVA (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 94–127.
- KOLOSAI NEDDA (2013): *Kisiskoláskor és történeti idő. Az 1950-es évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák elemzése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. (PhD-disszertáció.) [URL:<http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2014/09/Kisiskol%C3%A1skor-%C3%A9s-t%C3%B6rt%C3%A9neti-id%C5%91-DISSZERT%C3%81CI%C3%93-Kolosai-Nedda.pdf>] Letöltés: 2016. augusztus 11.
- MAYER JÓZSEF (2009, szerk.): *Az OFI története narratívák tükrében*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- MÓRO CZ GÁBOR (2014): *Ricouer és a braudeli hosszú idő problémája. Belvedere Meridionale*, **26**. 3. 129–138. [URL: <http://dx.doi.org/10.14232/belv.2014.3.9>] Letöltés: 2016. szeptember 21.

- PUKÁNSZKY BÉLA (2008, szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- RIESSMAN, C. K. (2008): *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage, Los Angeles – London.
- RÜSEN, JÖRG (1999): A történelem retorikája. In: THOMKA BEÁTA (szerk): *Narratívák 3. A kultúra narratívái*. Kijárat Kiadó, Budapest. 39–50.
- WHITE, HAYDEN (1975): *Metahistory. The historical imagination in nineteenth-century Europe*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore–London.
- WHITE, HAYDEN (1984): *The question of narrative in contemporary historical theory*. [URL: <https://www2.southeastern.edu/Academics/Faculty/jbell/white.pdf>] Letöltés: 2016. június 6.

Vincze Beatrix

„Szabad-e pedagógiából hazudni?”

Lesznai Anna hitvallása a tanításról¹

LESZNAI ANNA, AZ ÉDENKERT SZÜLÖTTE

Lesznai Anna (1885–1966), született Moscovitz Amália, a XX. század kiemelkedő nőalakjai közé tartozik, akit sokféle néven ismerhetünk. Kortársai, barátai Málinak nevezték, míg a Lesznai nevet a család körtvélyesi² birtokához közel eső Leszna falucskáról választotta magának. Háromszor ment férjhez, 17 évesen Garay Károlyné lett, ugyan egy évvel később már el is vált. 1913-ban hozzámegy Jászi Oszkárhoz, a magyar polgári liberális gondolkodás meghatározó alakjához, akitől Jászi Oszkárné két gyermeke születik. 1920-ban felbomlik a házasság, de Jászival a jó viszony mindvégig megmarad, az emigrációban töltött hosszú évek alatt is folyamatosan kapcsolatban álltak. Harmadik férje Gergely Tibor grafikus, aki jóban-rosszban kitartott mellette. Lesznai Anna halála után a művésznő teljes hagyatékát Magyarországra küldte, amelyet ma részben a hatvani múzeum, illetve a Petőfi Irodalmi Múzeum kezel.

Lesznai Anna neve soha nem merült feledésbe, aminek oka sokoldalú tehetségében rejlik: író, alkotó iparművész és tanár volt egy személyben, aki gazdag életművet hagyott hátra. A 2015-ös év alkalmat kínált születése 130. évfordulójának megünneplésére, és a hatvani múzeum Lesznai-émlékiállításának megnyitása méltó módon állított emléket neki. A Hatvany-Deutsch család hagyatékából megmaradt tárgyak, dokumentumok és Lesznai alkotásai segítenek az életút és az alkotó művész világának felidezésében (TÖRÖK, 2001. 54.).³ a 2016-os évhez két évforduló is társítható, ötven évvel ezelőtt, 1966-ban sikerült Lesznainak másodszer is hazalátogatnia, és ebben az évben kiadják önéletrajzi írását: *Kezdetben volt a kert* című regényét. A kétkötetes, 1368 oldalas munkát

1 A tanulmányt tisztelettel ajánlom Golnhofer Erzsébet hetvenedik születésnapjára.

2 Alsó-Körtvélyes (szlovákul Nižný Hrušov) község Szlovákiában, az Eperjesi kerület Varannói járásában található. A családi kastély sokáig gyermekotthonként működött. Romosan, lakatlanul áll (2016).

3 Két személynek is rendkívül nagy szerepe volt abban, hogy a Lesznai-hagyaték Magyarországra került, illetve megőrződött. 1974-ben Drávai József cukorgyári dekoratőr hívta fel a múzeum akkori igazgatóját (Kovács Ákost), hogy a Hatvany-kastélyból a háború után kidobált művészeti anyagot ő őrzi. A másik önzetlen ajándékozó Gergely Tibor, Lesznai Anna férje, aki New Yorkból postai úton hazaküldte felesége hagyatékát.

a Múlt és Jövő Alapítvány ugyancsak 2015-ben, a hivatalos ünnepi év keretén belül adta ki újra.

Ismerve a XX. század sorsokat nem kímélő történelmi fordulatait – joggal merülhet fel a kérdés: hogyan sikerült Lesznai Annának megmaradni a köztudatban? A titka feltehetően önazonosságában van, tehetségében, amelyet oly sokoldalúan kamatoztatott, őszinte kifejezőerejében, a formában, az ornamentalsben, amelynek megtalálására oly nagy gonddal törekedett. A mágikus őserőt a mesevilágban fedezte fel, a vizuális mesemondás és a dekoráció közötti terület kínálta számára az igazi önmegvalósítást. Saját életének paradicsomi kertje, a körtvélyesi családi birtok, a „Jardin Paradise” élménye, az itt eltöltött nyarak képeztek védőfalat számára, és jelentették az igazi gyökereket. Nagy szerepet kaptak életében az erős családi kötelékek fiaihoz, férjeihez, később az igaz barátságok, amelyek legtöbbje életre szóló volt. Közismert volt apolitikussága, sajátos harmadik utasága. Lesznai a modernizáció túlburjánzását kétkedve fogadta. Úgy próbálta megállítani az időt, hogy védekezéséül lelkében őrizte, műveibe belerajzolta és beleszólte az őt körülvevő gyermekkori életképeket.

Meghatározó élmény volt Lesznai számára a Vasárnapi Kör tagjaival való együttlét. A Vasárnapi Kör a magyar szellemi progresszió fészke volt, amely egy szekta jellegű baráti társaságból állandósult filozófus-művész körre. A találkozások Balázs Béla (1884–1949) naphegyi otthonában folytak 1915 és 1919 között. Balázshoz egyébként szoros, egész életén át tartó barátság fűzte Lesznait. Vezető szerepet kap a kör szellemi irányításában Lukács György (1885–1971), aki ebben az időben Heidelbergben közvetlen kapcsolatban állt a német idealizmus kiemelkedő képviselőivel, Max Weberrel, a Stefan George-körrel, Georg Simmel tanaival (KARÁDI – VEZÉR, 1980. 7–8.).

A kör alapítói között volt Balázs Béla, Lukács György, Ritoók Emma, Antal Frigyes, Fogarasi Béla, akik fiúknak, „knábáknak”⁴ nevezték magukat. Később csatlakozott Hauser Arnold, Mannheim Károly, Fülep Lajos, Varga Jenő, Káldor György, Radványi László és Tolnay Károly. Főként etikai, esztétikai kérdések kerültek terítékre, központi kérdés volt az anyag és a forma egymáshoz való viszonya, a *Werk*, az igazi műalkotás. Leginkább Nietzsche, Kierkegaard és Dosztojevszkij gondolatait elemezték. Ösztönzőleg hatott rájuk a Galilei Kör progresszivizmusa, a Gödöllői művésztelep és a folyamatos német, főként neokantiánus impulzusok (G. Simmel, M. Weber, W. Windelband, H. Rickert). A kör tagjai magázták egymást, hetente egyszer, maximum kétszer találkoztak, elvárás volt a „gyónás”, a kötelező őszinteség. „Az összejöveteleknek szertartásos, kvázi vallásos hangvételük volt, a résztvevők kötelesek voltak mindenről a teljes igazságot mondani.” (KARÁDI – VEZÉR, 1980. 55.) Lesznai, de a többiek naplójából is jól rekonstruálható, hogy határozott értékrendet, objektív törvényeket, határozott kontúrokat akartak, hittek a metafizikai transzcendenciában, az abszolút értékekben. A fennálló közönséges lét, a kapitalizmus prózájának bírálata a kultúra értékei felől közelítették meg, és a kultúra segítségével tettek kísérletet a civilizáció lehetséges megmentésére. Ady fellépése a Vasárnapi Kör szinte minden tagja számára meghatározó volt. Balázs Béla szerint Ady segítette

4 Der Knabe: fiú (németül).

a „mindenség gyökeréhez” való eljutást (KARÁDY – VEZÉR, 1980. 19.), míg Lesznai Adyban a „*lélekmélység és a metafizikai szomjúság költői kifejezésének példáját*” látta (LESZNAI, 1909). Később a kör tagjai szétszóródtak a világban, de legtöbbjük sikeres, ismert alkotóvá vált.

MESESZÖVŐ TÖKÉLETES KIRÁLYLÁNY

Lesznai Anna alkotói tevékenységének középpontjában állt a meseszövé. Sokszor és szívesen mesélt felnőtteknek és gyerekeknek. A műmesék rendkívül népszerűek a szimbolista irodalom képviselői körében. Lesznai számára a mesealkotás az önkiteljesedést, az igazi alkotást jelentette, nem kitalálta meséit, hanem bennük élt. 1918-ban, a *Nyugatban* fejti ki mesefilozófiáját, melyben a mesét „Édenkertként”, „földi vándorútként”, „mennyországként” jellemezte, amely „*lélek melyet Isten lehelt a teremtésbe!*” (LESZNAI, 1918).

A mese a legtökéletesebb önkifejezés, a mágikus korszak legősibb tudatformája. Lesznai beleszötte meséit hímzéseibe, verseibe, festményeibe. Lesznai (1965) azt nyilatkozta, hogy az igazi feladat a mesére való rátalálás. „*A mese az emberiség köztulajdona, és a meséket nem kell költeni, hanem az ember kinyújtja a kezét, és kifogja a levegőből [...]*” (SZILÁGYI – TÖRÖK, 2014). Lesznai meséi nem elsősorban tanítói cézzal íródtak, nem volt tanulságuk, ha igen, akkor azt a bennük rejlő értékvilág (a család, a vallás, az erkölcs) képezte. „*A mese nem ábrázol, nem oktat, nem magyaráz, hanem a lélekválóság törvényeit tükrözi, értelmessé, tagolttá, mozgalmassá és tartalmassá... díszíti az időt... mint az ornámen a teret...*” (LESZNAI, 1918).

A mese a legközelebbi rokona a képzőművészeti ornamentika, amely a dolgokat harmonikus egymásmellettségben megjelenítve díszíti a teret (SZILÁGYI, 2007. 147.). A mese képes túllépni a tárgyi valóságon, az ornamentalsel díszített mesékben metafizikai mélységbe lehet jutni. A mesék sűrítve fejezik ki a létet, amelyben egy (új) spirituális-metafizikai világkép konstruálódhat meg. A „vasárnaposokkal” folytatott hosszú filozófiai, esztétikai útkeresés fázisait is megjelenítik, amelyekben mindig ott van a törekvés a tökéletes forma megtalálására. A mese a fantázia révén függetlenít a realitástól, a vágyakozás és a beteljesülés ígérete. Lehetőséget ad a korábbi nézetek meghaladására, elutasítására, a racionális világgal szemben az érzelmek, az irracionális akarat érvényesítésére, elvezetni az olvasót a tudatalatti világába (SZILÁGYI, 2007. 149.).

Lesznai Annának nagy sikert hoztak gyermekeknek írt rajzos mesekönyvei, amelyek németül jelentek meg.⁵ Köztük: *A kispillangó utazása Lesznán és a szomszédos Tündérországban* (1913), a *Mese a bútorokról és a kislőről* (1918), a *Mese az eperszemnyi szívről* (1919). A mesevilág Lesznai Anna számára túlnőtt a gyermekek világán, a híres meseszövegő szívesen mesélt felnőtteknek, gyakran legjobb barátjával, Balázs Bélával.

5 Csak 1978-ban adja ki a Móra Könyvkiadó, az eredetitől eltérő méretben és tördelésben, kisebb szöveg-módosítással.

A Szilágyi Judit által (2007) Lesznai naplója alapján összeállított *Idődíszítés – Mesék, rajzok* című kötet olyan, 1910 és 1930 közötti műveket tartalmaz, amelyek korábban nem jelentek meg. Ezek között jelentős helyet kapnak a felnőttmesék (*Az út, Az üveglélek, Meluzina, a tökéletes ember*). Lesznai bevallása szerint: „Minden írás között a mesék állnak a legközelebb hozzá(m), a valóságból, önmagam törvényeiből többet sejtettek meg velem, mint bármely más betűbe szedett tanítás.” Az elvágyódás, a magány feldolgozásának, az új harmónia megtalálásának sajátos útja rajzolódik ki bennük. A meseíró szerint a mese lehetőséget kínál az énség korlátainak az áttörésére, a korlátatlanság vágyának kielégítésére (LESZNAI, 1918. 65.). A mese a megváltott dolog művészete, mert egyenértékűvé, egytermészetűvé teszi a dolgokat. Lesznai meséiben kifejezésre jut panteisztikus természetértelmezése és szerelemfilozófiája, amely áthatja egész világértelmezését. Számára a kert, a mikrokozmosz (fa, virág, gyümölcs) a szubsztanciális lét olyan közege, amely az ember számára az ősazonosságot adja. Ilyen ősazonosságnak tartja a szerelmet is.

„A mese mint forma – út, mely a mindent egybeölelő ősazonosságból a feszültségmentes harmóniába vezet. (...) a mese egy fa, melynek gyökere az azonosságban, és ágai, melyeken légygökereket érzek, a harmóniában vannak.”⁶ (SZILÁGYI, 2007. 150.)

Lesznai meséi több forrásból táplálkoznak: meghatározóak a gyermekkor népmeséi, a körtvélyesi élmények, a magyar és szlovák népmesék. Ösztönző volt a feltehetően Lukács György közvetítésében megismert hászidizmus, valamint a hindu upanisádok teremtésmagyarázatai. Lesznai meséi, mint az ornamentals, indaszerűen tekeregnek, elágaznak, láncolatszerűen fejlődnek. Motívumrendszerükben a büntetés, kivetettség, bűnbocsánat, győzelem (beteljesedés) követik egymást. Az ember-, az állat-, a növény- és a tárgyábrázolások organikus egységet képeznek, kifejezésre juttatják feszültségmentes egyenértékűségüket. Lesznai úgy kívánja az anyag és a forma harmonikus egységet megteremteni, hogy „elveszi” a dolgok tárgyi mivoltát, művészként egy új értelmezést ad azzal, hogy egyensúlyba hozza a színt, a teret, a perspektívát (SZILÁGYI, 2006. 65.). 1917-es naplóbejegyzései alapján úgy véli, hogy a szöveg az időt díszíti, a képi ábrázolás pedig a teret. A díszítés (az ornamentals) a legmélyebb lélekalóság, az abszolútum kifejezése (*Ding an Sich*-re törekvés), amely képes magába foglalni az egyensúlyt, a ritmust, a téren és időn kívüliséget, a végtelenséget és az egységet. Lesznai Anna képei (rajzai, hímezései) a kontúrok segítségével mindig az anyag és a forma harmóniájának a megtalálását keresik, egyben belesimítják a „dolgot” a transzcendentálisba.

Művészi kiteljesedésének legtermékenyebb időszak a 1910–20-as évek ideje. Az 1910-es években a virágornamensek, a húszas években, 1927-ig pedig inkább a paraszti életképek domináltak. Főként akvarelleket festett (TÖRÖK, 2001. 56.). A vasárnaposok impulzív szellemisége beleszövődött Lesznai meséibe, amelyek nem íródtak direkt módon, ám a bennük kifejezésre jutó értékvilág kétségtelenül nyomot hagy az olvasóban. Személyes hitvallás, erkölcsi és esztétikai nézetek sűrített esszenciája jut kifejezésre a hol egyszerű, máskor bonyolult motívumrendszeren keresztül. Lesznai meghagyja a befogadónak a szabadságot ahhoz, hogy mindenki a maga módján értelmezze képes történeteit.

TANÍTÓKÉNT PRAKTIKUS PRÓFÉTA

Lesznai Anna első tanításhoz kötődő tevékenysége a tanácsköztársaság idejéhez kötődik. Kevésbé ismert, 1919-ben az egyébként apolitikus Lesznai százötven oldalas munkájában egy olyan művészetpedagógiai reformkoncepciót dolgozott ki, amelyben az új művészeti nevelés alapjait fektette le, s a Nemzeti Múzeum átszervezése mellett (Bartók Béla bevonásával) a nyolcosztályos elemi iskola és a négyosztályos középiskola rajztanításának kidolgozásával bízták meg (TÖRÖK, 2010. 38.). A papírhány ellenére sikerül művészetpedagógiai koncepcióját az új nyolcosztályos népiskola kereteire kidolgozni, amely munka a mai napig szinte ismeretlen.⁷

Önéletrajzi regényében úgy emlékszik vissza ezekre az időkre, hogy Lizó (Lesznai) a „semmitől teremtés mámorában” a népbiztosság meseosztályán találta magát. „*A varázslatos papírgubókból kikél majd a népkultúra hímes szárnyú pillangója.*” Lesz iskola, papír, meselap. Mert „*formálni oly jó*” (LESZNAI, 1966/II. 510.). A rajz kultúrafejlesztő, internacionális kifejezőeszköz, amely egyaránt fontos mind a gyakorlati, mind a szellemi életben. A szép iránti fogékonyság eszköze, fejleszti a lelki és szellemi kvalitásokat, olyan befejezett egységet képez, amelyben benne van a szép, az ízlés és a nemes. A rajz a lélek lenyomata, amely egyaránt fontos a pedagógusnak, illetve a pszichológusnak.

