

AUTONÓMIA

ÉS

FELELŐSSÉG

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének gondozásában jelenik meg az *Autonómia és Felelősség* című folyóirat, amely a neveléstudomány és a pedagógusképzés területén mutatja be azokat az értékeket, megközelítéseket, kutatási és fejlesztési eredményeket, amelyek az autonóm és szakmájukért, tevékenységükért aktívan felelősséget vállaló szakemberek, pedagógusok számára érdekesek lehetnek.

A folyóirat fő célkitűzése, hogy megjelenítse azokat a horizontális irányelveket, megközelítéseket, amelyek a pécsi neveléstudományi és pedagógusképzési műhely számára elengedhetetlenül fontosak, ugyanakkor a nemzetközi neveléstudományi diskurzusban is megkerülhetetlen hangsúlyokat képviselnek. Éppen ezért célunk a folyóirattal olyan fórumot teremteni – invitálva a részvételre a hazai és nemzetközi diskurzus szereplőit –, amely az Európai Felsőoktatási Térségben kibontakozó kérdésfelvetésekhez, tudományos kutatási és fejlesztési vizsgálódásokhoz érdemben járul hozzá, ezzel is jelezve, hogy a lokális, regionális értékrendszer hogyan kerülhet valós és eredményes dialógusba a nemzetközi diskurzussal.

PÉCS, 2015



SZÉCHENYI 2020

Európai Unió
Európai Szociális
Alap

BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

VOL. I. 01

AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG

Neveléstudományi Folyóirat

Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet
Pécs, 2015

1. szám

A kiadvány a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúli régióban” című TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 kódszámú projekt keretében készült.

SZERZŐK

Arató Ferenc, egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Benczéné Fekete Andrea, egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Dezső Renáta Anna, egyetemi adjunktus, PTE BTK Neveléstudományi Intézet

Kéri Katalin, egyetemi tanár, PTE BTK Neveléstudományi Intézet

Pálmai Dóra, PhD hallgató, PTE BTK NTI „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola

Uherkovich Orsolya, PhD hallgató, PTE BTK NTI „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola

Tornai Katinka, magyar és pedagógia szakos tanár

Varga Aranka, egyetemi adjunktus, PTE BTK Neveléstudományi Intézet

Vida Gergő, PhD hallgató, PTE BTK NTI „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola

Szerkesztőbizottság: Kéri Katalin, Varga Aranka, Dezső Renáta Anna, Arató Ferenc

Főszerkesztő: Arató Ferenc

Olvasószerkesztő: Márhoffer Nikolett

A számot lektorálta: Kozma Tamás

Terv: Kiss Tibor Noé

Kiadja: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Felelős kiadó: Ambrusné Dr. Kéri Katalin

ISSN 2415-9484



Újtára indul az Autonómia és Felelősség folyóirat

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének gondozásában jelenik meg az Autonómia és Felelősség című folyóirat, amely a neveléstudomány és a pedagógusképzés területén jeleníti meg azokat az értékeket, megközelítéseket, kutatási és fejlesztési eredményeket, amelyek az autonóm és szakmájukért, tevékenységükért aktívan felelősséget vállaló szakemberek, pedagógusok számára érdekesek lehetnek.

A folyóirat fő célkitűzése, hogy megjelenítse azokat a horizontális irányelveket, megközelítéseket, amelyek a pécsi neveléstudományi és pedagógusképzési műhely számára elengedhetetlenül fontosak, ugyanakkor a nemzetközi neveléstudományi diskurzusban is megkerülhetetlen hangsúlyokat képviselnek. Úgy véljük, hogy a pécsi, regionális értékek, amelyeket szeretnénk megjeleníteni a folyóiratban, a hazai és nemzetközi diskurzusban is fontos szerepet töltenek be a jelenlegi kutatások és fejlesztések értelmezési horizontján. Éppen ezért célunk a folyóirattal olyan fórumot teremteni – invitálva a részvételre a hazai és nemzetközi diskurzus szereplőit –, amely az Európai Felsőoktatási Térségben kibontakozó kérdésfelvetésekhez, tudományos kutatási és fejlesztési vizsgálódásokhoz érdemben járul hozzá, ezzel is jelezve, hogy a lokális, regionális értékrendszer hogyan kerülhet valós és eredményes dialógusba a nemzetközi diskurzussal. Folyóiratunk két korábbi, pécsi konferencián (Autonómia és Felelősség – Tanulásközpontú pedagógia I-II.) körvonalazott, három kutatói-fejlesztői értelmezési horizont alapján indítja a közös gondolkodást, fenntartva, hogy a közös hazai és nemzetközi diskurzus eredményeképpen új, további horizontok is hangsúlyosan jelenhetnek meg a lapban.

A pedagógusképzés, illetve a tanulás-tanítás kompetencia alapú megközelítése az egyik ilyen horizont, amely számunkra nem egyszerűen az oktatók vagy a pedagógusok kompetencia-készletére vonatkozik, hanem arra az intézményi kontextusra is, amelyben az adott kompetencia-elemek mozgósítása, fejlesztése megvalósul. A kompetencia alapú modellek, gyakorlatok, kutatási eredmények mellett így az az intézményi környezet is hangsúlyosan jelenik meg, amely a keretét képezi a felsőoktatás-pedagógiai és köznevelési-közoktatási pedagógiai tevékenységnek.

A másik hangsúlyos megközelítés, amelynek teret szeretnénk nyitni a lapban, az interkulturális és inkluzív nézőpont. A társadalmi különbözőséggel és a kulturális sokszínűséggel kapcsolatban megfogalmazódó stratégiák közül azokat emelnénk reflektorfénybe, amelyek a diverzitás megértéséből, a kultúrák, a különböző értékrendszerek közötti dialógusból vezetnek le stratégiáinkat. Ezen a horizonton kiemelkedő szerepet szánunk a romológiai narratíva felismeréseinek, transzdiszciplináris szempontjainak. Azoknak a megközelítéseknek, amelyek a felsőoktatási, értelmiségi képzési programok mindegyike számára hordoznak tanulságokat.

A harmadik horizontális irányelv a történeti és összehasonlító kutatások segítségével megismerhető, feltérképezhető, elnyerhető multi-perspektivikus látásmód érvényesítése mind a neveléstudományi kutatásokban, mind a pedagógusképzésben. Különösen fontosnak tartjuk ennek a horizontnak a megjelenítését a folyóiratban, hiszen - a pécsi tanárképzés kivételével - a tanárképzési programokból kizorulni látszanak az erre a területre koncentráltó kurzusok.

A folyóirat rovatai is a horizontális szempontokat követik. A tanulmányok rovatban az egyes horizontális területekhez köthető írásokat jelentetünk meg. Terveink szerint minden számban, folyamatosan, mindhárom horizontális területtel kapcsolatban kerülnek majd be tanulmányok. A folyóirat célja az is, hogy a fókuszban lévő területeken a nemzetközi diskurzus szereplőinek is teret adjunk, így idegen nyelvű publikációkat is örömmel fogadunk a lapban. A műhely rovatban elsősorban olyan munkákat adunk közre, amelyek a kutatási megközelítéseken túl, valamilyen fejlesztéssel kapcsolatos területre irányítják az olvasók figyelmét. Ebben a rovatban fiatal szakemberek (hallgatók, doktorhallgatók, pályakezdő pedagógusok) munkáinak is szeretnénk tudományos nyilvánosságot biztosítani szintén a horizontális tématerületekhez kapcsolódva. A napló rovatban egyrészt éppen aktuális kutatásokról, fejlesztésekről számolunk be, másrészt recenziókat, konferencia-beszámolókat adunk közre.

A negyedévente megjelenő folyóirat online változata elérhető lesz a www.kompetenspedagogus.hu oldalon.