Lesznai az egyének szabadságán alapuló új közösséggé szerveződő világról kialakított állásfoglalását jelentősen meghatározta a vasárnaposokkal folytatott vitái: „*[...] az igazi szabadság ott kezdődik, ahol a más ének szabadsága nem csökken, de öregbíti a mi szabadságunkat.*”⁸ Pedagógiai hitvallását a következőképpen fogalmazta meg: „*A művészet nem azon kevesek számára fenntartott luxus, akiket a természet különleges alkotóerővel áldott meg. A művészet – szükségyszerűség. [...] a tanár egyik legnemesebb feladata az, hogy a művészettel kapcsolatos mindenfajta előítélet ellen harcoljon.*”⁹

Fontosnak tartotta, hogy a pedagógus felismerje a gyermek szándékát, képességét, és tudatosítsa azt. A pedagógusnak nyolc éven át respektálnia kell a személyiséget, felelős érte. Jól és okosan kell tudni kérdezni; a tanítványait szellemi gyerekeinek tekinti. Önállóan, de mindig a tanulók előtt dolgozik. Igyekszik megismerni tanítványait, és alkalmazkodik hozzájuk. A nevelési célokat magára nézve is kötelezőnek tartja, következetes, de nem szigorú. Kiemelt szerepet kap az érzékek fejlesztése, főként a játék segítségével, az ízlésnevelés, a szemmérték fejlesztése, a kertművesség (főként vidéken) és a betűvetés. Úgy vélte, hogy a művészeti nevelés az erkölcsi nevelést szolgálja, az értelmes munka, az alkotás az önfejlesztés legjobb eszköze. Részletesen kitért a tanulási környezet, a tanulásszervezés kérdésére, hangsúlyozta az egyéniesítést, a differenciálást, az integrálást, az osztály- és műhelymunka és a művészeti séta szerepét. Lesznai művészeti koncepciója az esztétikai és etikai nevelés új alapokra helyezésével jelentős azonosságot mutatott a nyugat-európai

7 V. 3670/15 PIM (Az eredeti dokumentum első négy oldala hiányzik, de a program összefoglalásából következtetni lehet a bevezetésre. Terjedelme: 150 oldal.)

8 V. 3670/43/2 PIM

9 V. 3670/43/15 PIM

reformpedagógiai iskolák korabeli törekvéseivel. Gyermekközpontú, a gyermeki szabadságot és aktivitást felkaroló új iskolát képzel el. Az „új nevelést” hirdető művészeti koncepciója túlmutat az iskola falain, az egész életre akar nevelni, életvezetés- és ízlésreformjával hatni kíván az életmódra (NÉMETH, 2006. 64–68.; VINCZE, 2014. 211.).

Lesznai Anna komoly árat fizetett a rajzoktatás koncepciójának kidolgozásáért. El kell hagynia az országot, és évekig él emigrációban. A körtvéyesi birtok sem képezte többé Magyarország részét, bár a család a nyarakat változatlanul ott töltötte. Korábban is komoly kérdésként merült fel az, hogy mi a művész kötelessége, illetve feladata. Milyen szerepet kell vagy lehet vállalnia az alkotónak? Mi az etikus cselekedet? A Vasárnapi Körben, de 1920 után különösen sok szó esett a kommunizmus, az új vallás megítéléséről. A művész Lesznai számára fontos dilemma: „Az individuális lélek, a tiszta forma elkísér-e a megváltásig?” Szerinte háromféle művészi munka van, és a nő mindegyikre képes, a gyermekben részese mindhárom nemű munkának. Ezek a következők: „*a fenntartó (önmagam kiszolgálása, konzerváló műveletek); a gazdasági értéket produkáló munka (anyagi és szellemi értéket hozó, amely önfenntartó és plusz szellemi értéket képvisel) és az alkotó munka, amely potenciális metafizikai értéket képvisel. [...] a teremtményt Isten a maga képére formálta (mindig együtt született az Ördöggel), szabad akaratra ítélve, jóra és rosszra*”. A teremtménynek meg kell keresnie az ősfomat, az Én-formát, és úgy kell átmennie Istenbe, hogy Én maradjon.¹⁰

Naplóbejegyzései szerint „*a forradalom bűnné válik, mihelyt intézményesül, viszont a lélek forradalmi attitűdje, a formulák lerombolása még dinamikusabb formák érdekében állandó tényezője kell, hogy legyen etikai magatartásunknak. Ám a nyíltság (is) pedagógiai eszköz: minden, amit eltitkolunk életünkben, megmásítja, meghamisítja embertársaink világlátó tisztaságát és értékelését.*”¹¹

A világszellem hazudhat-e pedagógiából? Szabad-e pedagógiából hazudni? Ha Isten nem teremtette tökéletesnek az embert, ez nem hazugság – írja Lesznai. Isten utat adott az embernek és távolságot önnönmagától. Ha jön az új vallás, a régi vallás gyengéit ki kell mondani. Ez tehát nem hazugság, mert igazat mondani csak az tud, aki megérti magát. Ám örök kérdés marad, hogy mi felel meg közvetítő közegnek az esztétikában. Mi az etikus cselekedet (idea és empíria) a művészetben (LESZNAI, 1920)?

Lesznai kevésbé volt népszerű és sikeres a visszatérése után, noha több kiállításon is bemutatva munkáit. A korábbi barátok közül sokan nem tértek vissza Magyarországra, néhányan pedig elfordultak tőle. Orbán Dezső¹², a Nyolcak tagja 1931-ben nyitotta meg Atelier nevű festőiskoláját és tervezőirodáját, ahol alkalmazott grafikát, kerámiát, textil- és divattervezést, fotózást tanított. Kiváló munkatársai voltak, köztük Kner Albert, Kozma Lajos, Rónai Dénes és Lesznai Anna, aki iparművészeti tervezést kezdett el tanítani (PASSUTH,

¹⁰ Uo.

¹¹ V. 3670/43/4

¹² Orbán Dezső (1884–1986), autodidakta festő, grafikus jelentős hazai karrier után 1939-ben szintén elhagyja az országot. Ausztráliában telepedik le, Sydneyben, ahol angolul megjelenteti művészeti nézeteit összegző munkáját, a *Művészettant*.

sine anno). Ezt tekinthetjük első gyakorlati pedagógiai tevékenységének. Lesznai saját festőtanulmányairól több verzió látott napvilágot. Férje szerint 1902–03-ban Ferenczy Károlynál tanult először az Iparművészetin. A Gergely által hazaküldött hagyatékban van (szerinte) a festőnő első képe is, *Interieur* címmel. Ez ellentmond annak az információnak, amely szerint csak 1905-től vett részt szervezett tanulásban. 1907-től Lucien Simon festőiskolájába iratkozott be Párizsban, amelynek élményeiről, a nagyváros, Párizs hatásáról nincsenek feljegyzések. Az 1910-es és 20-as évek hangos sikere után jött az első emigráció.

Az 1930-as hazatérés után nem sokáig élvezhette férjével, Gergely Tiborral az itthoni tartózkodást, a politikai radikalizálódás, a zsidóellenes törvények miatt 1939-ben egy amerikai meghívásnak eleget téve hajóra szálltak, és elhagyták Európát. Lesznai Annát az Ohio állambeli Sanduskyba invitálták, ahol héthetes művészeti kurzust és öt nyilvános előadást tartott a magyar művészetről. Remek előadóként, egymást érték a meghívások. 1939 és 1942 között a Boston melletti Cambridge Wellesley College-ában tanított, 1942-ben a Newarki Tanítók College-ában (TÖRÖK, sine anno). 1948-ban pedig tizenöt kétórás előadást tartott általános és középiskolai tanároknak a tervezés művészetéről és gyakorlatáról a New York-i Lawrence Street School művészeti műhelyében¹³. Életének további részében New Yorkban rendezkedett be. Az USA-ban fogyatékos gyerekek oktatásával is foglalkozott. Magántanítványokat vállalt, mégpedig huszonöt-harminc növendékkel foglalkozott kis festőiskolájában, és csak hetvenedik születésnapja után változtatott életvitelén, valamint tanítványainak számán (SZILÁGYI – TÖRÖK, 2014. 101.).

A hatvani hagyaték segít következtetni arra is, hogy Lesznai milyen módszerrel tanított. Az előadásokat igyekezett szemléletessé tenni, erről tanúskodnak az előre elkészített ábrák, vázlatok, felkásírozott tervvázlatok, segédanyagok. Sokat foglalkozott a tervezés módszertanával. Kiemelte a vizuális tapasztalatgyűjtés fontosságát. Azt tanácsolta tanítványainak, hogy hordjanak mindig maguknál jegyzetfüzetet, és készítsenek kompozíciós vázlatokat, skicceket, dolgozzák ki az ötleteiket. Majd egyszerűsítsék le, és a lényeg megragadásával tegyék absztrakttá. Maga Lesznai is ugyanezt a módszert követte. Naplójában is számos bejegyzés, vázlat van, de a hagyatékban is számtalan apró tervezet maradt hátra (TÖRÖK, 2001. 57.).

A tanítás élménye fontos volt Lesznainak, de a megélhetéséhez is hozzájárult. A levelekből nyomon követhető páratlan aktivitása. Jászi Oszkár (1944) például beszámolt róla, hogy „...*Máli hallatlanul sokat dolgozik, ezt a tempót nem bírhatja ki egészségben. [...] Viszont a túlmunka a narkotikum egy neme nála.*”

Lesznai művészi énjé az emigrációban „meghalt”. Emlékeiből élt, örömet okoztak neki a barátokkal való találkozások, levélváltások és a tanítás. Az amerikai években gyökeresen megváltozott hímezéstechnikája. Perui, indián és mexikói hímezéselemek kerültek be művészetébe. Korábbi műveit rajz alapján egy gyakorlott hímezőnő is elkészíthette, ezek az új alkotások viszont egyszerűek és megismételhetetlenek, egy kitalált, sajátos öltéstechnikával. A hímezés így festménnyé változott. Bár a kevés tárgyi emlék híján csekély tudásunk van ennek a korszaknak az alkotói sajátosságairól (TÖRÖK, 2001. 57.).

¹³ Ezen előadások először angolul, majd Néray Katalin fordításában magyarul is megjelentek.

Lesznai Anna sikerei ellenére gyökértelennek érezte magát az új világban. Önmagára találást az jelentett számára, amikor életművén, önéletrajzi regényén munkálkodott. Már a harmincas években tervezte, hogy ír egy önéletrajzi regényt, aminek kereteit később jelentősen kibővítette. Így született meg egy korrajz, családregegy, Magyarország korabeli „freskója”. Ebben a regényben öt generáció történetének bemutatásával a magyar társadalom fejlődéstörténetét kísérelte meg visszaadni. Az Ady szavaival jelzett „minden egész eltörött” élményét próbálja szavakba foglalni. Sorsok, viták, események elmesélésével idézi fel a sorsfordító percek, úgy mondja el a lehetetlent, hogy közben nem vagy alig beszél a konkrét történelmi eseményekről.

A számára oly fontos regény kiadását először Németországban tervezte, szerződést is kötött 1956-ban. Végül a mű hosszú viták után 1965-ben jelent meg. A késlekedésben szerepet játszott az időközben kitört magyarországi forradalom, illetve a lerövidítések körüli hosszú egyeztetési procedúra. Lesznai Anna regénye végül *Spätherbst im Eden* (Kései ős az Édenben) címmel látott napvilágot,¹⁴ rövidített formában.

A tizenkét fejezetet magában foglaló teljes mű, a *Kezdetben volt a kert* visszarepíti az olvasót Lesznai Anna gyermekkorába, a körtvélyesi kúria kertjébe, amely egész életében a legfontosabb múzsája volt. Regényében Lesznai a paradicsomi kert szépségét ornamensként festi le: „*A lizskai kertben csupa olyan fa meg virág terem, ami beleavatkozik az ember életébe... körül fog indáival és magához köt. A centifóliák nálunk nagyobbak, mint a két öklöm. Szüntelenül forognak, mint az égtest. Ha rájuk hajlunk, könnyen magukba szippantanak, és nehéz kimenekülni útvesztőjükből. Megecsik, hogy elnyelnek egy egész darab világot: akkor üresség támad körülöttünk, és az úrben mindenféle varázs fenyegtet*” (LESZNAI, 1966/2. 460.). Az édenkert a gyökereket jelentette számára, amelyek elszakíthatatlanok voltak, műveiben visszaidézték a visszahozhatatlanul elmúlt idők emlékeit, értékeit.

AZ ŐSAZONOSSÁG MARADÉKA (ÖSSZEGZÉS)

A Lesznai Annára való emlékezés alkalmat ad a magyar szellemi élet egyik meghatározó nőalakja sokoldalú tevékenységének méltatására. Lesznai Anna művészetpedagógiai koncepciója és tanári munkája fontos része életművének.

Személye rokonítható azokkal a „nem pedagógus”, úgynevezett kvázi-pedagógus személyekkel, akik választ kerestek a kor életfilozófiai kihívásaira, és a pedagógia segítségével kaptak válaszokat ezekre. Az esztétikumot a gyermek megmentésének szolgálatába állította, a tanítást saját művészi énje lehetséges önkifejezési formájának találta. Az alkotás,

14 A mű Karlsruhéban jelent meg, a Stahlberg Kiadónál. A szintén New Yorkban élő Ernst Lorsy (Lorsy Ernő) fordította németre. A szöveget Hilda von Born-Pilsach gondozta. A regény terjedelme 676 oldal. [URL: <https://portal.dnb.de/opac.htm?method=showFullRecord¤tResultId=auRef%3D106370340%26any¤tPosition=3>] Letöltés: 2016. 09.01.

a „mágikus gesztus” gondolati gazdagsága és sajátos metafizikája kifejezésre jut művészetének egyediségében és alkotói tevékenységének sokoldalúságában.

Lesznai Anna a megváltást az őszonosság megtalálásában látta, amelyet számára a mágikus őserő, a mese jelentett. Egész életében kereste az anyag és a forma tökéletes harmóniáját kifejezésre juttató tökéletes formát. Miközben szavait, gondolatait képi világgá szőtte, az ornamensek színes kompozíciójában találta meg a számára tökéletes önkifejezési formát. Alapmotívum volt számára a paradicsomi kert, amelynek mintájául a gyermekkort idéző körtvélyesi park szolgált. Lesznai szellemi táplálékát a kor progresszív gondolkodói képezték. Meghatározó volt a kapcsolata a *Nyugat*, a *Huszadik Század*, a *Nyolcak* alkotóival. Metafizikai álláspontjának kikristályosodásában fontos szerepet kaptak a Vasárnapi Körnek az új vallásról folytatott vitái. Lesznai Anna mindennap kifejezésre juttatta a tradicionális vallásosság melletti elkötelezettségét, minden írását „*A jó Isten segédelmével*” mondattal zárta. De ott volt benne az új vallásosság vágya, az új metafizika igénye is. A kommunizmust elutasította, egy harmadik, demokratikus út reményét sugallta.

Naplója és egyéb írásai jelzik az útkeresés, az önmagával és társaival vitatkozó művész gondolatainak szövevényes lenyomatát. Saját életútja jó példája a művészi emancipációs törekvések és a szellemi progresszió egymásra találásának. A paradicsomi állapot, a természet és az ember harmonikus egysége visszaállításának igénye, az originalitás keresése mint lehetséges életreform motívumok sokszínűen jutottak kifejezésre alkotásaiban (SKIERA, 2006. 40–44.; KRABBE, 1994). Gyermekközpontú, a gyermeki szabadságot és aktivitást felkaroló új iskolát, új nevelést hirdető művészeti koncepciója túlmutat az iskola falain, az egész életre, életmódra kíván hatni: életvezetést, ízlést akar reformálni, amit módjában áll kipróbálni főként az amerikai évek alatt.

Sikeresnek érezte magát a tanításban, a gyökerek elvesztése miatt mégis leginkább életrajzi regénye adott számára megnyugvást. A legnagyobb örömet az jelentette neki, hogy sikerült visszatérnie hazájába, ahol életrajzi regényét, a *Kezdetben volt a kert* című munkáját kiadták. Az eltűnt időket felidéző és annak emléket állító eposzi nagyságú műve sem a Kádár-korszakban, sem azt követően nem vált az irodalmi kánon részévé. A nemzeti emlékezetet csak kisebb villanásokra tudta készíteni életműve. Léleklátó ábrázolása, csodálatos „ornamensei” csak kevesek számára ismertek. Pedagógiai írásai mind a mai napig rejtve maradtak, pedig Lesznai maga hangsúlyozta: csak az tud igazat mondani, aki megérti magát, aki megérti, felismeri az értéket.

IRODALOM

- KARÁDI ÉVA (1980): *Formával a káosz ellen*. [URL: <http://villanyspenot.hu/?p=szoveg&n=12248>] Letöltés: 2016.09.01.
- KARÁDI ÉVA – VEZÉR ERZSÉBET (1980): *Vasárnapi Kör*. Gondolat, Budapest.
- KRABBE, W. (1994): *Gesellschaftsreform durch Lebensreform*. W&R, Göttingen.
- LESZNAI ANNA (1909): Adyról. *Nyugat*, **19**. 4. 543. [URL: epa.oszk.hu/00000/00001/00086/pdf/ITK_EPA00001_1909_04_494-496.pdf] Letöltés: 2016. 09. 26.