Tartalom

Tanulmányok

Inklúzió – Varga Aranka: Az inkluzivitás vizsgálati modellje.....	5
Multiperspektíva – Kéri Katalin: Nőtörténelmi és lánynevelés-történelmi kurzusok és kutatások a PTE Bölcsészettudományi Karán (hazai kitekintéssel).....	19
Diverzitás – Dezső Renáta Anna: A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban	32
Dialógus – Arató Ferenc: Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében.....	45

Műhely

Tornai Katinka: „Gordonka”	59
Bencéné Fekete Andrea: Élmény a tanulás a tanodásban – de hogyan?	68

Napló

Vida Gergő: A feminista pedagógia „gender” és „race” kérdései – egy könyvfejezet kapcsán	75
Pálmai Dóra – Uherkovich Orsolya: Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében – egy új kötettről	80

Abstracts

VARGA ARANKA

Az inkluzivitás vizsgálati modellje

A következőkben az inklúzió, mint elméleti keret folyamatszintű értelmezését abból a célból tesszük meg, hogy alkalmassá váljon a mindennapok gyakorlati cselekvéseinek esélyegyenlőség szempontú elemzésére, értékelésére. Az esélyegyenlőség szemléletére alapozva és különböző, oktatáshoz kapcsolódó inklúziós modellek segítségével azt foglaljuk össze, hogy a kölcsönös befogadás megvalósítása miféle bemeneti kritériumokat vár el, milyen feltételek biztosításával tartható fenn, illetve hogy mit tekinthetünk a folyamat egyes pontjain sikeres megvalósulásnak. Mindezzel megalapozzuk azokat a további lépéseket, melyek az inklúzió beágyazásához szükséges strukturális feltételeket, tartalmi horizontokat és társadalmi cselekvések kereteit veszik majd számba.

Kulcsszavak: esélyegyenlőség, méltányosság, inkluzív környezet, inkluzív kiválósági index

Az inklúzió értelmezése

A különböző társadalmi cselekvések megkerülhetetlen szempontjaként szükséges vizsgálni, hogy a megvalósuló tevékenységek valóban szolgálják-e a benne résztvevők kölcsönös befogadását (*inclusion*) vagy sokkal inkább a kizáródást (*exclusion*) eredményezik. A társadalmi elvárásként megfogalmazott inklúzió egyre terjedőbb fogalma a széleskörű használat miatt pontosításra szorul. Mint azt már több írásban összefoglaltuk, a pontosítást az is szükségessé teszi, hogy az inklúzió értelmezése több szempontból módosult az elmúlt másfél évtizedben. (FORRAY és VARGA, 2011; VARGA, 2012, 2014a)

Az egyik változás, hogy jelentősen bővült a befogadási folyamat fókuszában lévő személyek, csoportok köre. Ennek hátterében állnak azok a tudományos kutatások, melyek az elmúlt két évtizedben a vizsgált környezet sajátosságait figyelembe véve egyre szélesebb körben tárták fel az inklúzió szempontjából hátrányban lévők körét. Egyúttal a kutatási eredmények mentén kialakított és a hátránykompenzációt célzó tevékenységek is kiterjedtek minden olyan egyénre, akik más-más okokból ugyan, de gyakorta kizáródnak a társadalom valamely szegmenséből. (HINZ, 2002; AAC&U, 2005; UNESCO, 2009) A kutatások által feltárt tények és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlati tapasztalatok láthatóvá tették, hogy a demokrácia egyik legfontosabb alapelve, az esélyegyenlőség érvényesüléséhez elengedhetetlen, hogy az adott terület működését szabályozó jogi dokumentumok megnevezzék a kizáródással veszélyeztetett csoportok széles körét és megfogalmazzák a kiemelt figyelem módját is. Így például az Európai Unióban az Emberi Jogok Európai Egyezménye (EJEE 14. cikk) és hozzá kapcsolódó további jogi dokumentumok rögzítik a megkülönböztetés tilalmát, biztosítják az egyenlő bánásmódot, valamint meghatározzák többek között az irányelvek hatályát és a védett tulajdonságokat. (Kézikönyv... 2011) Erre épül Magyarországon az Egyenlő bánásmód törvénye (Ebk tv)¹ mint jogi alapidokumentum, mely az Alaptörvény általános esélyegyenlőségi követelményét bontja ki. Az Ebk törvény beazonosítja jellemzőik mentén azokat a csoportokat, akik társadalmi befogadását kiemelten szükséges kezelni, illetve megnevez 19 védett tulajdonságot². (VARGA 2013) Ezekből a törvényekből kiindulva határozzák meg a különböző területekre vonatkozó jogszabályok és

stratégiák a kizáródással veszélyeztetett csoportokat. A tudományos kutatások és a társadalompolitikát meghatározó jogi dokumentumok mellett szélesítik és gyakorta újradefiniálják az inklúzió szempontjából érintettek körét mindazok a programok, melyek célzottan a kizáródások ellensúlyozására jönnek létre. Érdekes példa a SIS Catalyst³ elnevezésű nemzetközi projekt résztvevőinek fogalomhasználata. A projekt az ifjúsági korosztály társadalmi kizáródását megakadályozó különböző programok közötti kapcsolódáshoz a veszélyeztetett célcsoport beazonosítására új meghatározást alkotott. A *Locally Defined Minorities* (LDM) meghatározás alatt azon „kisebbségben” lévő személyeket értik, akik az adott helyen és időben támogatás nélkül kimaradnak a sikeres előrehaladásukat biztosító szolgáltatásokból, információkból.

A másik változás, hogy az inklúziót – az oktatási környezetből továbblépve – társadalmi szinten is egyre inkább fontos szemléletként értelmezik (*social inclusion*), ezzel felváltva és kiegészítve a társadalmi integráció fogalma alá sorolt megközelítést. (PERCY-SMITH, 2000; ATKINSON, 2002; KALOCSAINÉ ÉS VARGA, 2005; GIAMBONA ÉS VASSALLO, 2012) Az integrációt felváltó inkluzív megközelítés hátterében az az egyre demokratizálódó szemléleti változás áll, mely leginkább a kölcsönösséggel jellemezhető. Az integráció ugyanis olyan folyamatot jelent, melyben a hangsúly azon a személyen van, akinek a társadalom segíti a beilleszkedését, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtat a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várja el. Ezzel szemben az inklúzió szemléletének az a lényege, hogy a befogadás fókusza magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz. A tudományos diskurzusban megfigyelhető integráció/inklúzió megközelítés-váltás mindeközben megjelent a társadalompolitika területén is. Európában az ezredfordulón a háttérben az az útkeresés állt, amellyel a különböző csoportok sikeres együttélését, és ebből adódóan a gazdasági fejlődést kívánták elérni. Az Európai Unióban szükségszerűnek látták deklarálni a társadalmi környezet befogadóvá alakításának fontosságát, így a 'social inclusion' fogalmát jogi és stratégiai dokumentumokban a 'Lisszaboni stratégia' elindulása (2000) óta használják.⁴ Mindez tovább erősítette az inklúzió széleskörű értelmezését és egyúttal hozzájárult a fogalomhasználat terjedéséhez is.

Összegezve az inklúzió jelentéstartalmát azt mondhatjuk, hogy mindazokat a folyamatos és célzott beavatkozásokat értjük alatta, amelyek az ökoszociális környezet befogadóvá (inkluzívá) válását azzal érik el, hogy megakadályozzák az adott területen érintett személyek esetleges kizáródását és sikeressé teszik részvételüket.