- LESZNAI ANNA (1918): Babonás észrevételek a mese és a tragédia lélektanához. *Nyugat*, **28.** 13. [URL: epa.oszk.hu/00000/00022/00249/07457.htm] Letöltés: 2016. 09. 26.
- LESZNAI ANNA (1966): *Kezdetben volt a kert*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- LESZNAI ANNA (1976): *A tervezés művészete*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- LESZNAI ANNA (1985): *Dolgok öröme*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- NÉMETH ANDRÁS (2006): Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform. In: NÉMETH, A. – SKIERA E. és mtsai. (2006, Hrsg.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, landspäzifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 58–87.
- PASSUTH KRISZTINA (Sine anno): *Orbán Dezső*. [URL: <http://artportal.hu/lexikon/muveszek/orban-dezso-191>] Letöltés: 2016.09.01.
- SKIERA, EHRENHARD (2006): Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. In: NÉMETH, A. – SKIERA E. és mtsai. (2006, Hrsg.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, landspäzifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 22–47.
- SZILÁGYI JUDIT (2006): Lesznai Anna, a „misztikus vulkán”. *Art-magazin*, **4.** 5. 63–66.
- SZILÁGYI JUDIT – TÖRÖK PETRA (2014): *Lesznai Anna. Morzsái az eltörött kalácsnak*. Hatvan Város Önkormányzata, Hatvan.
- TÖRÖK PETRA (2001): Formába kerekedett világ. A hatvani Lesznai Anna-hagyaték. *Múlt és Jövő*, **12.** 1. 53–58.
- TÖRÖK PETRA (Sine anno): *Lesznai Anna élete*. [URL: <http://baderech.hjm.org.il/Article.aspx/Hu/LesznaiAnna>] Letöltés: 2006. 09. 01.
- TÖRÖK PETRA (2010): *Sorsával tetováltan önmaga*. PIM, Budapest.
- VINCZE BEATRIX (2014): Lesznai Anna művészetpedagógiai koncepciójának helye és szerepe a magyar életreform mozgalomban. In: Németh A. – Pukánszky B. és mtsai. (szerk.): *Továbbélő utópiák – reformpedagógia a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 190–213.

Németh András

A neveléstudomány diszciplína jellemzőinek változásai a sztálini diktatúra időszakában

Golnhofer Erzsébet sokszínű tudományos munkásságának egyik jelentős és kiterjedt területe foglalkozik a kommunista időszak neveléstudományának kérdéskörével. Ezzel a témával összefüggésben számos fontos publikációja jelent meg az elmúlt időszakban, melyek közül az 1940-es évek pedagógiai változásait elemző monográfiája a téma egyik legfontosabb, iránymutató alpművének számít. Jelen írásunkban ehhez a témakörhöz kívánunk kapcsolódni, a sztálini diktatúra neveléstudománya diszciplínajellemzőinek vázlatos bemutatásával.

Megközelítésünk az elmúlt évtizedekben a nemzetközi és hazai szakirodalomban is új területként megjelenő témára alapozódik, a volt szocialista országok „szovjet típusú” tudományfejlődési sajátosságainak, a kommunista-szocialista diktatúrák pedagógiai világának kutatásához, melynek keretében a közelmúltban a magyar kutatók is mind intenzívebben fordultak a „létező szocializmus” pedagógiai jelenségeinek vizsgálata felé (DONÁTH, 2006; GOLNHOFER, 2004, 2006a, 2006b; GOLNHOFER – SZABOLCS, 2015; SZABOLCS, 2006a, 2006b, 2006c; KÉRI, 2006; NAGY P. T., 2006; SÁSKA, 2006, 2011; PUKÁNSZKY, 2004; HOPFNER – NÉMETH és mtsai., 2009; NÉMETH – BIRÓ, 2009; NÉMETH – BIRÓ és mtsai., 2015; NÉMETH – GARAI és mtsai., 2016).

Tanulmányunk egy közelmúltban lezáruló, nagyobb lélegzetű OTKA-kutatás eredményeit is felhasználva a sztálini diktatúra időszakával foglalkozik majd. Azokat a tényezőket vizsgálja, amelyek a Rákosi-diktatúra időszakában gyökeresen átformálják a magyar egyetemi és akadémiai tudományrendszer egészét, illetve annak részeként a neveléstudomány diszciplínaszerkezetét.

A KUTATÁS ELMÉLETI KERETEI

A XX. század utolsó évtizedében kibontakozó új szemléletű tudományszociológiai kutatások elméleti és módszertani megalapozásában az Egyesült Államokból induló, a tudományok önértelmezésére törekvő Talcott Parsons empirikus „struktúra-funkcionalista” szociológiai rendszerelméletére alapozódó Merton által kidolgozott tudományszociológiai irányzat, majd az angolszász tudományfilozófia, illetve tudományszociológia 1970-es években kibontakozó, elsősorban David Bloor nevéhez kapcsolódó erős programja,

a tudományos tudás szociológiája (*sociology of scientific knowledge*) (BARNES – BLOOR és mtsai., 2002) kapott jelentős szerepet. Parsons és Merton egyik európai recepciós iránya a német Niklas Luhmann életművében jelenik majd meg, aki 1961-ben a Harvard Egyetemen került kapcsolatba a nagy hatású amerikai szociológiai iskola alkotóival. A tudománytörténeti kutatások által napjainkig széles körben használt, az általunk végzett kutatásokat is megalapozó diszciplína-fogalmat később a Luhmann-tanítvány Rudolf Stichweh dolgozta ki (STICHWEH, 1984, 1994). Az elmúlt évtizedekben számos, a neveléstudomány fejlődését társadalomtörténeti nézőpontból elemző tudománytörténeti témájú tanulmánykötet és monográfia került kiadásra, amely erre az elméleti bázisra alapozódott (például DREWEK – LÜTH, 1998; HOFSTETTER – SCHNEWLY, 1998; ZEDLER – KÖNIG, 1989; HORN, 2003; HORN – NÉMETH és mtsai., 2001; NÉMETH, 2002, 2005)

Erre a makroelméleti nézőpontra alapozódik kutatásunk egyik elméleti sarokpontja, amely a tudásszociológiai orientációjú tudománytörténeti, illetve rendszerező tudományelméleti kutatások széles körben használatos kutatási modellje, a Becker által is megfogalmazott, Stichweh által kidolgozott, tudományos diszciplína-fogalomra (BECKER, 1989; STICHWEH, 1994) épül. A Stichweh munkáiban megjelenő diszciplína (önálló tudomány) fogalma a különböző szaktudományok tudományos produktumai mellett a tudomány szerves részének tekinti az azokat megalkotó személyeket is. Az így definiált diszciplína négy komponensből tevődik össze: *a)* a kutatás intézményi infrastruktúrája, *b)* a tudományos kommunikáció hálózata, *c)* a diszciplína kognitív produktumai (tudományos alkotásai), *d)* tudományos utánpótlás nevelése és szakmai szocializációja.

A tudományfejlődési folyamatok finomabb mikromintázatainak megragadására törekedve a Parsons és Merton struktúra-funkcionalista szemléletmódját továbbgondoló, így szintén a tudományrendszerek makrostruktúrájának feltárására fókuszáló diszciplína-fogalom mellett a kutatás elméleti megalapzásának második sarokpontjául Bourdieu a társadalom mélyrétegeinek vizsgálatára kidolgozott „szocioanalitikai” koncepcióját, továbbá tudományos mezőelméletének kategória-, illetve fogalmi rendszerét választottuk (BOURDIEU, 2005).

Bourdieu szerint minden társadalom sajátos különbségstruktúrákat megjelenítő funkcionális terek rendszeréből épül fel. Ezek alkotják az – aktuálisan létező társadalmi univerzumot megjelenítő, ugyanakkor a térben és időben változó – hatalmi formák vagy tőkefajták elosztásának struktúráját. Miután ez folyamatosan változik, vizsgálatához olyan tipológia szükséges, amely képes a társadalmi pozíciók éppen adott, aktuális állapotának megragadására, továbbá változásainak dinamikus elemzésére. Bourdieu szerint ez a kritérium akkor teljesül, ha a társadalmi teret olyan dinamikus cselekvési mezőként értelmezzük, amely egyrészt az adott erőviszonyok összességéként kényszerítő szükségszerűségként hat az érdekelt ágensekre, másrészt olyan harcmező, ahol az ágensek összecsaphatnak. A mezőn belüli érdekérvényesítés mértékét az erőviszonyok függvényében kialakuló pozíciók, illetve az általuk biztosított eszközök és célok összhangja biztosítja (BOURDIEU, 2002. 44–48.).

A kutatás elméleti hátterének a mezőelmélet irányába történő kiterjesztése azt jelenti, hogy valamely szaktudomány (diszciplína) olyan sajátos mezőt alkot, amely intézményes

és kognitív elemekre épül (BOURDIEU, 2005). Ennek makrostruktúrája a Stichweh által fentiekben megfogalmazott diszciplína-fogalom adaptálásával, az abban szereplő négy, egymással szoros kölcsönhatásban álló összetevő fejlődési dinamikájában megragadható (kialakulásának történeti folyamataiban értelmezhető) meghatározására épül (SCHRIEWER, 1998; STICHWEH, 1991).

1. *Az intézményi bázis kialakulásának – a kutatás professzionalizációjának történeti folyamatai:* Egy adott diszciplináris mező (tudományterület) kialakulása előfeltételeinek intézményesülése: *a)* a tudományterület műveléséhez szükséges intézményes keretek (kari – tanszéki, intézeti stb. formák), *b)* az azokban tevékenykedő, új tudástartalmak rendszerezett formáinak megalkotására és azok közvetítésére szakosodott specialisták (egyetemen oktató – professzorok, egyetemi magántanárok, tudományos munkatársak stb.) összessége.

2. *A kommunikációs hálózat kialakulásának történeti folyamatai:* a diszciplína (tudományterület) annak tudósait magába foglaló homogén, közös problémák megoldására specializálódott kommunikációs közösség (*scientific community*), illetve annak kommunikációs hálózatainak létrejöttét foglalja magába: az adott terület önálló sajtóorgánumai (folyóiratok, szaktudományos könyvsorozatok, kutatási jelentések, tankönyvek), szakmai szervezeti (szakmai tudományos társaságok, egyesületek, akadémiai közösségek), továbbá szakmai rendezvényei (tudományos konferenciák hálózata, szemináriumok).

3. *A tudományos megismerés különböző kognitív produktumai létrejöttének történeti folyamatai:* a diszciplináris mező intézményi és kommunikációs infrastruktúrája biztosítja a tudományos megismerés tárgyát képező tudományos eredmények közös megalkotását. Ezek a tudományos közösség által megalkotott, folyamatosan fejlődő és megújuló elméleti modellek és koncepciók, amelyek az adott korban időszerű „tudományos” problémafelvetések elfogadott paradigmái (a neveléstudomány vonatkozásában például herbartianizmus, pozitivista empirikus-experimentális, szellemtudományos megközelítések) szerint szerveződnek. Ezek szerves részét képezik továbbá a tudományos paradigmák rendezőelveinek szellemében folyó kutatások sikerességét biztosító, kutatásmetodológiai és metodikai eljárások (például tudományos kísérlet és megfigyelés, matematikai-statisztikai elemzések, hermeneutikai, fenomenológiai vizsgálatok). Ezek a produktumok biztosítják a tudományos mező azon elméleti modelljeinek és koncepcióinak, illetve azok adatainak kinyerésére és elemzésére szolgáló módszerei folyamatos fejlődését, amelyek biztosítják az adott diszciplína társadalmi és tudományos elfogadottságát.

4. *A tudományos utánpótlásképzés és szakmai szocializációs formák kialakulásának történeti folyamatai:* Egy adott diszciplináris mező intézményesült funkciója a megalkotott szaktudás átszarmaztatása, saját szakembereinek ebbe történő bevezetése, kiképzése, illetve szakmai szocializációja. A diszciplináris mező folyamatos működésének előfeltétele, a saját utánpótlás felkészítése legitim kritériumrendszerének kialakítása, a tudományos utánpótlás szelekcióját, illetve ideológiai felkészítését (indoktrinációját) szolgáló, az adott diszciplínán belül működő szakmai szocializáció, illetve karrierstruktúra kialakítása. Ez biztosítja a tudományos utánpótlás diszciplína-korpuszon belüli személyekből történő kiválasztását, a tudomány határainak kijelölését, valamint a tudományos minőséget garantáló szelekciós, szabályozási és kontrollfolyamatok működtetését (egyetemi értékelési és

vizsgarendszer, minősítések rendszere – például egyetemi diploma, doktori cím, magántanári habilitáció, professzori kinevezés).

A kutatás során a fenti négy dimenzió működési mechanizmusainak elemzéséhez Bourdieu cselekvéseméleti koncepciója részeként a *tudományos mező* működésére kidolgozott fogalmi értelmezőrendszerét használtuk (BOURDIEU, 2005). Eszerint minden diszciplína egy saját tudományos mezőt alakít ki, amely a többi társadalmi cselekvési mezőhöz hasonlóan egyrészt struktúrával rendelkező *erőtér*, másrészt az erőteret alakító és fenntartó, továbbá átalakító *harctér*. A tudományos mező mint *erőtér* a mező, illetve annak erőviszonyai az abban cselekvő ágensek kapcsolatában alakul ki. Ezek az erőviszonyok szimbolikus természetűek, mivel az abban hatni képes erő, az úgynevezett tudományos tőke is szimbolikus: a kommunikációban és azon keresztül nyilvánul meg, emellett az ismereten és az elismerésen alapul. A mező eloszlásának szerkezete határozza meg a mező struktúráját, a tudományos ágensek közötti erőviszonyokat. Meghatározza a mező elosztási viszonyaiban elfoglalt helyüket, és ettől függően szabályozza az előttük nyíló lehetőségek terét. A tudományos mező mint *harctér* olyan társadalmilag konstruált cselekvési mezőt jelent, ahol a különböző forrásokkal rendelkező ágensek összecsapnak, hogy a fennálló erőviszonyokat megőrizzék vagy átalakítsák. Az ágensek olyan tevékenységeket végeznek, amelyek céljaikat, eszközeiket és hatékonyságukat tekintve az *erőtérben* elfoglalt pozíciójuktól, vagyis a tőkeelosztási rendszerben betöltött helyzetüktől függenek. A cselekedetek két motiváló hatás találkozásából erednek. Az egyik a diszpozíciók formájában, a másik a mező szerkezetében és technikai tárgyokban, írásokban tárgyasul.

Ebben az *erőtérben* alakul ki a tudományos mezőhöz tartozó ágensek adott tudományra jellemző *diszciplináris habitusa*. Ez Bourdieu szerint nem más, mint *az egyes tudós személyében emberi alakká formálódó tudományos mező*, akinek megismerő struktúrái azonosak a mező szerkezetével, így folyamatosan igazodnak az abban előírt elvárásokhoz. A kialakuló viselkedési szabályok és szabályszerűségek mint hatékony, cselekvését meghatározó, tevékenységét a tudományosság követelményeivel összehangoló instanciák hatékony működésének alapja, hogy az egyes tudósok észlelik azokat, képesek és készek azok alkalmazására, rendelkeznek azok érzékelésére és értékelésére alkalmas habitussal. Ez a habitus az egyes szaktudományok irányából adódó tudományági eltéréseket mutató jellegzetes formákat ölthet, továbbá azt egyéb tényezők is alakíthatják (például származás, nemzeti hovatartozás, az iskolai vagy társadalmi karrier, illetve a mezőben elfoglalt pozíció).

Az egyes diszciplinák elkülönülő, viszonylag állandó és behatárolt, könnyen azonosítható *mezőket alkotnak*: a) rendelkeznek az iskolai és társadalmi és a diszciplináris térben egyaránt *elismert névvel*; b) *önálló intézményeik*, tanszékeik, laboratóriumaik, folyóirataik, nemzeti-nemzetközi fórumaik, a szakmai tudás igazolására szolgáló eljárásaik, fizetési szisztémáik, díjaik vannak; c) egymástól is *eltérő sajátos stílusuk* van (speciális módszerek, fogalmak birtoklása, jellemző habitus mint sajátos észlelési és értékelési sémarendszer); d) a magas tudományos tekintéllyel rendelkező diszciplinák szigorú és *magas belépési adóval védett, többé-kevésbé kodifikált határokkal rendelkeznek*, de az egyes tudományoknak lehet közös metszetük, mely hol üres, hol telített; e) a diszciplináknak a tudományhierarchiában

betöltött fontos pozíciója a felhalmozott közösségi forrásokból nyert tőke, továbbá a *külső, politikai, gazdasági, vallási kényszerekkel szembeni autonómiájuk*.

Az autonómiából fakadó zártság következménye a *belső cenzúrabatás*, a valóság tudományos meghatározásának legitimitása érdekében az éppen aktuális valóság döntőbíróként való elfogadása (ami az adott időpontban ténylegesen rendelkezésre álló elméleti és kísérleti eszközökkel produkálható). Az ágensek és az intézmények közötti *erőviszonyok és küzdelem jellegzetes (dialogikus és argumentatív) törvényeknek van alávetetve*. A nagyfokú autonómiával rendelkező tudományos mezőben a mező választja ki a saját tendenciáinak megvalósítására alkalmas habitusokat. *Nagyarányú, kötelező kollektív elméleti konstrukciós és empirikus igazoló- és cáfolóapparátus mint a tudományos küzdelem újabb keletű sajátossága, hogy az objektív valóság legitim ábrázolásának monopóliumáért versengők hatalmas mennyiségű kollektív elméleti konstrukciós és empirikus igazoló- vagy cáfolófelszereléssel rendelkeznek, amelyek magas szintű ismerete a verseny minden résztvevője számára kötelező* (BOURDIEU, 2005).