Az inklúzió modellje

Egyetértünk a tudományos megközelítéssel, hogy az inklúzió, mint társadalmi elvárás, tervezett és célzott cselekvésekkel adott pontokon megközelíthető, azonban fenntartása egy soha véget nem érő folyamat, a kölcsönös befogadás érdekében tett egymásra épülő beavatkozások sora. (POTTS, 2002) Az inklúzió felé közelítéshez éppen ezért szükséges az egyes rendszerszakaszok – bemenet, folyamat, kimenet – azon kritériumainak meghatározása, melyek az inkluzivitás alapfeltételeit biztosítják. (1. számú ábra)

A kritériumrendszer modellként értelmezése egyben alkalmas arra, hogy a befogadás mértékének vizsgálatát is szolgálja, ezzel segítve a fejlesztési folyamatokat.



1. számú ábra – Inklúzió rendszere

Bemenet – esélyegyenlőségi és méltányossági kritériumok

Az esélyegyenlőség demokráciákban elvárt alapkövetelményét kiindulópontnak tekintjük. Ennek jogi és társadalmi szempontú összefüggés-rendszeréről és inkluzív szempontú megközelítéséről már a korábbiakban részletesen írtunk. (VARGA, 2013) Összegezve leszögezhető, hogy a társadalmi befogadás csak abban az esetben biztosítható, ha az adott térben és időben együttlévő személyek felismerik és figyelembe veszik a fennálló egyenlőtlenséget, és az eltéréseket az egyenlőtlenségükre tekintettel kezelik. Az egyenlő helyzetben lévőkhöz való egyenlőtlen viszonyulás, illetve az egyenlőtlen helyzetűek azonos módon kezelése egyes személyek számára hátrányos helyzetet teremt és kizáródásukhoz vezet. Az is nyilvánvaló, hogy az emberek közötti legnagyobb egyenlőtlenség társadalmi-szociális területen mutatkozik, ami a társadalmi javakhoz való hozzáférés egyenlőtlenségét, illetve a társadalmi javakhoz vezető utakon jelentkező egyenlőtlenségeket jelenti. Ennek hátterében olyan okok állnak, mint a tőketulajdonlási különbségek (beleértve a szimbolikus – kulturális, kapcsolati és szociális – tőkét is), továbbá okként jelenik meg az eltérő társadalmi megítélés a nemi, a faji-etnikai és életkori csoportok között, illetve a különböző fogyasztó személyekre vonatkozóan.

Az inkluzivitás bemeneti kritériuma az egyenlő részvétel és hozzáférés szempontjából kettős megközelítésű. Az első az egyenlő hozzáférés biztosítását, más szóval az egyenlő bánásmódot, mint társadalmi minimumot hangsúlyozza, mely érvényesülésével nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai vagy valamilyen csoporthoz tartozása miatt. Az esélyegyenlőség (*equality*) ebben a megközelítésben tehát azt jelenti, hogy a különböző személyeknek és csoportoknak lehetősége van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb.

A másik megközelítés azt mondja ki, hogy a hátrányt okozó különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétel a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez. Az elégséges feltételek kialakítása során figyelembe kell venni a társadalomban megmutatkozó különbségeket, és olyan intézkedéseket, cselekvéseket kell alkalmazni, amelyek társadalmi szinten és eszközökkel támogatottan teremtik meg mindenki számára a hozzáférést. Ezt a megközelítést a méltányosság (*equity*) fogalmával jelöljük, és belesoroljuk mindazokat az egyenlőtlenség ellensúlyozása érdekében megvalósuló tevékenységeket, melyek valódi hozzáférést eredményeznek a különböző szempontból egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára.

Összegezve elmondható, hogy az inkluzivitás bemeneti kritériuma akkor teljesül, ha bizonyítható, hogy a vizsgált területre bevonás során minden személyre kiterjedően egyaránt érvényesült az egyenlő bánásmód és a méltányosság szempontja.

Folyamat – az inklúziót célzó rendszer

Az Egyesült Államokban az inklúzió fogalma a diverzitással összefüggésben a különböző kultúrájú, etnikai csoporthoz tartozó személyekre vonatkozott és szemléletében az Európában jellemző integrációs törekvésekhez közelített. (WILLIAMS és mtsai, 2005) A befogadás fókuszába itt is egyre inkább beletartoznak további kizáródással veszélyeztetett csoportok és a sokszínűséget (*diversity*) ma már komplex dimenzióban értelmezik a vonatkozó irodalmak. Diverzitásként értelmezzük az egyéni különbségek (személyes adottságok) és a valamely csoport(ok)hoz tartozásból adódó eltérések. Így például a társadalmi különbségek, a faji / etnikai, nemi, szexuális orientáció, nemi identitás vagy annak kifejezése, illetve a politikai, vallási hovatartozás.

Napjainkban az inklúzió fogalmán túllépve egy jelzős szerkezet, az „*Inclusive Excellence*” (IE – befogadás kiválósága) jelent meg az Egyesült Államokban – a felsőoktatáshoz kapcsolódóan. A fogalomfejlődés tartalma hasonló az integráció-inklúzió különbségéhez, hangsúlyozva, hogy a sokszínűség és a kiválóság elválaszthatatlanok. Tartalmát tekintve azt az intézményfejlődést nevezik a befogadás „kiválóságá”-nak, amikor az egyenlő részvétel és hozzáférés mellett a környezet tudatos átalakítással „barátságossá” változik, ennek következtében mindenkire kiterjed a mérhető eredményesség, és az átalakulási folyamat minőségi változást hoz az egyén, a közösség és az intézmény számára egyaránt. Az *Inclusive Excellence* egyesíti azt a sokféle kutatásra és elméletre alapozott tudást, mely elsősorban az oktatási területhez kapcsolódik, és annak küldetését, intézményi gyakorlatát érinti. Újszerűsége négy alappillérenek – sokszínűség, méltányosság, befogadás, kiválóság – tartalmi egybefonódásával értelmezhető. Az IE ugyanis azt tételezi, hogy egy adott intézmény kiválósága (minőségi mutatója) alapvetően azon múlik, hogy képes-e a benne lévő személyek és csoportok mindegyikét bekapcsolni az együttműködéssel jellemezhető folyamatokba, kiaknázva ezzel tudásukat és megcélözva személyes kiváló teljesítményüket. Az *Inclusive Excellence* további sajátossága, hogy több szempontú tartalmi és strukturális beavatkozás szükséges hozzá, mely részletei a fogalom megalkotásával egyidejűleg láttak napvilágot. Az IE rendszerét az AACU (*Association of American Colleges and Universities*) felsőoktatás megújítására vonatkozó ajánlása foglalja össze, tartalmába emelve a témával foglalkozó kutatók vizsgálatait, elméleti modelljét és stratégiai javaslatait (MILEM és mtsai, 2005; WILLIAMS és mtsai, 2005; BAUMAN és mtsai 2005).

Az *Inclusive Excellence* modelljének négy alapeleme van. Az első a hangsúlyt egyidejűleg helyezi a diákok intellektuális és szociális fejlesztésére. A felsőoktatásban ehhez a legjobb lehetőséget a különböző kurzusok biztosítják a diákok tanulmányai során. A második alapelem a szervezeti források céltudatos fejlesztése és hasznosítása a tanulás növekedése érdekében. Vagyis olyan környezetet kell teremteni, melyben minden diák számára kihívássá válik a tudományosan magas szint elérése, és így a campus minden egyes tagja hozzájárul a tanulás és a tudás fejlesztéséhez. A harmadik terület, hogy figyelmet kell fordítani arra, hogy a kulturálisan különböző diákok hozzák be az oktatási tapasztalataikat és ezzel fokozzák az újszerű gondolkodást. Végül az utolsó elem a barátságos közösség kialakítása, amely bevonja a fellelhető valamennyi sokféleséget a diákok számára nyújtott szolgáltatásokba és a szervezeti tanulásba. (MILEM és mtsai, 2005:7)

A felsőoktatás számára javasolt stratégiai modellben megadott IE definíció szabad fordításban a következő. „A sokszínűség kulcsfontosságú eleme annak az átfogó stratégiának, mely az intézményi kiválóság elérését célozza. Az intézményi kiválóság egyik szükséges, de nem kizárólagos feltétele valamennyi diák tudományos kiválósága. Elengedhetetlenek e mellett az oktatás során azok az összehangolt erőfeszítések, melyek minden diákot sikeresen készítenek fel a sokszínű társadalomba való beilleszkedésre interkulturális készségek sokirányú fejlesztésével.” (AACU, 2005) Az AACU 2005-ös ajánlása mentén az

Egyesült Államokban számtalan felsőoktatási intézmény alkotta meg helyi sajátosságaira adaptálva az Inclusive Excellence kiépítésének stratégiáját, és indított célzott projekteket a gyakorlatba ültetéshez. Az AACU 2013-ban megerősítette az elköteleződését az Inclusive Excellence mellett. (AACU, 2013) Az IE helyi stratégiái egyetemi honlapokon elérhetők, és láthatóan az elmúlt években jelentősen növekedett a számuk. Szintén olvashatunk ezeken a honlapokon olyan projektekről, melyek azt mutatják, hogy nem kizárólag elvi állásfoglalást jelent az adott egyetem részéről az IE stratégia megalkotása, hanem konkrét lépéseket is tesznek a megvalósításért.

A felsőoktatás inkluzív vá válása Európában is fókuszba került az elmúlt évtizedben, azokat célozva, akik részvétele mérhetően alulreprezentált ezen a területen – legyen szó a nők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek, a korai iskoláztatási hátrányokkal sújtottak vagy a migránsok csoportjáról. Az European Access Network (EAN) elnevezésű szervezet fogja össze azokat a felsőoktatási kezdeményezéseket, melyek a hozzáférés, méltányosság, sokszínűség és befogadás egységét tartják tevékenységük központjában. (COOPER, 2010) A szervezet éves konferenciáin bemutatják az európai országok (Norvégia, Finnország, Németország, Hollandia stb.) modell-jellegű fejlesztési tapasztalatait, mérhető eredményeit, és kiterjesztési terveit, illetve más kontinensek országainak (például Kanada, Ausztrália) kezdeményezéseit is. (COOPER, 2010, 2011) Hangsúlyozzák, hogy ezek a fejlesztések szorosan kapcsolódnak az Európa Tanács Lisszaboni Stratégiájának elveihez, illetve az ott megfogalmazott oktatási célokhoz, mely szerint 2010-re az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú társadalmává kell válnia. Ennek kulcseleme az esélyegyenlőség és társadalmi kirekesztés megakadályozása a társadalom befogadóvá válásával. (LOWERY, 2012)

A Lisszaboni Stratégia 2000-es elfogadása abban is szerepet játszott, hogy az európai országok egyre szélesebb körre terjesztették ki az inklúzió fogalmát a célcsoport és az értelmezési terület szempontjából egyaránt. (VARGA, 2010; RÉTHYNÉ, 2013) Az elsők között volt Anglia, ahol elindultak olyan komplex kísérletek, melyek az inkluzivitás gyakorlatba ültetését egy egész település oktatási rendszerét áthatva célozták meg – akciókutatással egybekötve. (POTTS, 2003) Ugyanitt született az a modell-javaslat is, amely a fogyatékkal élők befogadó nevelésének tapasztalatai alapján írja le egy oktatási intézmény befogadóvá alakításához szükséges feltételeket és lépéseket.⁵ (BOOTH és AINSCOW, 2002) A modell bevezeti az „Inklúziós Index” fogalmát, amellyel arra utal, hogy az inklúzió intézményi bevezetése egy helyzetelemzésen alapuló fejlesztési folyamat, melyhez az index nyújt önellenőrző támogatást. Az index az intézmény működéséről mutat képet úgy, hogy az inklúzió fejlesztéséhez szükséges három dimenziót vizsgálja. Mindhárom dimenzió az intézményre vonatkozik: a szemléletkialakítást, a programkidolgozást és a mindennapi gyakorlat megszervezését foglalja magába. (BOOTH és AINSCOW, 2002:16) A dimenziók részeként megadott részletes vizsgálati szempontokból (indikátorok) jól látható, hogy a befogadó környezet kialakításához és fejlesztéséhez milyen feltételeket tartanak a modell kidolgozói elengedhetetlennek. (BOOTH és AINSCOW, 2002:50-53) Bár a modell alapvetően megmarad az inklúzió eredeti célcsoportjánál (fogyatékkal élők), rendszerét mégis érdemes áttekinteni, mert kiterjeszhető más csoportok sikeres befogadását célzó intézmények fejlesztésére is. Az index nem tér ki az intézményben lévő diákok eredménymérésére, az erre vonatkozó sikerességet a befogadóvá válás következményeként tételezi.

Az inklúzió fogalma és gyakorlata Magyarországon is kezdetben iskolai kontextusban és a fogyatékkal élő tanulókra vonatkozóan jelent meg. (PETHŐ, 2003; RÉTHYNÉ, 2004) Az ezredfordulót követő oktatáspolitikai változások, melyek az integrációt helyezték fókuszba, óhatatlanul is kiterjesztették más tanulói csoportokra a sikeres együttnevelést eredményező pedagógiai beavatkozásokat. 2003-ban indult a szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézményi környezetét befogadóvá tévő „Integrációs Pe-

dagógiai Rendszer” (IPR) bevezetése a közoktatásban. Az IPR oktatásszervezési szempontból integratív (együttnevelő), míg tartalmi szempontból inkluzív (kölcsonösen befogadó) szemléletű. (ARATÓ és VARGA, 2004) Ez azt jelenti, hogy bevezetés esetén bemeneti feltételként megköveteli az iskolák közötti és iskolán belüli heterogén tanulócsoport alakítását, valamint a széleskörű partneri viszonyrendszer (beleértve a családokat) kiépítést. Az IPR pedagógiai folyamata befogadó szemléletet tételez, illetve olyan mesterségbeli tudásokat és tananyagtartalmakat vár el, melyek a sikeres inklúzió kritériumai. Kimenatként pedig az inkluzivitás szempontjából értelmezhető sikerességi mutatókat kér számon a programot bevezető intézményektől – évről-évre. Az IPR, éppúgy mint az előzőekben említett többi modell, intézményfejlesztési folyamatként értelmezi tevékenységét, mely elsődlegesen a környezet átalakítását célozza, így hatva a fókuszba emelt tanulói csoport (hátrányos helyzetűek) sikeres befogadására. (ARATÓ és VARGA, 2012) Az IPR bevezetését és széleskörű elterjesztését rendszerszinten és az intézményeken belül a kooperáció alapelveinek és gyakorlati eszközeinek alkalmazása segítette. Ezzel egy új lehetőséget mutatva az inkluzív szemlélet mélyebb és tartósabb beágyazásához. (ARATÓ, 2013) Az IPR elméleti hátteréhez kapcsolódó tanulmányban szintén olvashatunk a kooperáció alapelveiről, melyek strukturálisan segítik a méltányosságot biztosító inkluzív tér kiépítését és működtetését. E mellett az írásban a minőségi oktatás hármassága is megjelenik – a hatékonyság, eredményesség és méltányosság (inkluzivitás) összefüggésrendszere – hasonlóan az Inclusive Excellence elméletéhez. (VARGA, 2006)