A vizsgált téma, a Rákosi-korszak politikai karakterének jellegéből adódóan elemzéseinkhez harmadik elméleti pilléreként a politikai vallás fogalmát is felhasználtuk (ld. erről még BASKA, 2015). Az ennek jelenségét elemző klasszikus mű, Eric Voegelin összefoglaló, értelmező munkája az 1930-as években készült (VOEGELIN, 1936). Mélyreható elemzéseinek végső konklúziója szerint (ld. erről BALOGH L., 2011) az emberiség története a túlvilági (*überweltlich*) vagy szellemvallások felől a belső-világú (*innerweltlich*) vallásoknak nevezett világképek felé halad. Ez utóbbiak saját lényegüket tekintik a legvalóságosabb valóságnak, amelynek hordozója lehet a faj, az osztály vagy akár a nép. Ez a történelmi folyamat elvezet a „modern istenek” megjelenéséhez, amikor magára öltve a vallás szimbólumait, betöltve annak funkcióit, a tudomány és/vagy a politika lép Isten helyére. Ennek eredményeként a világról való tudás korlátlanul halmozható ismeretként és a történelem folyamatába ágyazódó feltartóztatathatlan haladásként jelenik meg, amelynek végpontja magának a történelemnek a vége, az e világi üdvözülés lehetősége, az emberiség tökéletes földi állapotának kialakulása. Voegelin megfogalmazásában: *„Az emberek úgy megnövelhetik a világtartalmat, hogy a világ és Isten eltűnjének mögötte, de létezésük problematikáját ezzel nem szüntetik meg. A probléma minden egyén lelkében tovább él, és ha Isten már láthatatlanná vált a világ mögött, akkor a világtartalmak új istenekké válnak; ha a túlvilági vallásosság szimbólumait elűzik, akkor újak lépnek a helyükbe, mégpedig a belső-világú tudomány nyelvezetéből kifejlődött szimbólumok.*” (VOEGELIN, 1993. 50., idézi BALOGH L., 2011). A folyamat legdrámaibb következménye azonban a politika szakralizálódása, aminek csúcspontja a bolsevizmus, a fasizmus és a nemzetiszocializmus kialakulása, és minden olyan jelenség, amely ezekből következik. *„Ha Isten helyére a belső-világú kollektív létezés kerül, akkor a személy a szakrális világtartalom kiszolgáló részévé válik; [...] életvitelének, fizikai és szellemi létezésének problémája kizárólag az őt magába foglaló közösség mint realissimum létezésével összefüggésben fontos. [...] a naiv apokalipszis helyébe a tudatos apokalipszis lép, a rend helyébe a magát ésszerűnek, nemzetgazdaságinak vagy szociológiáinak valló rendszer, ami maga a »mítosz«; a mítoszt tudatosan teremtik annak érdekében, hogy a tömegeket érzelmileg egybekössék, és politikailag hatékony megváltásváró állapotba helyezték.*” (VOEGELIN, 1993. 53–54.)

A Voegelin által bevezetett fogalom a XX. századi totalitárius rendszerek leírása kapcsán a közelmúltban újra előtérbe került (GENTILE, 2000, 2003; MAIER, 1996–2003; BÄRSCH, 1997; LEY, 1997; FABER, 1997; HILDEBRAND, 2003; BURGLEIGH, 2005; HARTING, 2008; BALOGH L., 2011). Gentile a politika szakralizációjáról írt munkájában (2000) a totalitárius rendszereket definiálva kiemeli, hogy azok olyan, a monopolisztikus, a politikai hatalom megragadására irányuló kísérletek, amelyek *a)* a politikai hatalom legális vagy illegális megszerzése után a korábbi rendszer gyökeres felszámolására, illetve átalakítására törekedve *b)* egypártrendszerű totális államot hoznak létre *c)* a társadalom egészének elnyomására, integrálására és egységesítésére, *d)* annak minden individuális és kollektív létformáját megújulási mítoszok, értékek és ideológiák által vezérelt politikai befolyás alá helyezve *e)* arra törekednek, hogy egy antropológiai forradalom útján a társadalom egészét és annak minden tagját olyan új emberré formálják, aki a végső célként kitűzött szupranacionális civilizáció megteremtése érdekében hajlandó minden testi és lelki megnyilvánulását alárendelni a párt ennek elérésére kitűzött forradalmi és imperialista céljainak.

A politikai vallások tehát valamely egyeduralomra törrő politikai mozgalom ideológiáját szakrális szintre emelve, intoleráns elvakultsággal igyekeznek megsemmisíteni minden, az általuk vallott eszmerendszerrel össze nem egyeztethető konkurens „tanítást”. Ennek legfőbb eszköze az – ellenség elpusztítását, illetve saját tanaik rituális eszközökkel történő nyomatékosítását biztosító – erőszak. Az egyéni érdekeken alapuló autonóm cselekvés helyére lépő kényszer célja a politikai kultusz által meghatározott, mindenkitől kötelezően elvárt „parancsolatok” maradéktalan teljesítésének elérése. A totális erőszak által kikényszerített új viselkedési kódex etikai és közösségi normáinak hatékony szocializációját a diktatúra által mindenki számára kötelezően előírt, szakralizált új közösségi rituálék biztosították. A rendszer elvárásait legtökéletesebben megvalósító, leghűbb képviselőit mint a társadalom élharcosait „szentként” tisztelik. A társadalom minden alrendszerre – azokon belül a nevelés és oktatási rendszer – kiemelt kötelessége az új rendszer messiánisztikus céljának megvalósítása, a jövő kommunista társadalmának megteremtése. Ezek habitualizálása, a társadalmi kohézió erősítésére szolgáló közös megemlékezési szertartások rituáléi útján közvetített ideológiai tartalmak mimetikus tanulásával, a szakralizált közösség kultuszát megjelenítő kollektív ünnepek, továbbá különböző mártírok és hősök panteonját megteremtő képzőművészeti és irodalmi alkotások verbális és képi világa által megjelenített sajátos politikai liturgiák keretében történt. Ezek minden eleme alárendelődik a heterogén, engedetlen tömeg egységesítésével a párt akarata szerint működő harmonikus politikai test megteremtésére szolgáló politikai akaratnak.

A KOMMUNISTA NEVELÉSTUDOMÁNY DISZCIPLÍNAJELLEMZŐI

A második világháborút követő gazdasági-politikai változások nyomán 1945-től új szakasz kezdődött a magyar neveléstudomány történetében is, amely átrendezte a korábbi évtizedek diszciplínajellemzőit, előkészítette és megalapozta az 1950-es években bekövetkező

gyökeres változásokat. A nyugati tudományosság normáival szakító kommunista tudományfelfogás paradigmatiszintén rendezte át az akadémiai és tudományos intézményrendszerek infrastruktúráit, átformálta a tudomány művelőinek szocializációs mintáit, szakmai, kommunikációs közösségeit, újraértelmezte tudományos produktumaik karakterét.

Ezek a változások együttesen hozzák létre a nyugati tudományfejlődés sajátosságaitól gyökeresen eltérő kommunista-szocialista diszciplínamodellt, amelynek a meritokratikus szempontokat mellőző egyoldalú, ideológiai alapokon nyugvó kvázi-vallásos indoktrinációs funkciói megszüntették a versenyképes és hiteles tudományos produktumok megalkotásának, hatékony kommunikálásának, a diszciplína társadalmi és a társdiszciplínák általi elfogadottságának, a tudományos utánpótlás szakmai szocializációjának hagyományos formáit.

Munkánk forrásbázisát a 2010–2015 között folyó kutatómunka során feltárt levéltári (egyetemi, minisztérium anyagok, tudományos szervezetek és rendezvények jegyzőkönyvei), valamint a témával foglalkozó egyéb szakirodalmi források (korabeli tudományos könyvsorozatok, tankönyvek és folyóiratok) jelentették. Felhasználjuk továbbá – a kutatás eddigi eredményeit összefoglaló tanulmánykötetek (NÉMETH – BIRÓ és mtsai., 2015; NÉMETH – GARAI és mtsai., 2016) részelemzéseit és esettanulmányait (SZABÓ, 2015, 2016; GARAI, 2015; SÁSKA, 2015, 2016; NAGY – BALOG, 2016; GARAI, 2016; SZABOLCS – GOLNHOFER, 2015, 2016; KARÁDY, 2015; NÉMETH, 2015; NÉMETH – BIRÓ, 2016) is, amelyek a diszciplína fejlődésének különböző részmentszeteit mutatják be a kiválasztott helyszíneken, illetve intézményekben (egyetemi, főiskolai tanszékek, kutatóintézetek, akadémiai szféra, párt-nomenklatura háttérintézményei).

Az 1945 után kezdődő új szakasz gyökeresen átrendezte a magyar neveléstudomány korábbi évtizedek tudományfejlődési sajátosságait, annak működését a kommunista ideológia kvázi-teológiai retorikájának aktuális alapdichotómiája, egy démoni és egy angyali, ideális világ logikája határozza meg. Az ideális oldalt a szocialista tábor felszabadító, a békét oltalmazó, egyenlőséget teremtő, a tervszerűséget ösztönző, a tudományt pártoló karizmatikus vezetőkkel, „angyali” tökéletes intézményekkel népesíti be. A másik, démoni oldal képviselői agresszorok, a tudomány fejlődését gátló profitéhes tőkésék. A sztálini diktatúra retorikájának alapkarakterét egy epikus karakterű kulturális ideológiai indoktrináció adja, amely felülírja a fogalmiságot, az absztrakciót, a kognitív szemléletet. Ebben a közvetlen politikai agitációt jelentő „népnevelői” feladatban kiemelkedő szerephez jutott az irodalom, illetve az irodalmi, irodalmár elit és az azt reprezentáló Írószövetség. Az így megvalósuló kulturális indoktrináció a közérthetőségre törekedett, hogy üzenetei eljussanak a legszélesebb társadalmi rétegekhez. Egyszerű jelképekkel operált, került a bonyolult, szerteágazó, többdimenziós, nyitott logikájú érvelést, elutasította a kiszámíthatatlan, absztrakt képeket és elvont kifejezési formákat. A szűkre szabott mozgástér pontos és félérthetetlen körülhatárolására helyezve a hangsúlyt, elsősorban érzelmi ráhangolásra, mozgósításra törekedett (KALMÁR, 2014. 64.).

Ezek a változások együttesen hozzák létre a nyugatitól gyökeresen eltérő kommunista-szocialista diszciplínamodellt, amelynek a meritokratikus szempontok helyett bevezetett

egyoldalú ideológiai alapokon nyugvó kvázi-vallásos indoktrinációs funkciói megszüntették a versenyképes és hiteles tudományos produktumok megalkotásának, hatékony kommunikálásának, a diszciplína társadalmi és a tárdiszciplínák általi elfogadottságának, a tudományos utánpótlás sikeres szakmai szocializációjának feltételeit:

a) a szovjet mintára létrehozott új egyetemi és akadémiai rendszer fokozatosan visszaszorítja a hagyományos egyetemeket, azok csak az úgynevezett alaptudományok (filozófia, társadalomtudományok, matematika, természettudományok) kutatására, de leginkább oktatására specializálódtak. Ez az új egyetemi, illetve az erre épülő akadémiai modell nem a humboldti, hanem az erősen központosított francia felsőoktatási és elitképzési rendszer formai elemeit követi majd, amelyben kiemelt szerephez jutott a szelektív szakfőiskolák rendszere, illetve az azok által képzett „nagy testület”, a tudományos élet egészét irányító, továbbá tudományos címetek adományozó akadémia. Ennek jegyében a népgazdaság egyéb stratégiai területei (például orvostudományok, agrár- és sporttudományok, műszaki tudományok) művelésére önálló, privilegizált szakegyetemi rendszert hoztak létre: a szabadbölcészlet megszüntetését követően a hagyományos egyetemi központokban (Budapest, Debrecen, Szeged, később Pécs) újjászerveződő egyetemi képzés szinte kizárólagos feladata a kétszakos középiskolai tanárképzés lesz, az orvosi karok, kiválva az egyetemek szervezetéből, önálló szakegyetemekké válnak.

Az új Akadémia – a francia tudománymodell sajátos szovjet változataként – a hagyományos egyetemekkel rivalizáló, megkettőzött szaktudományos intézményrendszert működtető, úgynevezett „dolgozó akadémia” lesz, amely tudományos „csúcsintézményként” a katonai területet leszámítva mindenfajta nemzeti és nemzetközi tudományos tevékenység legfelső szintű koordinátora. Ezáltal a hagyományosan a nemzeti tudományok legkiválóbb tudósainak autonóm korporációjaként működő szervezet kibővült jogkörű, számos, korábban az önálló egyetemek hatáskörébe tartozó járulékos feladatkör kizárólagos birtokosa lesz. Hatáskörébe tartozik a tudományos kutatóközpontok hálózatának fenntartása és irányítása, a felsőoktatás tudományos tevékenységének felügyelete, továbbá a különböző akadémiai címek és tudományos fokozatok elnyeréséhez szükséges tudományos minősítési eljárások szervezése.

b) 1950-től megszűntek, illetve központosításra kerültek a korábbi önálló tudományos szakmai szervezetek és publikációs orgánumok is. A korábbi tudományos igényvel megírt publikációk; monográfiák és kézikönyvek helyére a szovjet pedagógia és pszichológia standard munkái léptek. Az így kialakuló központosított szakmai kommunikáció egyik koordinátora az akadémiai Pedagógiai Állami Bizottság (PÁB) volt, amelynek stratégiai feladatai közé tartozott a szocialista országok akadémiaiával való kapcsolatfelvétel, a szocialista pedagógia klasszikusainak megjelentetése is. A szakmai folyóiratok funkcióit az MDP elméleti lapja, a *Társadalmi Szemle* és a minisztérium orgánumaként a szakmai elit számára indított elméleti pedagógiai folyóirat, a *Pedagógiai Szemle* vette át. Az új átideologizált pedagógiai-politikai hangnem, tónus jellemzi a gyakorló pedagógusokat megszólító *Köznevelés* stílusát, amely egyszerűsítve és koncentrálna fogalmazza meg az éppen aktuális központi elvárásokat. A neveléstudomány átalakított intézményrendszerében az ONI, majd a PTI gondozásában nagyszámú pedagógiai munka jelent meg.

Ezek közé tartozik az 1954–1957 között az *Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára* című, 27 kötetből álló sorozat, amelyben négy orosz szakkönyv jelent meg. *A szocialista nevelés könyvtára* 1950 és 1957 között 133 önálló művel jelentkezett, amelynek majdnem fele szovjet pedagógiai munka volt.

c) Miután az egyetemektől megvonták a promóciós és habilitációs jogosítványokat, teljesen megszűnt a tudományos utánpótlás egyetemen belüli kiképzése, a tudományos minősítés minden formája átkerült a Tudományos Akadémia hatáskörébe. Az MTA keretében működő PÁB feladata lesz a *neveléstudomány utánpótlásának biztosítása*, valamint az egyetemeken és a pedagógiai főiskolákon folyó *tudományos kutatások koordinálása* és ellenőrzése, a tervszerű kádereképzés megvalósítása, meghatározva a kiképezendő új neveléstudós generáció arányszámait, akiknek diplomájukat a Szovjetunióban kell megszerezniük. A tudományos címek megszerzése során a hagyományos értelemben vett tudományos felkészültség helyett elsősorban a politikai megbízhatóság szempontjai érvényesültek. A korábbi autonóm tudásselittel szemben a különböző hatalmi pozíciók stratégiai jelentőségűvé válásával a kinevezett káderek nem szakmai alkalmasságuk, hanem politikai megbízhatóságuk alapján töltik be a nekik rendelt pozíciót. Míg a korábbi időszak tudáselitje a tudományos utánpótlás nevelésének szabályai szerint került kiválasztásra, szuverenitáson alapuló szakmai karrierjüket – ideáltipikus szinten – a tudáson, teljesítményen alapuló tekintélyük határozza meg, addig a nómenklatúra tagjait kinevezik, megválasztásuk a különböző testületekbe formális, a ténylegesen kinevező testület előzetes döntésének kritika nélküli jóváhagyása. A régi és a formálódó új elit destabilizálódásának, illetve a nómenklatúra-rendszer kiépítésének fontos indikátora a piacgazdaság felszámolása, az államosítás, amely a felfelé való mobilitás képzési rendszertől független új csatornáit megnyitva új karriermintákat intézményesített.

Miként Karády Viktor megállapítja (KARÁDY, 2015), nemcsak az elitképzés szervezeti keretei rokoníthatóak a francia szakegyetemi, illetve akadémiai rendszerrel, hanem a kialakuló új elit helyzete is rokon a Bourdieu által definiált francia „tudományos államnemességgel”, a magyar karriermodell az államhatalomhoz lojális, erősen centralizált szakmai elitképzés szovjetizált változatának tekinthető. Felkészítése, akár csak francia megfelelőjénél, az akadémia által felügyelt és politikailag szigorúan szelektált kiválasztási folyamat, az úgynevezett „aspirantúra” keretében történik. Az elkészült disszertációt újabb munkahelyi vita után, az intézményvezető jóváhagyásával – tehát újabb szelekciós folyamat keretében – lehetett megvédeni. A két, politikai hátterét tekintve egyébként teljesen különböző rendszer hasonló továbbá abban is, hogy az aspiránsok, akár csak a francia elitképző szakfőiskolákba felvett hallgatók, ösztöndíjban részesültek, továbbá az akadémiai címet szerzett személyek munkabéruk mellett külön dotációt is kaptak.

Az egyetemi-akadémiai elit szakmai autonómiájának felszámolásával mind dominánsabbá válnak a szovjet típusú modell jellemzői: a hitelvű ideológiai viszony, a korlátlan lojalitás, a külső és belső kontrollmechanizmusokat mellőző despotikus hatalom felsőbbrendűsége, a klientizmus, a nepotizmus. Ennek intézményesült formája lesz a nómenklatúra-rendszer. A nómenklatúra tagjai azok a személyek voltak, akiket különböző szintű pártfórumok neveztek ki, egy hierarchikusan tagolt, úgynevezett „hatásköri lista” alapján.

Ennek felső, vékony rétege már érintkezhet a kommunista hatalmi elit tagjaival, de azokat a legfelső szintű döntési jogosultság határolja el a nómenklatúrától. Az elit és a nómenklatúra közötti státuskülönbség esetünkben a következőképpen definiálható: a kommunista hatalmi elitbe azok tartoztak, akik kinevezték az alsóbb szinten kinevezendők kinevezőit (GYARMATI, 2009). Ez a tudósok autonóm pozícióját gyöngítő – kiválasztási folyamat elősegítette a kijelölt új tudáselitnek a párttestületek illetékességi listája alapján kialakuló nómenklatúrába integrálását. Ez függőségük megerősödését eredményezte, megteremtette a tudományos élet kiválasztott szereplőinek, a tudományos intézetek, tanszékek vezetőinek kliensként történő kezelését. Ebben a rendszerben az állampárt tudományos tevékenységet irányító „mögöttes szervei” a magyar tudomány teljhatalmú paternalista felügyelőiként oszthattak javakat, kiváltságokat, hozhattak létre, szüntethettek meg intézményeket, léptethették elő, sorolhatták vissza a hazai tudományosság és az egyetem tudományos személyzetét.