Az előzőekben kiemelt kezdeményezések sora nem teljes, inkább azt jelzi, hogy az inklúzió szemlélete és gyakorlata miként válik egyre szélesebb körben elterjedté. A következőkben az inkluzív környezet kritériumainak áttekintéséhez a fenti példák közül felhasználjuk az Inclusive Excellence szemléletét és konkrét tartalmát, valamint figyelembe vesszük a befogadó iskolai környezet kialakítására vonatkozó angliai és magyarországi oktatási kísérleteket. Mindezekre építve, ezt kiegészítve határoztuk meg az adott környezetben megjelenő diverzitás sikeres kezeléséhez szükséges feltételeket. (2. számú ábra)



2. számú ábra – Inkluzív rendszer működtetési feltételei

Folyamat – az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek

Az alábbiakban egyenként vesszük sorra az inklúzió folyamatának sikeres megvalósulásához elengedhetetlennek tartott feltételeket. A felsorolásban a feltételek általános tartalmát bontjuk ki és nem hivatkozunk konkrét megvalósulásra. Kiemeljük azt is, hogy a vizsgált inkluzivitási modellek közül melyik esetében és milyen módon jelenik meg az adott feltétel. Egy-egy vizsgált szempontnál az általános feltételeken túl kijelölünk olyan irányokat, melyek a befogadás mértékét növelik. Ezzel is azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy az inklúzió egy folyamatos, a kölcsönös befogadás mértékét egyre növelő cselekvéssorozatként értelmezhető, ahol a fókusz a környezet egyes elemeinek fejlesztésén van.

1. A SOKSZÍNŰSÉGET TÜKRÖZŐ TÉR: TÁRGYI KÖRNYEZET

A környezet, mely körbeveszi a benne résztvevőket, tárgyi megjelenésén keresztül kézzel fogható értékrendet közvetít, manifeszt és látens formában üzeni a benne résztvevőknek helyüket, lehetőségeiket. Egy épület és környezete, az abban lévő helyiségek és tárgyak alapvetően függnék attól, hogy miféle funkciót töltenek be. A „barátságos” jelző arra vonatkozik, hogy a funkcionálisan átgondolt környezetet áthatja-e a nyitottság, befogadás érzése. Az esélyegyenlőségi szempontokat követve elsősorban a valamilyen területen foglalkozó személyek igényeit veszik figyelembe a tárgyi környezet kialakítása során. Ez elengedhetetlen feltétel bizonyos csoportok hozzáférése szempontjából, azonban az inkluzív környezettel szemben további elvárás, hogy az adott teret valamennyi bevont személy, csoport magáénak érezze. Az adott tér funkciójától az is függ, hogy a tárgyi környezetre vonatkozó személyes igények, a nyitottság miként jelenik meg benne. Lehetséges, hogy a működtetők alakítják a bevinni kívánt személyek számára barátságossá a környezetet, felismerve igényeiket, szükségleteiket. De alapvetően akkor válik egy környezet kölcsönösen befogadóvá, ha valamennyi résztvevőnek van lehetősége tevélegesen bekapcsolódnia annak kialakításába és működtetésébe. Az inkluzív környezethez minden résztvevő kölcsönös együttműködését generáló nyitott, szabad terek és eszközök szükségesek, melyek megjelenési formáinak milyenségét és használatának szabályait közösen alkotják a térben lévő személyek. Az így létrejövő környezet a többnyelvűség és kulturális sokszínűség megfogható valóságát eredményezi, explicit érzékeltetve ezzel valamennyi alkotójának értékeit és elvárásait.

Ez a feltétel nem jelenik meg külön elemként a vizsgált inkluzív modellek leírásában, csak utalásszerűen említik más elemhez kapcsolva. Ennek ellenére fontosnak tartjuk az általunk felvázolt modell részévé tenni, mivel gyakorlati tapasztalat, hogy az inkluzív rendszerek tárgyi környezete is átalakul. Vagyis az inkluzivitás mérhető a tárgyi környezeten függetlenül attól, hogy a bevezetésnél tudatosan strukturálják át a meglévő feltételeket vagy a cselekvések eredményeként észrevétlenül formálódik át.

2. A SOKSZÍNŰSÉG ÉRTÉKELÉSE: BEFOGADÓ SZEMLÉLET

A sokszínűség értéként való elfogadása az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szintjét és szereplőjét át kell, hogy hassa. A szemlélet a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. Alapvetése, hogy a sokszínűségben rejlő értékek gazdagítják valamennyi résztvevőt a közös térben. Kutatások azt igazolják, hogy a befogadó szemlélet akkor eredményez inkluzív környezetet, ha aktív cselekvéssel társul, melynek tervezett helye és tartalma van az adott közösségben. A befogadó attitűd a sokszínű környezetben akkor válik belsővé, ha a környezet egy-egy személyes szemléletet (értéket, normát, viselkedést) mutat. Szükséges továbbá a tudatos fejlesztés is, melynek lehetséges formája a sajátélményű tapasztalatok közös feldolgozása.

A befogadó szemlélet a vizsgált modellekben más-más módon jelenik meg. Az Inclusive

Excellence az intézményi klíma részeként értelmezi, „pszichológiai klíma” fogalmával lefedve az egyes személyek attitűdjét és felfogását. Kiemeli, hogy az egyéni attitűdök befolyásolják az intézmény történetiségébe és struktúrájába, és képlekenységét erősen meghatározza, hogy az adott intézményben mennyire stabilak az értékek és normák. (HURADO és mtsai, 1998) Az Inklúziós Index három, egymással kölcsönhatásban lévő dimenziójának egyike az inkluzív szemlélet kialakítása. Kiemeli az Index, hogy a három dimenzió közül a „közös inkluzív értékek”, mint alap vezetnek a többi dimenzió kialakításához – éppen ezért fontos a jelentőségének felismerése. A szemlélet kialakításához a közösségfejlesztés és az inkluzív értékek megteremtését javasolja ez a modell. Az IPR némiképp eltér a másik két modelltől, mivel a jogszabályi keretbe foglalt rendszer nem tartalmazza explicit a nehezen mérhető befogadó attitűd elvárását. Tudható azonban, hogy az IPR kiépítést célzó programoknak fontos eleme volt a pedagógus-attitűdök fejlesztése. A vonatkozó vizsgálatok azt is kimutatták, hogy ott történt jelentős elmozdulás az inkluzív környezet felé, ahol az intézmény hitvallásában a befogadás szemlélete megjelent és ez kihatással volt a pedagógusok pozitív attitűdjére is. (VARGA, 2014b)

3. INTERAKCIÓBAN A SOKSZÍNŰSÉGGEL: A MEGVALÓSÍTÓK FELKÉSZÜLTSGE

A felkészültség két fajtáját különítjük el. Az inkluzív tér megvalósítóinak területspecifikus felkészültsége, illetve mértéke azt mutatja meg, hogy a résztvevők milyen szintű, minőségű szolgáltatásokat kaphatnak. Ez a felkészültségtípus az iskolai oktatáshoz szerzett végzettségeket és gyakorlatot veszi figyelembe. A másik típus a diverzitás kezeléséhez szükséges eszközzrendszer birtoklásáról ad képet. E nélkül a befogadó szemlélet megmarad a „jószándék” szintjén. Az eszközzrendszer magas fokú ismerete mellett a napi használat is fontos szempont, mert ez garantálhatja a diverzitás sikeres kezelését.

A vizsgált modellek a megvalósítók felkészültségét direkt módon egyik szempontból sem vizsgálják, hanem a tervezett cselekvések feltételeként említik – elsősorban a diverzitás kezeléséhez kötődő kompetenciákat. Így az Inclusive Excellence az intézményi kontextus „viselkedési dimenziója”-nak részeként beszél a pedagógiai megközelítésről. Az Inklúziós Index hasonlóan fogalmaz: mutatói tartalmazzák az elvárt pedagógiai cselekvéseket, és csak egy általános kijelentéssel „továbbképezzük magunkat” utal a szükséges felkészültségre. Ugyanígy az IPR szabályozója sem tér ki a végzettségekre és gyakorlati tudásokra, de elvár konkrét tanulás-tanítási eszközt (differenciálás, projekt, kooperáció stb.) az inkluzív térben. Le kell szögezni azonban, hogy a modellek kiegészülnek a gyakorlatba ültetés során olyan elemekkel, melyek a megvalósítók felkészültségét és gyakorlatuk inkluzívvá tételét szolgálják. Az IPR országos szintű elterjesztését például olyan komplex szolgáltatói rendszer segítette majd egy évtizedig, mely koordinálta az intézmények vertikális és horizontális együttműködésének hálózatát a résztvevők személyes bevonása, a helyi fejlesztések sikeressége és nyilvánossága érdekében. (ARATÓ, 2003)

4. AZ EGYÉNI UTAK MEGÉRTÉSE, SEGÍTÉSE: SZEMÉLYRE SZABOTT TARTALMAK ÉS CSELEKVÉSEK

Az inkluzív tér diverzitást értékelő és fókuszban tartó szemléletéből következik, hogy a sikerességhez a környezetnek figyelembe kell vennie az egyéni sajátosságokat, igényeket és szükségleteket. Ez a folyamat során azt jelenti, hogy a sokszínűség értékékként épül be a tartalmakba, hangsúlyosan megjelenítve az adott térbe bekapcsolódók különbözőségeit. Erre vonatkozóan az interkulturalitás tématerületén összegyűlt tapasztalatok nyújthatnak segítséget. A tartalom mellett a cselekvések is sokszínűvé válnak, mely azt eredményezi, hogy az intézmény habitusába belekerülnek a résztvevők eltérő tanulási, együttélési, viselkedési formái. Mindez a tartalom és cselekvés egynézőpontú megközelítését minőségében újítja meg. Az intézmény közelebb kerül, „barátságossá válik” azok számára is, akik eddig az ismeretlen tartalmak és cselekvések mentén gyakorta kizáródtak. Egyúttal gazdagítja

azokat, akik jól elboldogultak ugyan az intézményi térben, de a sokszínűségben rejlő tudások és cselekvések távol álltak tőlük.

Az Inclusive Excellence előbb említett viselkedési dimenziója felsorolja a sokszínűség megjelenítésének lehetőségeit (különböző csoportok közötti interakciók, intézményen és osztálytermen belüli diverzitás), melyek alapfeltételei a befogadó intézményi klímának. E mellett fókuszba helyezi a sokszínűség megjelenítését a formális és informális curriculumban (kurzusokon és egyéb egyetemi programokban). Kiemeli, hogy a diákok tanulási tapasztalatszerzése a diverz közegben egyben érzékenyít a sokszínűség értékelésére. Az Inklúziós Index 'program' és 'gyakorlat' elnevezésű dimenziója tartalmazza azokat a mutatókat, melyek a személyre szabott tartalmak és cselekvések meglétére, milyenségére utalnak. Érdeemes a sokféle mutató között szemeztetni, illetve a mérésekre kifejlesztett eszközöket adaptálni, hiszen éppen ez az erőssége a modellnek. Az IPR tanulás-tanítás eszközzrendszerre a tananyagtartalmakat csak egy ponton érinti: elvárja az interkulturális tartalmak beépítését az iskolai programba. A többi eszköz a tanulásszervezést, az egyéni bánásmódot és a széleskörű kompetenciafejlesztést célozza.

5. AZ INKLUZIVITÁS BIZTOSÍTÁSA EGYÜTTMŰKÖDÉSEKEN KERESZTÜL: PARTNERI HÁLÓ

A partnerség szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények együttműködésének szükségességét hangsúlyozza. Egyrészt utal arra, hogy az inkluzivitásról, mint horizontális szempontról beszélünk, mely nem izoláltan, hanem a közös tér minden szegmensében megjelenik. A térben résztvevők konkrét szerepe dönti el, hogy milyen egyéni felelősség hárul rájuk az inkluzivitás megvalósulása során. Ez az egyéni felelősség egyúttal lehatárolja a lehetőségeket is, illetve kijelöli, hogy kikkel szükséges együttműködni, kiket kell mozgósítani, hogy a hatókörön túli területek is biztosítva legyenek.

Az Inclusive Excellence elsősorban a belső együttműködések rendszerét részletezi, megjelenítve benne az egyéni (diák, tanár, egyéb alkalmazott) és intézményi (tanszék, kar, vezetés) szintjeit. Kiemeli, hogy az inklúzióknak minden egyénre és szervezeti szintre ki kell terjednie. Az Inklúziós Index az inkluzív szemlélet, mint dimenzió közösségfejlesztési részénél veszi sorra a belső (diák-diák, tanár-tanár, tanár-diák) és külső (család, más iskolák és szervezetek) partneri rendszerének szükségességét. Az IPR három ponton is garanciát vár el az együttműködésre. Az IPR bevezetés kötelező feltétele az együttműködési szerződésben rögzített külső partneri viszony, a pedagógiai eszközzrendszer része a tanárok közötti rendszeres műhelymunka, továbbá a családokkal való együttműködés igazolása része a programteljesítésnek.

6. AZ INTERKULTURÁLIS KIHÍVÁSBÓL ÉRKEZŐ ÜZENETEK MEGÉRTÉSE: FOLYAMATOS MEGÚJULÁS

A befogadó környezet kialakításának feltétele, hogy az intézmény rendelkezzen inkluzív szempontú helyzetelemzésre épített fejlesztési stratégiával, mely átfogó terv kiterjed valamennyi szegmensre. A helyi stratégia igazodik a szakpolitikai stratégiákhoz, annak intézményi megvalósítását írja le. További jellemzője, hogy nem egyszeri beavatkozásként értelmezzük, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel kísért megújítás, a lehető legtöbb erőforrás mozgósításával. Ezzel érhető el az állandó és célzott törekvés az inkluzív környezet kialakítására és fenntartására.

Mindhárom modell kiemelten kezeli a fejlesztési kérdést. Az Inclusive Excellence a szervezeti, strukturális dimenzió részeként értelmezi a fejlesztési stratégiát és kiemeli a folyamatos fejlődés szükségességét. Az Inklúziós Index megalkotóinak célja az intézményfejlesztés és folyamatos megújítás támogatása volt az általuk leírt mutatók segítségével. Az IPR rendeleti szabályozójának pedig sokáig része volt a bevezetési ütemterv elnevezésű dokumentum, mely stratégiai és cselekvési tervet jelentett két éves periódusokra bontott ütemezésben a befogadó intézményi környezet kialakítására.

Kimenet – valamennyi résztvevőre érvényes eredményességi mutatók

Az inkluzív válási folyamat szerves része az a helyzetkép, amelyet a fejlesztési folyamat egyes pontjain a befogadás és az irányába való elmozdulás mértékéről kaphatunk. Az Európai Unió stratégiai terveire, illetve azok teljesüléséhez kapcsolódóan folyamatosan mérjük, hogy az egyes országokban milyen mértékű a társadalmi befogadás és ez miként változik az egymást követő években. Ezek alapvetően rendszerszintű mérések, melyek a társadalmi befogadáshoz rendelt mutatók (többek között a szegénység, lakhatás, munkaerőpiac, iskolázottság területéről vett Eurostat adatok) segítségével, ezeket súlyozva és különböző számításokba rendezve adnak képet az egyes országok helyzetéről. (ROBILA, 2006; GIAMBONA és VASSALLO, 2013)

Más mutatókat és mérési módokat kell alkalmaznunk, ha nem a makroszintű teljesüléseket, hanem az intézményi szintű eredményeket szeretnénk megvizsgálni. A választott mutatók és számítások kiindulópontja az adott intézmény víziója, melyet funkciója mentén alkot meg, és amelyre építve rögzíti a céljait. Az eredmények a célok teljesülésének mértékét mutatják számszerűen. Egy inkluzív váló intézmény esetén a vizsgálódás a bemenet (esélyegyenlőségi szempontok érvényesülése), a folyamat (a fejlesztés során tett beavatkozások) és a kimenet (intézményi funkció teljesülése) területein egyaránt szükséges. Az egyes területeken mért eredményekben akkor jelenik meg az inkluzivitás szempontja is, ha a kapott értékek a közös térben lévők mindegyikére egyformán érvényesek. Természetesen ez önmagában még nem jelzi a befogadás sikerességét, fontos az intézményi adatok összevetése a makroszintű (országos, nemzetközi) létező vagy elvárt eredményekkel is.