A kommunista-szocialista tudományos elit a tudományos munka „hagyományos” feladaival, a természeti és társadalmi valóság különböző területeit szigorúan kontrollált tudományos módszerekkel történő vizsgálója helyett ideológiagyártó elitté válik, amelynek legfőbb „tudományos” feladata – a túlsúlyos politikai mező érdekeinek kiszolgálása jegyében – sikerpropagandák, győzelmi jelentések, követendő példának szánt magatartásformák mintáinak, ellenség leleplezésével kapcsolatos példák gyártása. A nyugati tudományosságot démonizálva szakít annak olyan alapvető rendszerjellemezőivel, mint a tudósközösség autonómiája, a tudományos teljesítmény egyetemessége, ideológiai kötődésektől és hitvallásoktól való függetlensége, a tudományos megismerésnek kizárólag a tudományos igazság szempontjai által vezérelt pártatlansága, érdekmentessége, továbbá az új tudományos eredmények elfogadásának tudósközösség által biztosított kritikai próbája. A nyugati tudományosság alapelveit megfogalmazó Merton (1973) szerint ezek azok a tudósi erények, amelynek szellemében „*a tudományos kutató nem tiszteli a szent és a profán közötti szakadékot, olyan ember, aki más véleményen van*”. A tudósközösség legfőbb jellemzője a felmerülő vallási, politikai vagy gazdasági ellenállással való szembehelyezkedés kritikai attitűdje, amihez szigorúan strukturált autonóm tudósközösség által biztosított kontroll megléte szükséges.

d) a tudományok autonómiájának megszűnésével a tudományos kiválóságra épülő meritokráciát az ideokrácia, a kívülről bevitt, vallásként működő totális ideológiára alapozott politikai tudat uralma váltja fel, amely áthatja a politikai hatalmi rendszer működésének egészét. Az ideokrácia legfőbb politikai eszköze a totális ideológiai-nevelési funkciókat ellátó nevelőállamként funkcionáló proletárdiktatúra lesz, amelynek legfőbb ideológiai tartalmait a Marx és Engels nézeteinek leegyszerűsített, dogmatikusan értelmezett és érvényesített tételeire, a leninizmus és sztálinizmus politikai dogmákká változtatott „tanításaira” alapozódó tudományos szocializmus foglalja össze.

A magyar kommunista/szocialista neveléstudomány a XX. századi nyugati tudományfelfogással szembehelyezkedő szovjet pedagógia követőjeként a nevelési jelenségek empirikus megközelítésével, illetve a hazai tudományosságban domináló szellemtudományos hermeneutika szisztematikus módszertani eszköztárával egyaránt szakítva, normatív

elveket megfogalmazó ateista teológiaként a marxizmus-leninizmus sztálinista változatának hittételeit formálja át doktriner pedagógiai teorémákká. A nyugati tudományos ethosz alapelveit elutasító kommunista neveléstudós ideológiailag elkötelezett „hittérítőként” ezen ideológiai intenciók szellemében, a politikai indoktrináció eszközeit felhasználva végzi a társadalom tagjainak tömeges tudati átnevelését. Ennek nyelvi eszköze nem az egzakt tudományosság, hanem a szépirodalom eszköztárába tartozó epikus irodalmiság, amely háttérbe szorította az absztrakt gondolkodást, hosszabb időre visszavetve a tudományos gondolkodás analitikus, kritikai személetét, az absztrakciós kognitív látásmódot.

Miután a kommunista ideológia a gyermekeket a feltételezett kollektív jövő letéteményeseinek tekintette, a nevelés és az iskolai élet kommunista gyakorlatának megteremtése kiemelt feladatnak számított. A gyermekek új szellemben történő nevelésének alapelveit döntő mértékben meghatározó szovjet gyermekpszichológia a gyermekek egészséges fejlődésének elengedhetetlen előfeltételének tekintette időbeosztásuk szigorú szabályozását. Ennek ideális formái az iskola és a gyermektáborok zárt világa, ahol a fiatalok a szabadság és fegyelem megfelelő kombinációjával érthettek az új nevelési ideálok elvei szerint élő felnőttekké. Az úttörőtáborok ugyanis a kommunista utópia kollektív nevelési elképzeléseinek gyakorlati megvalósulását jelentették, amelyekben a feljebbvalók állandó felügyelete alatt álló, viszonylag önálló saját kis terek biztosították a gyermekek számára fontos rituálék megélését, kielégítve a gyermeki életkorból fakadó egyéb igényeket is.

A nyugati tudományosság normáival szakító kommunista/szocialista pedagógia számos elemében jól kimutathatóan követi a történeti vallások szisztematikáját, dogmatikáját, valamint azok liturgiájának elemeit. Például annak antropológiai alapelveiben és az arra épülő fejlődésméleteiben egyaránt kiemelt szerep jut az új ember nevelésére irányuló törekvéseknek. A történeti vallások szinkretizmusának elemei megjelennek a különböző pedagógiai alapművek mitológiai-szimbolikus eszköztárában is: az ortodox, illetve leninizált-sztálinizált marxizmus szellemében megfogalmazott kommunista pedagógia karaktere messianisztikus. A világi megváltás elemei között megjelenik például az ember antropológiai eszközökkel történő deifikálása, a szocialista „tízparancsolat” megalkotása, továbbá az erre épülő kötelezettséglista normatív elvei alapján pedagógiai eszközök által történő folyamatos erkölcsi tökéletesítés igénye

ÖSSZEGZÉS – A KOMMUNISTA DISZCIPLÍNA SAJÁTOSÁGAI

A magyar egyetemi neveléstudomány változásait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy azt hatványozottan jellemzi a korábbi viszonylag autonóm tudományos mező autonómia/heteronómia viszonyainak gyökeres átalakulása. A pártállami struktúra alapvető formáinak kialakulása megteremtette a magyar tudományos mező teljes spektruma – az akadémiai és felsőoktatási intézményrendszer – gyökeres átalakításának politikai feltételeit, az akadémia, a felsőoktatás, a kutatóintézetek, valamint a tudományos társaságok, a tudományos nyilvánosság (könyv- és folyóirat-kiadás) intézményeinek a szovjet kommu-

nista modell mintájára történő átszervezését. Ennek részeként az egyetemek működési rendjét – azok humboldti egyetemi hagyományokra alapozódó önkormányzati formáit felszámolva – szintén a népi demokrácia követelményeihez igazították. Megszűntek a tudományos munka autonómiáját és tudományos színvonalát biztosító intézményes keretek, azok helyére különböző kollektív irányítási formák léptek, amelyekben a különféle állami irányítási és szakmapolitikai funkciók a közvetlen, politikai hatalmi erőszakkal megvalósuló pártpolitikai direktíváknak alárendelve jelentek meg. Ez azt eredményezte, hogy a magyar tudományos mező korábbi, viszonylag autonóm diszciplináris terei megszűntek, illetve teljes mértékben alárendelődtek a szovjet típusú politikai vallás messianisztikus ideológiai elvárásainak.

A század első felében kialakuló, az egyetemi neveléstudományra is jellemző viszonylag önálló tudományos mező teljes felszámolásával a diszciplína minden komponense átalakításra kerül, majd a nómenklatúra szabályai által szabályozott módon betagozódik az új hatalom által totalitárius eszközökkel irányított politikai-ideológiai mezőbe. A korábbi – legtöbb esetben viszonylagos – szakmai és/vagy tudományos autonómiával rendelkező magyar értelmiségi elitcsoportok tagjai, köztük az egyetemi tudományok tudós képviselői a kommunista államvallás „ateista teológiáját” megalkotó vagy azt az indoktrináció eszközeivel a társadalom minden tagjára kiterjeszkedő iskolai „hittérítő” agitátoraiként működő papi rendjének tagjává, egyben a társadalom minden alrendszerére kiterjeszkedő politikai mező részévé válik.

Ebben a „túlsúlyos” politikai-ideológiai mezőben az 1950-es évekre egy sajátos szovjet típusú politikai tőke halmozódik fel, amely a közjavak és szolgáltatások teljes államosítása mellett lehetővé tette, hogy a politikai tőke kizárólagos birtokosává váló kommunista hatalmi elit nem csupán a politikai hatalom kizárólagos birtokosává válik, hanem megteremti azokat a rejtett mechanizmusokat is, amelyek lehetővé teszik számára az állami tulajdonba kerülő közjavak rejtett magántulajdonként történő kezelését és kisajátítását, a kollektív erőforrások patrimoniummá válását, átörökíthetőségét. Ez a szakszervezeti és pártapparátuson keresztül megszerezhető politikai jellegű társadalmi tőke a családi kapcsolatokon keresztül öröklődik tovább, ami a későbbi időszakban valószínűleg politikai dinasztiák, illetve azok kliensrendszereinek kialakulásához vezet majd (BOURDIEU, 2005).

IRODALOM

- BALOG BEÁTA – NAGY ANDREA (2016): A neveléstudomány helyzete az 1949–1957 közötti időszakban személyi ügyek és háttérintézmények tükrében. In: GARAI IMRE – NÉMETH ANDRÁS és mtsai. (szerk): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 161–184.
- BALOGH L. LÁSZLÓ (2011): Totalitarizmus és politikai vallások. *Kommentár*, 6. 1. o. n. [URL: http://kommentar.info.hu/iras/2011_1/totalitarizmus_es_politikai_vallasok 2016. április 15.]

- BARNES, B. – BLOOR, D. és mtsai. (2002): *A tudományos tudás szociológiai elemzése*. Typotex, Budapest.
- BÄRSCH, C.-E. (1997): *Die politische Religion des Nationalsozialismus*. Wilhelm Fink Verlag, München.
- BASKA GABRIELLA (2015): Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propagandaszövegeiben. In: BASKA GABRIELLA – HEGEDŰS JUDIT (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek*. ELTE PPK, Budapest. 344–358.
- BECKER, T. (1989): *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. The Society for Research into Higher Education – Open University Press, Buckingham.
- BIHARI MIHÁLY (2005): *Magyar politika 1944–2004. Politikai és hatalmi viszonyok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BOURDIEU, P. (2002): *A gyakorlati észjárás*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- BOURDIEU, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BURGLEIGH, M. (2005): *Earthly Power: Religion and Politics in Europe from the French Revolution to the Great War*. Harper Collins, London.
- DONÁTH PÉTER (2006): Gyökeres fordulatot a politikai-világnézeti nevelésben. *Educatio*, 14. 3. 451–491.
- DREWEK, P. – LÜTH, C. (1998, ed.). *History of Educational Studies*. Gent.
- FABER, R. (1997, Hrsg.): *Politische Religion – Religiöse Politik*. Königshausen u. Neumann, Würzburg.
- GARAI IMRE (2016): A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási és államosítási kísérletei az 1949–1953 közötti időszakban. In: GARAI IMRE – NÉMETH ANDRÁS és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 119–160.
- GARAI IMRE – NÉMETH ANDRÁS és mtsai. (2016, szerk.): *Neveléstudomány, pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GARAI IMRE (2015): Tudománypolitika és felsőoktatás Magyarországon, 1948–1951. In: NÉMETH ANDRÁS – BIRÓ ZSUZSANNA HANNA és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 165–176.
- GENTILE, E. (2000): Die Sakralisierung der Politik – Einige Definitionen, Interpretationen und Reflexionen. In: MAIER, H. (Hrsg.): *Wege in die Gewalt – Die modernen politischen Religionen*. Fischer Taschenbuch, Frankfurt am Main. 166–182. Olasz eredeti: GENTILE, E. (1993): *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell' Italia fascista*. Laterza, Roma–Bari.
- GENTILE, E. (2001): *Le religioni della politica. Fra democrazie e totalitarismi*. Laterza, Roma.
- GOLNHOFER ERZSÉBET (2004): *Hazai pedagógiai nézetek. 1945–1949*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- GOLNHOFER ERZSÉBET (2006a): Rendszerváltások a tudomány legitimációjában – Magyarország, 1945–1949. In: SZABOLCS ÉVA (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 9–28.

- GOLNHOFER ERZSÉBET (2006b): Rendszerváltások és egyéni élettörténetek. *Educatio*, **14**. 3. 539–552.
- GOLNHOFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA (2014): Pedagógia a tankönyvekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és Nevelés*, **16**. 4. 88–101.
- GOLNHOFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA (2015): Szempontok egy elfelejtett diskurzus értelmezéséhez: a Petőfi Kör pedagógusvitája. In: BASKA GABRELLA – HEGEDŰS JUDIT (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek*. ELTE PPK, Budapest. 359–370.
- GOLNHOFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA (2016): Az 1945 utáni korszak neveléstudományának kutatása: Kutatásmetodológiai megfontolások a személyes dokumentumok forrásértékéről. In: NÉMETH ANDRÁS – GARAI IMRE és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 185–202.
- GYARMATI GYÖRGY (2009): Hatalmi elit Magyarországon a 20. század második felében, 1945–1989. *Korunk*, **20**. 3. 3–18.
- HARTING, A. S. (2008): *Verheißung und Erlösung. Religion und ihre weltlichen Ersatzbildungen in Politik und Wissenschaft*. Passagen Verlag, Wien.
- HILDEBRAND, K. (2003, Hrsg.): *Zwischen Politik und Religion. Studien zur Entstehung, Existenz und Wirkung des Totalitarismus*. Oldenbourg Verlag, München.
- HOFSTETTER, R. – SCHNEUWLY, B. (1998, ed.). *Le pari des sciences de l'éducation*. Lang, Bruxelles.
- HOFSTETTER, R. – SCHNEUWLY, B. (2002, Hrsg.): *Erziehungswissenschaften in 19–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Lang, Bern.
- HORN, K.-P. (2003): *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- HORN, K.-P. – NÉMETH, A, és mtsai. (2001, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest.
- KALMÁR MELINDA (2014): *Történeti galaxisok vonzásában. Magyarország és a szovjetrendszer 194–1990*. Osiris Kiadó, Budapest.
- KARÁDY VIKTOR (2015): Egy szocialista értelmiségi „államnemesség”? Kandidátusok és akadémiai doktorok a hazai társadalomtudományokban. In: NÉMETH ANDRÁS – BIRÓ ZSUZSANNA HANNA és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 251–281.
- KÉRI KATALIN (2006): Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. *Educatio*, **14**. 3. 553–565.
- LEY, M. (1997): *Der Nationalsozialismus als politische Religion*. Philo, Bodenheim.
- MAIER, H. (1996–2003, Hrsg.): *Totalitarismus und Politische Religionen I–III*. Schöningh, Paderborn–München.
- MERTON, R. K. (1973): *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. University of Chicago Press, Chicago.
- NAGY PÉTER TIBOR (2006): Világnézeti nevelés az ötvenes évek Budapestjén. *Educatio*, **14**. 3. 566–592.
- NÉMETH ANDRÁS (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.

- NÉMETH ANDRÁS (2005): *A magyar neveléstudomány tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- NÉMETH ANDRÁS – BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (2009, szerk.): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- NÉMETH ANDRÁS – BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (2016): A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In: NÉMETH ANDRÁS – GARAI IMRE és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 7–118.
- NÉMETH ANDRÁS (2015): Főbb tudományelméleti irányzatok, kutatási eredményeik és hatásuk nemzetközi és hazai neveléstudomány-tudománytörténeti kutatásokra. In: NÉMETH ANDRÁS – BIRÓ ZSUZSANNA HANNA és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 9–82.
- NÉMETH ANDRÁS – BIRÓ ZSUZSANNA HANNA és mtsai. (2015, szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- NÉMETH ANDRÁS – GARAI IMRE és mtsai. (2016) (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SÁSKA GÉZA (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 14. 3. 593–608.
- SÁSKA GÉZA (2008): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján. In: NÉMETH ANDRÁS – BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (szerk.): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 98–130.
- SÁSKA GÉZA (2015): A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években. In: NÉMETH ANDRÁS – BIRÓ ZSUZSANNA HANNA és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177–212.
- SÁSKA GÉZA (2016): Az oktatási rendszer reformja és a kommunista identitáspolitika. In: NÉMETH ANDRÁS – GARAI IMRE és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest, 235–284.
- STICHWEH, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS (2015): Hálózat – tudomány – történet. Szakirodalmi áttekintés és módszertani javaslatok a magyar neveléstudomány 1945 és 1989 közötti kommunikációs sajátosságainak feltárásához. In: NÉMETH ANDRÁS – BIRÓ ZSUZSANNA HANNA és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 83–111.
- SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS (2016): A jogalkotói szándék egy lehetséges feltérképezési útja a tudományos minősítés szabályozási rendszerében – az előterjesztői indokolások köre (1949–1989). In: NÉMETH ANDRÁS – GARAI IMRE és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 203–234.

- SZABOLCS ÉVA (2006a): Az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia. In: SZABOLCS ÉVA (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös Kiadó, Budapest. 165–177.
- SZABOLCS ÉVA (2006b): „Pedagógiánk valóban népünk nevelőihez fog szólni”. *Educatio*, **14.** 3. 609–622.
- SZABOLCS ÉVA (2006c, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- SZABOLCS ÉVA – GOLNHOFER ERZSÉBET (2015): A kommunikációs háló feltárásainak lehetősége és korlátai a neveléstörténeti kutatásokban. In: NÉMETH ANDRÁS – BIRÓ ZSUZSANNA HANNA és mtsai. (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 213–224.
- VOEGELIN, E. (1938/1993): *Die politischen Religionen*. Bermann – Fischer, Wien.
- ZEDLER, P. – KÖNIG, E. (1989, Hrsg.): *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim.