Az oktatási intézmények inkluzivitásának értékelésére alkalmas fenti elveket, illetve az ezeken alapuló konkrét mérések eredményeit összefoglalóan „inkluzív kiválósági index”-nek (*Inclusive Excellence Index – IEI*) neveztük el. Az IE Index egy adott intézményre vonatkoztatva mutat képet a minden résztvevőre vonatkozó sikeresség mértékéről úgy, hogy a kimenet eredményességi mutatói mellett megjelennek benne a bemenet vonatkozó adatai, illetve a folyamat egyes pontjain mért adatok is. Mindezek nem önmagukban álló (abszolút) értékek, hanem a makro-adatokkal összevetett viszonyszámok. Az így kapott inkluzív kiválósági index egy fejlesztési irányszám, mely arra sarkallja az adott intézmény résztvevőit, hogy a kapott érték mögé nézzenek. Alacsony mutató esetén tárják fel az inkluzivitást gátló okokat és kezdik meg a változtatást, magas mutató esetén pedig fordítanak figyelmet a sikerek fenntartásának módjára. Az Index alkalmas lehet hasonló profilú intézmények inkluzivitásának összehasonlítására is.

Mindhárom vizsgált modell beszél a sikerességi mutatókról a saját céljait és fókuszban lévő csoportját vizsgálva. A modellek oktatási területet céloznak, és különböző súllyal ugyan, de használnak mérést az egyes rendszerszakaszon. Vagyis eredménynek tartják, ha az adott intézménybe hasonló eséllyel léphetnek be a különböző háttérű diákok (bemenet), előrehaladásuk a tanulási folyamatban egyaránt sikeres (folyamat) és mindannyian eredményesen végeznek, illetve lépnek magasabb intézménybe tovább. Egyes modellek azt is figyelembe veszik, hogy a sikeresség diákokra vonatkozó mutatói egyben felülről közelítsék vagy haladják meg az országos átlagot. A modellek e mellett eredményességi mutatóknak tekintik a környezet inkluzív válásának mértékét is – megállapítva e tématerület mérési nehézségeit. A vizsgált modellek mérési, értékelési módszereit alapján összegző javaslatot teszünk arra vonatkoztatva, hogy mit tekintünk az egyes rendszerszakaszok inkluzív kiválóság felé való elmozdulásának, melyet számszerűen (az IE index használatával) is ki tudunk mutatni.

A bemenet mutatója az esélyegyenlőség és méltányosság mentén azt jelzi, hogy milyen mértékben van lehetősége mindenkinek az adott térbe belépni – függetlenül háttérétől. Ez a kötelező közoktatás intézményeiben azt jelenti, hogy az intézményben résztvevők integ-

rált intézményi környezetben vesznek részt, és az elkülönítés (*segregation*) semmilyen formában nem jelenik meg. A választható felsőoktatás inkluzív szempontú bemeneti sikerei azt jelentik, hogy olyan belépési feltételek és lehetőségek vannak, amelyek támogatóan hatnak azokra, akik alulreprezentáltak a felsőoktatásban. Erre vonatkozóan a különböző országok többféle gyakorlattal rendelkeznek. (HEAGNEY, 2012)

A folyamatot eredményességi szempontból vizsgálva kitüntetett szerepet kap az inklúzió szempontjából fókuszban lévő csoportok előrehaladása. Akkor tekinthető sikeresnek a folyamat, ha a közös térben lévők előrehaladási eredménye hasonlóságot mutat függetlenül az egyéni háttértől, illetve ha mindez az országos és nemzetközi céladatoktól sem marad el. A folyamat célcsoport szempontú eredményesség vizsgálata azért elengedhetetlen, mert az elmaradó sikeresség kimutatása ezen a ponton még lehetőséget nyújt a beavatkozásra. Szükséges tehát az inkluzív vá válás folyamatát a befogadó környezet alakulása oldaláról is nyomon követni. Ezt a folyamat rendszerműködési feltételeinek mérésével tehetjük, ahogy mindhárom vizsgált modell tett erre vonatkozóan kisebb-nagyobb kísérletet.

A kimenet vizsgálata mutatkozik a legegyszerűbbnek, így mindhárom modell használja eredményesség-mérésre. Oktatási intézmények esetén ez az oda járó diákok érdemjegyeiben érhető tetten elsődlegesen, de fontos a továbbhaladás (magasabb iskolafokra belépés, illetve munkaerő-piaci elhelyezkedés) szempontját is figyelembe venni. A kimenet esetén is az a siker, ha sem intézményen belül sem intézmények között nincs nagy szórás a mutatók között a tanulók háttérével összefüggésben. Nehezebben mérhető, de megkerülhetetlen annak a vizsgálata is, hogy a közös térben lévők a diverzitást, mint értéket milyen mértékben interiorizálták. E terület értékelésére elsősorban a résztvevők viselkedésében tetten érhető cselekvések vizsgálata alkalmas.

Látható, hogy az intézményre vonatkozó inkluzív kiválóság indexét viszonyszámok sokasága alkotja, melyek az adott intézményt számszerűen is jellemzik az előzőekben leírt területeken és szempontok mentén. Az index egyes elemei egyben irányszámok is, mutatva az inkluzivitás fejlesztése, fenntartása felé vezető úton a továbblépési teendőket. Az index teljességében összevethetővé teszi a hasonló céllal működő intézmények eredményeit.

Összegzés

Az előzőekben kísérletet tettünk az inklúzió rendszerelvű bemutatására, fókuszálva az oktatás területére. Az ismertetéshez felhasználtunk három, gyakorlatból eredő modellt. A modelleket a kapcsolódó széleskörű irodalomból azért emeltük ki, mert különböző, de mégis teljes megközelítést adnak a vizsgált témához. Ezek segítségével próbáltunk egy közös és általános értelmezési keretet alkotni ahhoz, hogy az alkalmas legyen az inklúzió modellezésére a bemenet, a folyamat és a kimenet hármas egységében. Az értelmezési keret része a befogadó szemlélet, a célzott cselekvések és a kimutatható eredmény, valamint mindezek fejlesztés-orientált mérése, értékelése.

Egy nemrég megjelent tanulmánykötet sokféle tématerületen mutatja be a sokszínűség, társadalmi igazságosság és az inklúziós kiválóság összefüggéseit a legfrissebb kutatási adatokat felhasználva. Kitekint különböző országok tapasztalataira is – szintén a sokszínűségből kiindulva és a globális kihívásokat alapul véve (ASUMAH és NAGEL, 2014). Látható, hogy az inkluzivitás kérdésköre újabb és újabb területeken jelenik meg, felismerve, hogy a kölcsönös befogadás sikeres megoldást eredményez a társadalom különböző szegmenseiben.