Réthy Endréne
Egy könyv margójára
Diktatúra és ellenállás

„A kutatók bármilyen paradigmában kutatnak, hasonló dolgokat végeznek: meghatározzák a problémát, kialakítják a kutatási tervet, kifejlesztik, adaptálják az alkalmazott módszereket, technikákat, adatokat gyűjtenek, elemeznek, értelmeznek, és megírják a jelentést (esettanulmányt)”

(GOLNHOFER, 2001. 94.)

BEVEZETŐ

Tavasszal kaptam és olvastam el Andreas Gatzemann (2008): *Die Erziehung zum „neuen” Menschen im Jugendwerkhof Torgau. Ein Beitrag zum Kulturellen Gedächtnis* című megrázó, gondolatébresztő könyvét, mely a szerző 2000-ben a Passai Egyetem Filozófiai Fakultásán megvédett disszertációja alapján íródott. A mű olvasása olyan nagy hatást gyakorolt rám, hogy azonnal megpróbálkoztam a benne leírt empirikus anyag másodelemzésével. E másodelemzés során kapott eredményeket mutatom be tanulmányomban.

Munkámban egy sajátos korszakot, a Német Demokratikus Köztársaság 1960–70-es éveiben a pedagógia folyamataira nyomást gyakorló, abba bevésődő szovjet pedagógia hatását, jelesül a makarenkói gyakorlat jelenlétét szeretném görcső alá venni. Kvalitatív kutatási módszer felhasználásával, esetelemzéshez kapcsoltan kívánom szembesíteni a keletnémet nevelőotthoni gyakorlatot a makarenkói elveken alapuló húszas–harmincas évek konkrét szovjet gyakorlatával. A keletnémet intézmények nevelési céljaikban ugyanis folyamatosan azt hangoztatták, hogy maradéktalanul átvették a „szovjet módszert”, azaz Makarenko tanait érvényesítik. Makarenko 1920-tól, sajátos társadalmi, politikai, gazdasági körülmények között tizenhat éven keresztül dolgozott nevelőintézeti vezetőként, bűnelkövető, nehezen nevelhető fiatalok körében (PATAKI, 1988). A makarenkói gyakorlattal történő összehasonlító elemzés módszerét annak ellenére alkalmaztam, hogy teljes mértékben egyetértek Makay Gusztáv (1947) azon értékelésével, mely szerint Makarenko pedagógiája egy speciális területen, a nehezen nevelhető ifjak nevelőotthoni gyakorlatára alapozottan, korlátozott pedagógiaként értelmezhető, nem pedig egységes, általánosítható pedagógiai rendszerként. Mindehhez hozzáfűzhető markáns kommunista ideológiai

elkötelezettsége is. Mindennek ellenére az kiemelhető Makarenko munkásságából, hogy egy nagyszabású pedagógiai kísérlet (Gorkij Telep és Dzerzsinszkij Kommuna) leírását olvashatjuk műveiben, amelyekből egy sajátos közegben, nevelőotthoni terepen kierielt gyakorlati pedagógia képe bontakozik ki. Ez a gyakorlati dimenzió nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a keletnémet nevelőotthoni gyakorlattal összevetve egy új irányú elemzési stratégiát képezzen.

Hitem szerint feltétlen tanulsággal szolgálhat a pedagógia történeti dimenzióinak más országra irányuló vizsgálata saját pedagógiai közelmúltunk kritikus elemzéséhez. Tanulhatunk belőle, és új, adekvátabb kérdéseket tehetünk fel akár önmagunk számára is a szocialista magyar pedagógia gyakorlatához kapcsolódóan.

Elemzésem során igyekeztem az adott korszakot a normatív, kanalizáló, minősítő történetsszemlélet helyett leíró módon vizsgálni (NÉMETH – SZABOLCS, 2001; GYÁNI, 2007).

TÖRTÉNELMI HORIZONT

Hans-Georg Gadamer (1972) szerint egy adott korszak történeti horizontjának megértéséhez elsődleges feladat, sőt követelmény a történelmi körülmények megértése, a kérdéses időszak mértéktartó módon történő ábrázolása (GADAMER, 1972). A múlt vizsgált jelenségét nem lehetséges és nem is elégséges tehát a jelenből szemlélni, megérteni.

A múltat a saját egyediségében szükséges tehát vizsgálni, s semmi esetre sem a jelen mércéjével, előítéleteivel. Így van ez a pedagógia elméletének és gyakorlatának múltjával is. Az adott történelmi időszakot tehát a saját történelmi horizontjában kell elhelyezni és elemezni. Ezáltal lehet magát a történelmet, s benne a pedagógia elméletének és gyakorlatának alakulását is megérteni. A történeti múlt vizsgálata nem azt jelenti, hogy azt egy idegen horizontba helyezzük át, sokkal inkább abban a horizontban vizsgálandó, ahol maga a szituáció található. Csak az adott történeti horizontban lehetséges megérteni a jelenséget. Az adott korszakon belüli szituáció pedig nem más, mint a történeti, politikai, ideológiai keret, feltételrendszer elemzése, azaz a történeti horizont jelentőségének megértése.

A keletnémet történeti, társadalmi, politikai szituációt az 1950-es évektől a marxizmus-leninizmus eszmevilága, mint totális, monista, hatalmi uralkodó ideológiai rendszer határozta meg. Magától érthető módon a pedagógia világát is ez az ideológia jellemezte. A pártkontrollon keresztül a képzés, nevelés, oktatás egységes célrendszer alapján kellett, hogy működjön (GATZEMANN, 2006). A szovjet mintára kiépített állampárt 1949 után (ahogy az valamennyi szovjet befolyás alá vont szocialista országban történt) totális ellenőrzése alá vonta a társadalom minden alrendszerét, így a neveléstudományt és annak gyakorlatát is (SZABOLCS – GOLNHOFER, 2014). Az egyenlőségen alapuló új társadalmi rend az új embertípus kialakításán fáradozott (SÁSKA, 2011). Ez a cél nem volt más, mint a marxista-leninista ideológiára alapozott, mindenoldalúan fejlett szocialista személyiség mint „új ember” kifejlesztése.

Így az új ember nevelésére sokféle koncepcióval találkozhatunk a történelem során. Az „új ember” ideálja minden társadalmi, politikai változás körülményei között újra és újra felmerült. Az új ember eszménye közösségi produkciónak mondható. Olyan terminológiai produktumról van szó, amelyben egy korszak és csoport elgondolja önmagát. Koselleck (1997) az egy adott kor által megfogalmazott ideálokat „kulcsszimbólumoknak” nevezte, állítva, hogy a korszellemet ezek a szimbólumok hordozzák. Ilyen kulcsszimbólumot képezhet az „új ember” idea is. Az uralkodó eszméket az uralkodó gondolkodók írásaiban találhatjuk meg. Érdemes felvillantani néhány rövid megfogalmazást az „új ember” különböző értelmezési koncepcióját illetően, akár filozófiai vagy éppen pedagógiai értelemben.

Platón az *Állam* című művében „a jó ideálja” felé szeretné neveléssel irányítani az embert, amely nevelésnek a környezet mély megértését szükséges szolgáltatnia. Pál apostol azt hangsúlyozza, hogy az ideális, aszketikus ember uralkodik szükségletein. Rousseau az adott társadalom negatív feltételrendszerének nem kívánt hatásaitól szeretne volna megvédeni a gyermeket a természetes neveléssel. Morus Tamás szociálkritikus *Utópiájában* szintén a társadalmon kívül, egy tulajdon nélküli társadalom gondolatát előrevetítve szeretne volna a fiatalokat erkölcsössé nevelni. Kant szerint az egyén morális nevelése önmagából fakad, kulturálódás, civilizálódás által az ember „új teremtménnyé” válik. Nietzsche a világot jelentő elit pozícióját emeli ki, mely a legfejlettebb individuumot (*Übermensch*), az uralkodó rasszt, a jövő emberét jelenti, aki meghaladja a jelen nyájemberét, s aki „*egy magasabb típus, egy jobb minőség, ellentétben az átlagemberrel*” (NIETZSCHE, 2008. 628.).

A fent felvázolt példák alapján állíthatjuk, hogy az egyes teoretikusok által a különböző társadalmi formációk átalakulásával, változatos formában fogalmazódott meg az új ember képének víziója.

A Szovjetunióban 1917-től elterjedt nézetek szerint az ember a szocializmusban testi-leg, szellemileg továbbfejlődik, „új boldog rasszá” válik (TROCKIJ, 1989).

Makarenko szerint az „új ember” harmonikusan fejlődő, szocialista személyiség, humanista, demokrata karakter.

Az új ember nevelésének legfontosabb aspektusai Makarenko alapján:

- közösségi nevelés (közösségben, közösség által) széles körű alkalmazása: iskolában, nevelőotthonban, közösségben végzett tanulás, munka,
- párhuzamos ráhatás elve,
- új, értékesebb célok, távlatok fokozatos kiépítése (közeli, közbeeső, messi),
- önkormányzat,
- produktív munkavégzés (MAKARENKO, 1955).

Az 1950-es évekre datálható az „új ember” nevelésének koncepciója Kelet-Németországban, melyet egyben kulcsszimbólumnak, kulcskonstrukciónak tekinthetünk.

A kulcskonstrukciók általában ellentétpárokba rendeződnek. Ezt tapasztalhatjuk az új és a régi ember konstrukció esetében is. Ezen aszimmetrikus ellenfogalmak között, mármint az új és a régi között, történelmi-politikai, ideológiai szemantikájú ellentét feszül, azaz a régi ember fogalma elvetendő, s az új ember fogalma követendő. Ezek az ellentét-

fogalmak beágyazódnak a társadalmi, politikai viszonyok szövetébe, s a politikai mozgalmak programját, jelszavát tükrözik. A fogalompár dichotómiája mindenki számára, a maga leegyszerűsítése okán, érthetővé s egyértelművé válik. Egyidejűleg az ellenségkép is e gondolatsor mentén képződik, azaz a régi ember ellenségkévé konstruálódik. A lopakodóan felbukkanó ellenségkép a „rég” ember. Az új és régi ellentétpárok egyrészt kibékíthetetlen ellentétet tartalmaznak, másrészt identifikációs egymásra vonatkoztatásuk, a jó–rossz, a jelentős–jelentéktelen politikai értelmezést is nyernek. A régi–új fogalompár ugyanis nem szimmetrikus, sokkal inkább aránytalanságot hordozó, egymást kizáró, ki-rekesztésre alkalmas kategóriapár (SZABÓ, 1997).

A nevelési problémákat, nehézségeket mutató keletnémet fiatalokat „új” emberré kívánták nevelni. A kollektivizmus, a kollektív gondolkodásra orientálódás, magatartás mintát jelentett az NDK nevelési, oktatási tervezeteiben, az oktatás tartalmában, módszereiben, eszköztárában, az iskolákban, nevelőotthonokban egyaránt. Egy másik országban, az 1930-as évek Szovjetuniójában, teljesen más történeti, politikai körülményei között született pedagógiai célt, a makarenkói tanokat Kelet-Németország totális uralkodói szisztémaként vette át, jelesül az átnevelést mint a közösségi nevelésen keresztül elérendő végső célt, az új embert. Az átnevelés mint pedagógiai koncepció reszocializációt jelent, azaz az új ember kialakítását marxista-leninista alapokon a hatvanas évek Német Demokratikus Köztársaságában.

MIKROTÖRTÉNETI ESETTANULMÁNY

Kutatásomban arra voltam kíváncsi, hogy hogyan és miképpen érvényesültek a folyamatosan hangoztatott makarenkói elvek, célok bűnelkövető, nehezen nevelhető gyermekek és ifjak egy zárt intézményében. Leíró-feltáró jellegű vizsgálatot végeztem, melyet azzal a nyitott kérdéssel indítottam, hogy vajon érvényesül-e, egyáltalán hat-e a makarenkói elképzelés az adott esethez kapcsolódóan. A kutatás fő kérdése, hogy egy nehezen nevelhető ifjú zárt intézeti nevelését jellemezhetjük-e makarenkói elvekkel, módszerekkel.

A feltett kérdések megválaszolásához az esettanulmány módszerét alkalmaztam. Az esettanulmányhoz szükséges dokumentumok forrása a Gatzemann könyvében közölt biográfia és narratív interjú szövege (GATZEMANN, 2008. 203–206.). Gatzemann 2004-ben végzett kutatásában a T.-i zárt intézetben megforduló ifjak közül 14 fővel biográfiát és narratív interjút készített. Az adatgyűjtést e vizsgálati dokumentumokra támaszkodva váltottam ki, s végeztem segítségükkel másodlagos elemzéseket, esettanulmány formájában, azaz a feltett új kérdések megválaszolásához hermeneutikai elemzést végeztem (GATZEMANN, 2008).

Az esettanulmány mint a kvalitatív empirikus kutatási módszerek körébe sorolható eljárás alkalmat ad arra, hogy feltárjunk egy megtörtént komplex „esetet”, tanulmányozva, megértve, értelmezve annak kiváltó okait, továbbá minden társadalmi szintérhez kötődő, vele kapcsolatos összefüggést. Efemer és az elméleti tudás összevetése válik ezáltal

lehetővé. Az esettanulmány tehát egy adott jelenséget annak konkrét közegében ágyazottan vizsgál (YIN, 2003). Induktív, értelmező, oksági összefüggéseket kereső, magyarázó, jelentést adó eljárást alkalmaztam az adott eset analizálásakor (SZOKOLSZKY, 2006; GOLNHOFER, 2001).

A Gatzemann által vizsgált 14 fő közül véletlenszerűen választottam ki azt az egy növendéket, melyet esettanulmány alá vontam, azaz vizsgálatom központjában egyetlen személy állt. Az adatok elemzése ezáltal egyfókuszú, holisztikus megközelítésű (YIN, 2003). Vizsgálatom középpontjában tehát a fő kérdésnek alávetetten egy olyan globális eset állt, melyet több adatforrás alapján, esetelemzéssel tártam fel (DENZIN, 1988). Egy személy életének intenzív, mikrotörténelmi rekonstrukciója, vizsgálata az adott társadalmi közeg jellegzetességeinek interperszonális viszonyok közötti mélyebb, emberközelí fel tárását segítheti. A „megélt élet” jellemzőinek keresését vállaltam fel munkámban (MEDICK, 1994).

Vizsgálódásom során mikroperspektivikus megközelítést alkalmaztam, mikrotörténelmi szemléletmóddal. Feltételezésem szerint ugyanis az esettanulmány is besorolható e kutatási körbe. Nem értek egyet ugyanis azzal a feltételezéssel, amelyet Szíjártó vél, aki az esettanulmányt, bár kevés érveléssel, ám élesen elkülöníti a mikrotörténelmi fogalmától (SZÍJÁRTÓ, 2006). A mikrotörténelmet segíthet bizonyos folyamatok mozgatórugóinak megismerésében, hiszen a történelmi mindig interpretáció (SZABOLCS, 2013). A történelmi megismerés mint konstrukció egy adott perspektívából láttatja a múltat (GYÁNI, 2000, 2007; WHITE, 1997). Olyan kvalitatív módszerekkel gyűjtött anyagokat használok fel, illetve alkalmazok, melyek szoros kapcsolatban állnak a szubjektív, megélt idővel, *„az emlékezés folyamatával, amelynek keretében a jelen és a jövő mellett kialakul a múlt dimenziója. Ebből a nézőpontból az emlékezés lényegében az egyén viszonya a múlthoz, illetve a saját múltjához”* (NÉMETH, 2010. 67.). Ezt a múltat szeretném egy eseten keresztül bemutatni.

Eljárásom során eleget teszek, alkalmazkodom a szakmai normákhoz, a szakma által felállított etikai mércéhez (BABBIE, 2000). A kutatásban részt vevők személyazonosságának védelme céljából még a Gatzemann által publikált neveket sem használom, csupán betűjelet alkalmazok.

AZ ESET HOLISZTIKUS BEMUTATÁSA

Tágabb társadalmi viszonyok leírása

Az 1950-es évek Német Demokratikus Köztársaságában a tanulóknak, ifjaknak egységes, kollektív ideológia mentén képesekké kellett válniuk aktívan bekapcsolódnia a szocialista társadalom építésébe.

Ehhez a célkitűzéshez az NDK minden pedagógiai alrendszerét, így nevelőotthoni rendszerét is igazítani kellett. Míg az 1947-ben alakult nevelőotthonok egységes szociális célokat tűztek ki, közvetlenül a háború utáni szegény, árva, elhagyott gyermekek számára

adtak helyet, addig 1952-ben már a szocialista társadalom építésére alkalmas ifjak nevelésére kellett vállalkozniuk. Az ekkor létesült intézmények struktúrája e célból kifolyólag az alábbiak szerint differenciálódott:

- Gyermekotthonok: az úgynevezett „normál” árva és veszélyeztetett gyermekek számára.
- Speciális gyermekotthonok: a gyógypedagógiai ellátást igénylő gyermekek számára.
- Ifjúságsegítő intézmények, melyek az ifjak szociális fejlődésének korrigálására, a fiatalkori bűnözés elleni prevencióra vállalkoztak.

Az 1960-as évekre kiderült azonban, hogy a szocializmus építése dacára egyre több nehezen nevelhető, ifjúkorú bűnelkövető van az országban, akiknek intézeti elhelyezésekor megnőtt a szökések száma. Minderre az intézményhálózat átalakításával válaszolt a politikai hatalom, s megjelentek a zárt intézmények. Az intézmények struktúrája 1965-től az alábbiak szerint alakult:

- I. típus: ifjúsági otthon, mely rövid idejű (3–6 hónap) tartózkodással működött;
- II. típus: fiatalkorúak munkaintézete: hosszabb tartózkodási időre, szakirányú kvalifikációt nyújtva a nehezen nevelhető ifjak számára, motivációjuk korrekciója céljából;
- III. típus: zárt, fiatalkorúak számára létrehozott, munkára nevelő intézetek: a bűnelkövető, vagy súlyos, nehezen nevelhetőek számára létrehozott nevelőhely, ahol a speciális és normál nevelést igénylőket együtt nevelték (GATZEMANN, 2008).

Szűkebb társadalmi viszonyok felvázolása

Az eset, M. közvetlen tartózkodási helye a szászországi T., egy ifjúsági zárt intézet, amelyet 1963-ban hoztak létre, s 1989-ig működött, kriminális „hajlamú”, nehezen nevelhető ifjak számára abból a célból, hogy a szocialista társadalom építésére alkalmas, reszocializációban, átnevelésben részesítsék a bekerült fiatalokat. Az intézet a német Kultuszminisztériumhoz tartozott, és zárt átnevelő intézetként működött. Célja, hogy megteremtse a szocialista „új” embert.

AZ ESET PEDAGÓGIAI ELEMZÉSE

A vizsgált személy bemutatása biográfiája alapján (adatredukciós eljárással)

M. 1953. április 30-án született G.-ben. D.-ben járt alapiskolába, majd politechnikai iskolába (*Politechnische Oberschule*), elvégzett összesen nyolc osztályt, de nem fejezte be az iskoláit. Az iskola egyáltalán nem kötötte le, sokat lógott, a szakiskolát sem végezte el.

A pionír- és az ifjúsági szervezetben folyó képzés egyáltalán nem érdekelte, az ott hallottakat nagyon rosszul élte meg. Betört és lopott, mindezért 1968-ban fiatalkorúak intézetébe utalták (*Jugendwerkhof*) R.-be, ahonnan szökések okán 1970. február 20-án került a zárt T. intézetbe Itt öt hónapot tartózkodott, innen megint visszavitték R.-be. Kikerülve R. intézetből mélyépítésen dolgozott, majd bűncselekmény miatt 1973–1975 között börtönbüntetésre ítélték, amit le is töltött V.-ban. 1990-ig különböző munkahelyeken dolgozott: mezőgazdasági munkán, út- és csatornaépítkezéseken. Ezt követően munkanélküli lett, ma nyugdíjas, családja, gyermeke nincs (GATZEMANN, 2008. 203.).

Az, hogy kik vagyunk, életünk történetéből derül ki. De vajon szerzői vagyunk-e saját élettörténetünknek, vagy csupán társszerzőnek tekinthetjük magunkat? Az élettörténetben az egyén és a társadalom kapcsolata összefügg (KOVÁCS, 2006). Minden életrajzi esemény, így M.-é is, oksági kapcsolatban van egymással. Az önéletrajzi narratíva kettős kölcsönhatásban formálódik, találkozik a történeti, társadalmi, politikai narratívákkal.

Feltűnő, hogy M. életrajzában semmit sem közöl szüleinél, akik feltehetően éltek, hiszen az R.-i intézetben elszenvedett egyik sérelme épp az volt, hogy szünetben nem engedték haza. Jó lett volna megtudni, miért hallgat szüleinél M. éppúgy, mint esetleges testvéreiről, rokonságáról. Vélhetően komoly okai voltak erre, talán éppen politikaiak? Egyén és társadalom kapcsolatában nyertes és vesztes élettörténetekről beszélhetünk. M. életrajza alapján vesztes képe alakulhat ki bennünk. Esetében negatív identitásról beszélhetünk, ugyanis a pozitív érzelmekkel kísért identitás kialakulása akadályba ütközött a nem megfelelő világnézet, esetleg származás, szülők múltja, a zárt intézeti nevelés, illetve a börtön miatt, mindez pedig a csökkentértékűség érzetét is keltheti.

A ZÁRT INTÉZET JELLEMZŐI T.-BAN

A szászországi T.-ban 1964–1989 között működött a zárt intézet, melyet 4 méter magas fal zárt körül, szögesdróttal övezve, az ablakokon rács volt, az emeletek között izolációs céllal háló feszült. Olyan biztonságos volt, hogy egyáltalán nem lehetett onnan megszökni. Iskola és munkahely szolgálta az átnevelést. Iskolai tanulás kéthetente volt 3-4 órában: állampolgári ismeret, matematika, német és szakmai ismeretek oktatásával.

Az oktatás színvonala rendkívül alacsony volt, ugyanis nem voltak tekintettel a 16–18 évesek előzetesen megszerzett tudására. A munka délután folyt, és különböző alkatrészek összeszereléséből állt.

Az intézet pedagógiai alkalmazottainak létszáma 29 fő: egy igazgató, 3 tanár és 25 nevelő, a technikai dolgozók száma 22 fő volt (GATZEMANN, 2008).

E zárt intézményben M.-mel történtek tanulmányozásához összehasonlító elemzésként segítségül hívom a Makarenko tanulmánykötetében leírtakat (MAKARENKO, 1955).

Az intézetbe utalás oki háttere a narratív interjú alapján (adatredukciós eljárással)

M. 1968-ban hangosan kritizálta Szovjetuniót Csehszlovákia megszállása okán, ezért beutalták a R.-i intézetbe. A beutalási okokat azonban írásban sohasem látta M., erről csupán a segítőtje számolt be neki. Ebből az intézetből, miután nyitott volt, többször megszökött, mert nem érezte jól magát, a többségben levő fővárosi fiúk „elnyomták”, a nevelők pedig a szünetre nem engedték haza.

1970-es bekerülésének oka egyértelműen politikai-ideológiai. Az intézeti viselkedése miatt került át M. a zárt T.-i intézménybe. A Makarenko által vezetett nevelőintézetbe törvénytiszgató gyermekek, ifjak kerültek.

FOGADÁS

„Gyógyító sokkban” részesültek T.-ben a bekerülők, abból a célból, hogy megtörjék személyiségüket, elvegyék egyéniségüket. Ez M. esetében konkrétan a következő módon történt: megérkezése után M.-nek a folyosón kellett csendben 2-3 óra hosszát állnia, ezután jött csak az intézet vezetője, K. Neki jelezte M., hogy vécére kell mennie, erre a vezető drasztikus megjegyzést tett. Ezután kulcscomóval ütést kapott még az arcába, majd három napra magánzárkába vitték, ahol nem volt fűtés és takaró, s ahol a házirendet kellett tanulmányoznia.

Ez a fogadás kétségtelenül embertelen, kegyetlen, megalázó, sokkhatást kiváltó, ám a legkevésbé sem „gyógyító” hatású.

Érdeemes összevetni ezt a fogadtatást Makarenko eljárásával – ha már Makarenko módszerét emlegetik az új ember nevelése kapcsán – az új növendék érkezésekor. *„Az új növendékek iránt az intézet vezetőségének és a növendékek közösségének különösen nagy figyelmet kellett tanúsítania”* (MAKARENKO, 1955. 59.). Átgondolták alaposan fogadásuk rendjét, melynek mértéktartó, szívélyes, barátságos hangnemben kellett folynia. A növendékek közül valaki végigvezette az újonnan érkezettet az intézményen, s mivel az újoncnak az utazás s az új környezet megterhelő volt, így a szükséges okmányok kitöltése csak két nap múlva vált esedékessé, iskolába pedig csupán a harmadik-negyedik napon került az új növendék. Addig ismerkedett társaival, az intézménnyel, s az is fontos volt, hogy elsődleges közösségével megismerkedjen.

Egy kedves esetről is beszámol Makarenko, éjszaka vonaton érkeztek az új beutaltak, akik elé néhány növendék ment ki az állomásra, s szedte össze és vette le őket a vonatról, majd az éjszakát az állomás egy előre lefoglalt szobájában töltötték, s másnap az intézet felsorakozott zenekara fogadta ünnepélyesen őket, valamint a növendékek is szép ruhába öltöztek. Ezt követően kérdezték meg az újonnan érkezetteket arról, hogy ki akar visszautazni. Az ekkor alkalmazott bámulatba ejtés- fogadtatás nem várt nevelési módszerét Makarenko a „robbantás” módszerének nevezte, melyen hirtelen történő erős hatást értett, *„amely egyik percről a másikra megváltoztatja az egyén vágyait, törekvéseit”* (MAKARENKO, 1955. 236.).

FEGYELMEZÉS

Elsősorban a rendkívül szoros napirenddel történt: ½ 6 órai kelés, reggeli torna télen hóban vagy viharban, aki nem bírta, jött a T.-i „hármás”: lépcsőn fel-le futás, fekvőtámasz, guggolásból felugrás többszöri ismételtetése vagy a gumibotózás. A vezető leggyakoribb mondása: „a leglassúbb lépés T.-ben a futólépés”, azaz futva kellett mozogniuk a folyosón a beutaltaknak. Közös, csoportos vécélátogatás, a nevelők szoros személyes jelenlétével folyt. A 7 órai hírek hallgatásához kikérdezés társult, aki nem tudott a feltett politikai kérdésekre felelni, az egyéni vagy csoportos büntetést kapott, például évésmegvonást. Ha valaki valamit nem evett meg, mert nem szerette, ismételten ugyanazt tálalták fel számára, s amennyiben ismét nem ette meg azt, nem kapott mást. A második emeleten levő lányokkal nem lehetett érintkezni, az emeletek izolálva voltak, aki szemkontaktust teremtett egy lánnyal, annak zárka járt. Egyszer egy politikai nevelő kritizálta a nyugati fiatalok hosszú hajviseletét, erre M. megjegyezte, hogy Marxnak is hosszú haja volt, ezért sötétzárkába zárták 3 napra. M. legrosszabb nevelője, N. oldalán gumibotot viselt, melyen vasgolyók voltak. Ezzel ütött, de mindig csak testre, hogy ne hagyjon nyomot. A házban a világitóaknára emlékezik leginkább M., amit 1945-ben építettek, mert nem volt bombabiztos az épület, s a genfi konvenció értelmében a börtönnek bombabiztosnak kellett lennie. Ebbe az aknába volt a leggyakrabban bezárva M. E fogdában tilos volt például énekelni, fütyülni, lármázni, az ablakon kinézni, könyvet, újságot, ceruzát birtokolni, a falra, ajtóra írni (GATZEMANN, 2008. 98.).

Az emberi és gyermeki jogok megcsúfolását jelenti az az eset is, amikor a speciális nevelést igénylő (gyógypedagógiai) 12-13 éves gyermekek megalázó szituációba kerültek, ugyanis órákig várokoztatták őket az étteremben, a fűtőtesthez láncolva, miközben azt próbálták kitalálni, hogy milyen viselkedést várnak el vajon tőlük. Nem kaptak megfelelő ételmezt sem, s mindezt végig kellett néznie a többi bentlakónak. Egy 1969-ben lefolytatott berlini vizsgálat azt is kiderítette, hogy a speciális nevelésre utalt gyermekek diagnosztizálása nem volt szakszerű, s az intézményben nem kapnak megfelelő speciális korrekciós fejlesztést sem. Eleve pedagógiai kudarcra ítéltnek tekintették a vizsgálóbizottság tagjai a „kollektív őrizetüket”, illetve a „kollektív felelősséget”, azaz a minden egyes csoporttagra kiszabott közös büntetést (GATZEMANN, 2006). Mindennek megváltoztatása érdekében azonban semmit sem tettek az intézményben. Ugyanez derült ki a nehezen nevelhető gyermekekről is, hiszen ők sem részesültek a státusuknak adekvát terápiában.

Az embertelen jogtalansággként értelmezzük azt az esetet is, amikor a vizsgált személyt az udvaron megharapta egy kutya, ennek ellenére nem kapott megfelelő orvosi ellátást, oltást. Az orvosi felügyelet és a megfelelő kezelés teljes elmaradása fordul elő akkor is, amikor M. szalmonellás tüneteket mutatott két hétig, majd ismét visszaesett a kórba.

Az intézeten belüli pedagógiai ösztönzésről, buzdításról egyáltalán nincs szó sem a biográfiában, sem az interjúban.

A pedagógiai eljárásrendszert felülírta a fegyelmezés leggyakoribb módszere, az embertelen, öncélú kínzások alkalmazása. Ezek a módszerek rögzültek az intézmény szokás-

rendszerében. Az érdekérvényesítésre egyáltalán nem volt még remény sem. A drasztikus fegyelmező eljárások mellett buzdítás, dicséret alkalmazása fel sem merült.

Vizsgáljuk meg, Makarenko mit ír a fegyelmezésről tanulmánykötete *a büntetés és a ráhatás módja* című fejezetében (MAKARENKO, 1955. 40–43.). „*A fegyelem a nevelési folyamat eredménye...*” (MAKARENKO, 1955. 33.) Nem lehet célja a szenvedés okozása, csak akkor alkalmazzuk, ha a közösség érdekeit megsértette az egyén, a büntetésnek ugyanis nevelnie kell. Minden büntetést egyénileg, az esetnek és az adott növendéknek megfelelően kell kiszabni. A büntetés lényege Makarenko szerint az, hogy az egyén átélje, hogy ő maga helytelenül viselkedett, ezért a közösség elítéli. Büntetéshez csak abban az esetben lehet folyamodni, ha maga a probléma teljesen tisztázott, s a közösség véleménye is indokoltnak tartja. Magának a közösségnek a fegyelmezés tekintetében eszköze egyrészt a követelés, ami nem jelent mást, mint az egyén alárendelését a közösségnek, másrészt a buzdítás és az ösztönzés. Leggyakoribb módszere a négy szemközti beszélgetés, illetve súlyosabb esetben a közgyűlés előtti feddés. Arra figyelmeztetett Makarenko, hogy minél ritkábban s csak abban az esetben büntessünk, ha azt már nem lehet elkerülni. A büntetés kiszabásával meg kell oldani a konfliktust. Nem szabad engedni az ételvonást, illetve az étel csökkentését (MAKARENKO, 1955. 254.).

A T.-ban alkalmazott fegyelmezési módszerek tehát köszönő viszonyban sincsenek e makarenkói szemlélettel.

AZ ISKOLAI ÉS SZAKMAI KÉPZÉS JELLEMZŐI

Az iskolai képzés kéthetente folyt M. ottlétekor, délelőtt 2-3 órát tartottak, matematikát és főképpen állampolgári ismereteket tanítottak. A valódi iskolához egyáltalán nem lehetett hasonlítani M. szerint az ott folyó munkát. Mindez keserűséget, s ebből következő fásultságot váltott ki belőle (SCHIRLBAUER, 1992). Az oktatás tehát teljesen háttérbe szorult a zárt intézetben, mind tartalmát, mind pedig színvonalát tekintve gyenge volt, az alacsony óraszám pedig egyértelműsítette azt, hogy a tanulás szerepe csupán formális, jelentéktelen mozzanat volt a zárt intézet és a növendékek életében egyaránt.

Minden délután 14 és 18 óra között dolgozott M. Munkájukért pénzt kellett volna kapniuk, de a megkeresett bért ellátásukra számították fel. Maga a munka sem töltött be jelentős szerepet M. ottani életében. Valószínűleg nem elégítette ki érdeklődését, s kihívást sem jelenthetett számára.

Mindezzel szemben Makarenko kiemeli azt, hogy „*Az alapvető ismeretek rendszeres megszerzése az iskolában és az iskola szabályos időben való befejezése meghatározza az ember útját az életben, de szükség van erre a jellem egészséges és helyes kialakítása érdekében is*” (MAKARENKO, 1955. 88.). Makarenko alapállítása az volt tehát, hogy a nehezen nevelhető, előzőleg bűnelkövető ifjak megváltoztatása csak akkor lehetséges, ha iskoláztatásuk 18 éves korig tart, és a középiskola elvégzésével fejeződik csak be. Ellenkező esetben nem

képzhető el a kívánt változás növendékei életében. Átnevelésük, jellemük átformálása tehát csakis a teljes középiskolai műveltségre alapozottan lehetséges.

Makarenko másrészt a Gorkij Telepen és a Dzerzsinszkij Kommunában nagy fontosságot tulajdonított a munka általi nevelésnek, hangsúlyozva a munka értékteremtő, nevelő szerepét. A munkát a nevelés, a jellemformálás eszközeként tekintette, mely fejleszti a szervezőkészséget, tervezést, szervezést s a felelősségérzetet. A munkáért pénzbeli jutást kaptak a növendékek (MAKARENKO, 1955. 175.).

KÖZÖSSÉGI ÉLET

M. intézeti csoportot, közösséget, nem említ, a csoporttagok közül sem emelt ki név szerint senkit sem. Csupán a csoport együttesére kimért büntetések leírása kapcsán, illetve az R.-i nevelőotthonban, a fővárosi fiuk vele szembeni negatív viselkedése okán nevez meg csoportosulást. Így teljesen hiteltelenné válik az a kulcskonstrukciós szimbólum, mely szerint a nehezen nevelhető ifjakat közösségen keresztül lehet „átnevelni”. T.-ben ugyanis nem létezik közösség, helyette a felső hatalom válik a nevelés eszközévé.

Makarenko írásaiban a közösséget a nevelés céljának, módszerének és eszközének tekintik, kialakulását pedig folyamatként értelmezi. A makarenkói közösség élő, szociális szervezet, melynek legfőbb jellemzői a felelős függés, a közös célok, s felelősség az egyénért. A közösségben végzett munka stílusa sem közömbös, az egyén méltósága pedig kiemelt szerepet kap (MAKARENKO, 1955. 149.).

Ilyen szervezeti egységet, közösséget nem tapasztalhatott M. az intézményben.

AFFEKTIVITÁS

A feldolgozott életrajzban, interjúban csupán negatív, kellemetlen érzelmekkel, érzésekkel találkozhattunk, így állandó frusztráltsággal, szorongással, félelemmel, ijedtséggel, éhezéssel, fázással, dühvel, keserőséggel, fásultsággal, azaz ezen érzelmek folyamatos átéléseivel. Hiába is szeretnénk beszélni M. érzelmeinek kontrollálásáról, az indulatok kezeléséről, ebben a borzalmas szituációban mindez lehetetlen. A motiválatlanság, az üresség, a hiábavalóság, a kellemetlen érzések kerítették hatalmukba az intézetben.

Am egy esetben a megélt szánalom érzéséről is beszél M., amikor a speciális, gyógypedagógiai csoport tagjai kiszolgáltatott helyzetbe kerültek, miközben ő és a csoportja tagjai kénytelenek voltak ezt tétlenül szemlélni.

Ezzel szemben Makarenko azt írja, hogy az emberi élet igazi hajtóereje az öröm, főként a holnap öröme, a közeli örömeiről a távolabbiak felé szükséges orientálódnia növendékeinek. Olyan örömeik felé irányulni, törekedni, melyek elérése erőfeszítést igényel, például a sikeres munkára való törekvés (jégpályaépítés, közösségi eseményekre készülés).

Általános vidámság, tettekrezség kell, hogy jellemezze szerinte a közösségi tevékenységet. A méltóság érzése akkor ébred fel az egyénben, ha a felelősségmegosztás mindennapos, a büszkeség érzése pedig a közösség elért eredményeire alapozódik (MAKARENKO, 1955. 293.).

NEVELŐKÉP – NEVELTKÉP

A zárt intézeti nevelők a keletnémet szocializmus építésének feltétlen hívei, akik magukévá tették az átnevelés ideológiáját, s drasztikus, kegyetlen, kínzó, erőszakos, autoriter módszertant, eszköztárat választottak. „Pedagógiai” eljárásaik alapján megállapítható, hogy pedagógiailag felkészületlen, kegyetlen, agresszív személyiségek voltak. M. két nevelője közül az egyik, N. különösen agresszív volt. Megtörés, értelmetlen kínzások, az emberi méltóság sárba tiprása történt általa az intézetben. Az egyéni szükségletek kielégítésének, az egyéni törődésnek a teljes hiánya jellemző a nevelőre.

A nevelők ifjakról alkotott képét, neveltképet leginkább az ideológiai, politikai alapú erőszakos és drasztikus átnevelés, a kegyetlen megtörés, az egyéniség semmibevétele, a személyiség feladására kényszerítés tükrözi. Az „új” személyiség kialakításához azonban sem a módszertani felkészültség, sem a növendékek személyiségének ismerete nem volt birtokukban, s természetesen ennek hiányát nem is érzékelték. A megkérdőjelezhetetlen, megváltoztathatatlan totális hatalom, erőszak a jellemző tetteikre. Egyáltalán nem bíztak tehát a növendékek adekvát, individuális fejleszthetőségében.

Makarenko nézete szerint „*nincs nehezen nevelhető gyermek*” (MAKARENKO, 1955. 235.). A szociálisan és erkölcsileg „normális” és a „torz” közötti eltérés minimális, ezért egyéni hatékony módszerekkel ez az eltérés viszonylag gyorsan áthidalható. Makarenko állítása szerint a szociális defektus az egyén nevelésével szüntethető meg. A rossz szociális struktúrát a rossz feltételekben lehet keresni. Bízunk tehát a növendékek egyéni, pedagógiai fejleszthetőségében. Szerinte az intézeti nevelők kiválasztása nagyon fontos kérdés, ugyanis a nevelés a legfelelősségteljesebb munka. A nevelőnek rendelkeznie kell jellemességgel, a közösségi magatartás sajátosságaival s speciális pedagógiai ismeretekkel. A legfontosabb azonban a növendékek sokoldalú ismerete, mely ismeretnek számos területre kell kiterjednie, így az egészségi állapot, a magatartás, a magatartási devianciák oki háttere, a közösséghez való viszony, az iskolai és munkakultúra, a képességek, a tehetség, az otthoni körülmények megismerésére.

Makarenko a „dúr hangulatot” erősítette növendékeiben, mely a tettekrezséget, a vidámságot, a jó hangulatot, a saját méltóság tudatát jelentette. Egyidejűleg a fékezés, azaz az önuralom képességének kialakítását is fontosnak tartotta, ami saját bevallása szerint sem ment könnyen. A pontosságra, kötelességtudásra nevelés is előtérbe került nála. Emellett az élet széppé tételére is nagy hangsúlyt fektetett intézményében, ebben a kérdésben jelentős szerepet szánt többek között a játéknak, a ruházat, a szobák, a folyosók esztétikumának.

Makarenko bízott a nevelők felkészültségében, egyéni bánásmódjukban és a deviáns növendékek fejleszthetőségében. Növendékképének kialakításában nagy szerepet játszott az öntevékenységükbe vetett hit (MAKARENKO, 1955. 145.).

ELBOCSÁTÁS AZ INTÉZETBŐL

M. arról beszélt, hogy öt hónap után egy napon a megszokott kék munkaruha helyett egy másik vacak ruhát kapott, s ezt követően az intézmény igazgatója, K. és egy másik, uniformisba öltözött ember előtt alá kellett írnia egy titoktartási nyilatkozatot arról, hogy nem beszél a T.-ben történt dolgokról. Ezt követően szállították át ismét R.-t nyitott nevelőintézetébe, ahol kezdetben nem is beszélt arról, hogy T.-ből jött. Úgy is értékelhetjük a vizsgálati anyag alapján, hogy M.-t rövid időintervallumokban egyik helyről a másikra helyezték, egyik ifjúsági nevelőotthonból a másikba. Így azon sem kell különösebben csodálkozni, hogy nagykorúságát elérve börtönlakó lett, azaz egyáltalán nem sikerült az intézetekben „átnevelését” elérni. Az áthelyezéshez kapcsolódó döntések pedig M. feje fölött történtek.

Makarenko intézményében évente egyszer, a tanév végén, nyáron történt a kibocsátás. A kibocsátást a megelőző 4-5 hónap alatt gondosan előkészítették, ez alatt az időintervallum alatt a figyelem középpontjában az arra érdemesült kibocsátásra várók álltak. Az előkészítés fázisában kiválasztották a kibocsátásra alkalmas növendékeket, mérlegelték, hová kerül az illető, a jövő életfeltételei (munkahely, lakhatás, továbbtanulás) biztosítottak-e. Induláskor a kibocsátott növendékek számára ruhaneműről, bizonyos pénzüsszegekről, továbbá a továbbtanuláshoz szükséges ösztöndíjról gondoskodtak.

Makarenko egyidejűleg az intézmények, a közösség gyakori változtatásának negatív hatását emeli ki. Álláspontja szerint „[...] *semmi sem ártalmasabb a gyerekre nézve, mint a közösség gyakori változtatása. Az effélének eredményeképpen a gyermek gyakran közösségtelen, antikollektív személyiséggé fejlődik. Tanácsosabb tehát ilyen esetben megjavítani igyekezni a közösséget, semmint változtatni*” (MAKARENKO, 1955. 411.). Makarenko humánus attitűdje szembesült az antihumánus, T.-i eljárással.

UTÓHATÁS

M. A nevelőotthoni lét után börtönbe került V.-be, ahol 1973–1975 között raboskodott az államhatalommal szembeni ellenállása okán, állítólag egy őrmestert megvert, ami állítása szerint nem történt meg. A börtön T.-vel összehasonlítva nyaralás volt számára. A börtönben jó munkájáért elismerést kapott, ami „szabaddá tette”, korlátozó normák között is bizonyos mértékű szabadságot érezhetett. Szabadulása után több munkahelyen dolgozott egyszerűbb munkákat végezve, így mezőgazdasági munkát, csatornázási munkákat. Hosszú ideig munkanélküli volt, 2004-óta nyugdíjas, nem nősült meg, nincs gye-

reke. Jelenleg aktív módon szervezi az egykori T.-i lakók összejöveteleit. Állítása szerint a múltat feldolgozta már, de nem felejt, beszélni kell róla.

M. egész nevelőotthoni és börtönön kívüli múltja, a munka világában betöltött szerepe azonban másról szól. Az általa megjárt nevelőintézetek, különösen T. nevelési eljárásának deficitjéről. A diktatúra, a despotizmus, az autoriter légkör, a lelki vakság, a más kultúrák, világnézet iránti ellenségesség meghozta sajnálatos „eredményét” M.-nél is. Az iskolázatlanság, a kvalifikálatlan munka végzése, a hosszú munkanélküliség elfojtott személyiségproblémákat tükrözhet. M. életére visszatekintve kisiklott, magányos életútról beszélhetünk, amelyet az átéltek miatt teljes mértékben megérthetünk. De még így is nagy összeszedettségre, akaraterőre volt szüksége ahhoz, hogy végül ne összetört, hanem viszonylag rendezett élete legyen.

KONKLÚZIÓ

A könyv margójára írottak egy elkezdett gondolatsor továbbgondolásából születtek. Egy könyvben jól megfogalmazott gondolatok, kutatási eredmények ugyanis szükségszerűen maguk után vonhatják és felkelthetik a kíváncsiság mellett mások értékelését, továbbgondolási igényét. A diktatúra és ellenállás alcímmel pedig azt szerettem volna kifejezni, hogy a diktatúrában is léteztek lázadók, mint az ifjú M., aki ellenállt a hatalom elvárásaival szemben, még akkor is, ha ez az ellenállás csak képletes volt. De meglepő módon ellenállásnak tekintem a nevelők tevékenységét is, akik masszívan ellenálltak zárt intézeti gyakorlatuk során a hirdetett makarenkói nevelési elveknek.

A mindenkori társadalom kötelességeket és tiltásokat fogalmaz meg, s ezek indoklásul értékeket állít a cselekvő ember elé (HÁRSING, 2004). Az értékek olyan kulturális alapelvek, amelyek kifejezik, hogy egy adott társadalom mit tart kívánatosnak, követendőnek (RÉTHY, 2010).

Esetelemzésünkkel sikerült azt az elképzelésünket, előfeltevésünket alátámasztani, mintegy igazolni, hogy az úgynevezett szocialista nevelési elvek, értékek, jelesül Makarenko tanaira támaszkodás, a közösségi nevelés, az új szocialista ember „megteremtése” a keletnémet nehezen nevelhető fiatalok zárt intézményében pusztán szólam maradt. Amikor az egyes konkrét nevelés-módszertani eljárásokat szembesítettük a Makarenko által leírtakkal, ennek szöges ellentétével találkozhattunk. Egy ideológiai alapon működő, centralizált hatalom, társadalom ugyanis önmaga is kitermeli maga számára a leginkább elfogadható kemény, a pedagógiát felülíró hatalmi gyakorlat módszertanát, eljárásrendszerét. Legfőképpen a másképp gondolkodó fiatalok izolációját, a társadalomból történő gyors kiemelését találhatjuk kegyetlennek. Nem volt szükség ehhez Makarenkóra, sőt erős a gyanúnk, hogy az intézeti nevelők közül senki sem olvasta műveit. Amennyiben a felelősség kérdését latolgatjuk, az erkölcsiség kérdése merül fel bennünk. A kanti felelősségetika szerint a cselekedetek következményét szükséges mérlegelni, fontolóra venni, „*erkölcsileg felelősek vagyunk önmagunkért és társainkért*” (HELLER, 1999).

Igyekeztünk kis léptékű vizsgálatunkkal valamelyest a rejtett valóságot feltárni. Az esetelemzésből, a mikro-történetből egyértelműen kitűnik, hogy sem kultúra, sem érték nem tükröződik a zárt intézeti nevelők eljárásaiban. A pedagógiai célzatú hatást folyamatosan annullálja a hatalmi megfontolás, azaz a korszak eszménye, uralkodó szellemisége. Főleg nem teljesült az új ember konstrukciója, maradt az ellenségkép, azaz a „régí”, túlhaladott ember. E beszűkült, elfogult szemlélet hatása M. életében pszaltikusan nyomon követhető, pedig azzal is megelégedtünk volna, ha vizsgálatunk során akár csak egy szerény makarenkói módszer „másolatát” tapinthatuk volna ki. Ezzel szemben Makarenkóval visszaélve, nevét alibiként használták ki a zárt intézeti nevelők „fekete” pedagógiájukhoz.

IRODALOM

- BABBIE, E. (2000): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- DENZIN, N. K. (1988): Triangulation. In: KEEVES, J. P. (ed.): *Educational research, methodology and measurement*. Pergamon Press, Oxford. 511–513.
- ENSZ (1948): *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*.
- ENSZ (1959): *Gyermekek Jogairól szóló ENSZ Nyilatkozat*.
- GADAMER, H.-G. (2003): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlat*. Osiris Kiadó, Budapest.
- GÁL FERENC (1992, szerk.): *Pál apostol levelei*. Szent István Társulat, Budapest.
- GATZEMANN, A. (2006): *Die Erziehung zum „neuen” Menschen im Jugendwerkhof Torgau. Eintrag zum Kulturellen Gedächtnis*. LIT Verlag, Dr.W. Hopf, Berlin.
- GOLNHOFER ERZSÉBET (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- GYÁNI GÁBOR (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelmi elbeszélés*. Napvilág, Budapest.
- GYÁNI GÁBOR (2007): *Relatív történelem*. Typotex, Budapest.
- HÁRSING LÁSZLÓ (2004): Tudományetikai gondolatok. In: FEKETE LÁSZLÓ (szerk.): *Kortárs etika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 163–185.
- HEGEDÜS JUDIT (2007): *Fiatalkorú bűnelkövetők gyermekkor* és a javítóintézetben töltött évek pedagógiai vizsgálata. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. (PhD-disszertáció.)
- HELLER ÁGNES (1999): *Személyiségetika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- KAIROV, A. I. – MAKARENKO, G. Sz. és mtsai. (1955–1956): *Makarenko Művei*. Akadémiai Kiadó – Tankönyvkiadó, Budapest.
- KANT, I. (2004): *A tiszta ész kritikája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- KOSELLECK, R. (1975): *Az aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája*. Józsoveg Műhely Kiadó, Budapest.
- KOVÁCS ÉVA (2006): *A narratív módszertanok politikája*. [URL: http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=84] Letöltés: 2016. 06. 22.
- MAKAI GUSZTÁV (1947): A „fiúk városa” szovjet-orosz változatban. *Vigilia*, **12**. 9–10. 647–652. Idézi SZABOLCS ÉVA – GOLNHOFER ERZSÉBET (2014): *Pedagógia a tanköny-*

- vekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és Nevelés*, 16. 4. [URL:www.eken.opkm.hu] Letöltés: 2016. 06. 05.
- MEDICK, H. (1994): Micro-Historie. In: SCHULZE, W. (Hrsg.): *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Micro-Historie. Eine Diskussion*. Vadenhoeck – Ruprecht, Göttingen.
- MORUS TAMÁS (1941): *Utópia*. Officina Könyvtár 9. Officina Nyomda és Könyvkiadó Vállalat, Budapest.
- NÉMETH ANDRÁS – SZABOLCS ÉVA (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: BÁTHORY ZOLTÁN–FALUS IVÁN (szerk.): *Tanulmányok a neveléstörténeti kutatások köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 46–76.
- NÉMETH ANDRÁS (2010): *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- NIETZSCHE, F. (2008): *Emberi, nagyon is emberi*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PATAKI FERENC (1988): *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PLATÓN (1998): *Állam*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- POPPER, K. (1997): *A tudományos kutatás logikája*. Európa Kiadó, Budapest.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2010): Az integráció és inklúzió (befogadás) zavarai a fiatalkorú bűnelkövetőknél. In: HEGEDÜS JUDIT (szerk.): *A javítóintézet világa*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 20–43.
- ROUSSEAU, J. J. (1997): *Emile, avagy a nevelésről*. Papyrus Book Kiadó, Budapest.
- SÁSKA GÉZA (2011): *Új társadalomhoz új embert és pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SÁSKA GÉZA (2015): A felvilágosodás polgári örökségének tagadása. A „képesség” és „ismeret” vita forrásvidéke. In: BASKA GABRIELLA – HEGEDÜS JUDIT (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. 326–332.
- SCHIRLBAUER, A. (1992): *Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik*. WUV Univeritätsverlag, Wien.
- SZABÓ MÁRTON (1997): Politikai fogalmak történeti metszetben. In: KOSELLECK, R. (1975): *Az aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája*. Jászóveg Műhely Kiadó, Budapest. 83–103.
- SZABOLCS ÉVA (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- SZABOLCS ÉVA (2013): Mikrotörténelem és pedagógiatörténet. *Neveléstudomány*, 1. 3. 60–65.
- SZABOLCS ÉVA – GOLNHOFER ERZSÉBET (2014): Pedagógia a tankönyvekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és Nevelés*, 16. 4. [URL:www.eken.opkm.hu] Letöltés: 2016. 06. 05.
- SZÍJÁRTÓ M. ISTVÁN (2006): A mikrotörténelem. In: BÓDY Zs. – KOVÁCS J. (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris, Budapest. 500–521.
- SZOKOLSZKY ÁGNES (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó, Budapest.

- TROCKIJ, L. (1989): *Életem*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- WHITE, J. (1979): *Metahistory. The Historical Imaginatioin Nineteenth-Century Europe*. J. Hopkins University, Baltimore.
- YIN, R. K. (2003): *Case study researchdesign and methods*. Sage Publication, Thousand Oaks. Idézi: SZOKOLSZKY ÁGNES (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó, Budapest.

Jelen könyv *Golnhofer Erzsébet* tudományos teljesítménye előtt tiszteleg. E pályafutás páratlanul gyümölcsöző, hiszen a neveléstudomány két részdiszciplínájában, a didaktika, illetve a neveléstörténet területén is számos alapkutatás, valamint publikáció kötődik az ünnepeelt személyhez. Az olvasó így egy olyan emlékkötetet tarthat kezében, amelynek köszöntő írásai e két tárgy köré rendeződnek.

A könyv első felében a didaktika területéhez szorosabban kötődő pályatársak, tanítványok közös emlékeket felidéz, valamint újabb kutatási eredményeket is tartalmazó tanulmányokban köszöntik Golnhofer Erzsébetet. A kötet második felében pedig a neveléstörténet tárgyköréhez tartozó dolgozatok tisztelgnek pedagógiatörténeti munkássága előtt.

A kötet tanulmányainak tematikai sokszínűsége azonban azt is lehetővé teszi, hogy ne csupán a tudományos pályafutás fontosabb állomásairól, hanem Golnhofer Erzsébetről mint tanárról, pedagógusról is képet kapjasson az olvasó.

ISBN 978-963-284-828-0



9 789632 848280