Modellezési kísérletünkkel az oktatási területen bővülő gyakorlati tapasztalatokat és a

mögöttük álló szemléletet kívántuk egységes, adaptálható rendszerbe foglalni. Ennek egyik oka, hogy a Pécsi Tudományegyetem tanárképzése mellett formálódó szakmai-tudományos műhely értelmezési keretében az inklúzió szemlélete kulcsszerepet tölt be. A műhely számára az inkluzív környezet modellszerű leírása segíti a további szempontok leírását. A szempontok között szerepel az inkluzivitás kiépítésének strukturális feltételei (szubszidiaritás és kooperativitás), a diverzitás sokrétűsége (tartalmi horizontok) és a dialógus szükségessége (társadalmi cselekvéses keretei). Mindezek részletes kifejtése szervesen egészítik ki a leírt inkluzív modell elméletét és gyakorlatát, és csak ezekkel összefüggésben garantálható az inklúzió tudatos és hosszú távú beágyazódása.

Jegyzetek

- 1 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
- 2 Az Ebktv. 8. §-a szerint védett tulajdonság: egy személy vagy csoport valós vagy vélt neme, faji hovatartozása, bőrszíne, nemzetisége, nemzeti vagy etnikai kisebbséghez való tartozása, anyanyelve, fogyatékosága, egészségi állapota, vallási vagy világnézeti meggyőződése, politikai vagy más véleménye, családi állapota, anyasága (terhessége) vagy apasága, szexuális irányultsága, nemi identitása, életkora, társadalmi származása, vagyoni helyzete, foglalkoztatási jogviszonyának vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyának részmunkaidős jellege, illetve határozott időtartama, érdekképviselethez való tartozása, egyéb helyzete, tulajdonsága vagy jellemzője.
- 3 www.siscatalyst.eu
- 4 Presidency Conclusions – LISBON EUROPEAN COUNCIL, 23 and 24 March 2000. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm [2014.10.19.]
- 5 Az eredeti mű magyar nyelvre ültetését a fogyatékkal élők inklúziójával foglalkozó hazai szakemberek készítették az eredeti kiadó engedélyével. A hiánypótló mű magyar nyelvű kiadványa teljes egészében letölthető. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf

Hivatkozások

- AAC&U (2005): *Making excellence inclusive series*. Association of American Colleges and Universities – Washington, DC.
- AAC&U (2013): *Board statement on diversity, equity, and Inclusive Excellence*. Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
- ARATÓ, Ferenc (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. In *Da Investigação às Práticas*, 3(1), 57-79.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. In *Educatio*, 3, 503-508.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal Budapest. 253.
- ASUMAH, S. N. – NAGEL, M. (ed. 2014): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Trans-disciplinary and Global Perspectives*. New York: State University of New York Press. 437.
- ATKINSON, A. B. (2002): Social inclusion and the European Union. In *Journal of Common Market Studies*, 42, 625-643.
- BAUMAN, G., BUSTILLOS, L.T., BENSIMON, E., BROWN, C. and BARTEE, R. (2005): *Achieving Equitable*

- Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities.* Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities 47.
- BOOTH, Tony – AINSCOW, Mel (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, revised edition. CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol. 122.
- COOPER, Michael (ed. 2010): *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on.* European Access Network, London, UK. 102.
- COOPER, Michael (ed. 2012): *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation.* European Access Network, London, UK. 64.
- FORRAY R. Katalin – VARGA Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban.* (digitális tananyag) PTE BTK Pécs. <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/84/25> [2014.10.19.]
- GIAMBONA, Francesca – VASSALLO, Erasmo (2013): *Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries.* Springer Science – Business Media Dordrecht. 2013. 269-293. Published online 28 February 2013.
- HEAGNEY, Margaret (2012): *University Selection: Can it Be Equitable an Excellent?* In: COOPER, Michael (ed. 2012): *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation.* European Access Network, London, UK, 2012. 65-79
- HINZ, Andreas (2002): *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung.* *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53. 354-361.
- HURTADO, S. – MILEM, J. F. – CLAYTON-PEDERSEN, A. R., and ALLEN, W. R.. (1998): *Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity through educational policy and practice.* *Review of Higher Education* 21 (3): 279-302.
- KALOCSAINÉ Sántha Hajnalka – VARGA Aranka (2005): *Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea.* *Educatio*, tavasz 204-208.
- Kézikönyv az európai megkülönböztetés-mentességi jogról.* Az Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg. 2011. 268.
- LOWERY, George (2012): *Dissecting the Commitment of Higher Education Diversity.* In: COOPER, Michael (ed. 2012): *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation.* European Access Network, London, UK, 2012. 20-28.
- MILEM, J. – CHANG, M., and ANTONIO, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective.* Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities 38.
- PECY-SMITH, Janie (ed. 2000): *Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?* Open University Press, Buckingham, Philadelphia. 245.
- PETŐ Ildikó (2003): *Inklúzió a nevelésben.* *Iskolakultúra* 10. 3-13.
- POTTS, P. [ed.] (2003): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting.* Routledge Falmer, London; New York. 190.
- RÉTHY Endréné (2004): *Inkluzív pedagógia.* Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések.* Eötvös Könyvkiadó, Bp. 2004. 231-245.
- RÉTHY Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere.* Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs. 253.
- ROBILA, Mihaela (2006): *Economic pressure and social exclusion in Europe.* *Social Science Journal* 43. 2006. 85-97.
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, 2009. 36.
- VARGA Aranka (2006): *Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer.* In: FORRAY R. Katalin (szerk.): *Alapismeretek a romológia asszisztens képzéshez,* PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 145-161.

- VARGA Aranka (2010): Inkluzív társadalom és iskola. In: VARGA Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban 1*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 25-66.
- VARGA Aranka (2012): *Az esélyegyenlőség és az inklúzió értelmezési keretei*. In: BECK Zoltán – CSERTI CSAPÓ Tibor (szerk.): *Fontos Pont a Hegyhát ifjúság életében!* PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Sásd Város Önkormányzata 126-146.
- VARGA Aranka (2013): *Az esélyegyenlőség értelmezési keretei*. In: VARGA Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE Pécs. 11-15.
- VARGA Aranka (2014a): *Inkluzivitás a pedagógusképzésben*. In: ARATÓ Ferenc (szerk.): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. 2014., PTE Pécs. 59-78.
- VARGA Aranka (2014b): *Lemorzsolódás vagy inklúzió. Tanulmány a „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című kutatási jelentéshez*. OFI, Budapest (megjelenés előtt)
- WILLIAMS, D. A., BERGER, J. B., and MCCLENDON, S., A. (2005). *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities. 39.

KÉRI KATALIN

Nőtörténeti és lánynevelés-történeti kurzusok és kutatások a PTE Bölcsészettudományi Karán (hazai kitekintéssel)

A tanulmány rövid áttekintést ad arról, hogy a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán milyen, a nőtörténettel és lánynevelés-történettel kapcsolatos kutatások folynak, és milyen kurzusokon jelennek meg ezek a tématerületek. A bemutatás arra fókuszál, hogy a graduális és posztgraduális, illetve a doktori képzésben mely tartalmak jelenítik meg a gender-szemléletet. A tanulmány előzetesen kitér arra is, hogy Magyarországon és azon belül a PTE-n milyen főbb kutatómunka folyt, illetve milyen művek születtek az elmúlt évtizedekben, és lehetőségeinkhez képest az összehasonlító szemléletmódot megjelenítve nemzetközi kitekintést is teszünk. Ez a közelítési mód segít tisztázni azt, hogy milyen csatornákon át, mely személyek és művek közvetítésével érkeztek a nőneveléssel, a női léttel kapcsolatos eszmények, újító törekvések Magyarországra. Pécsi kutatásaink és kurzusaink ugyanakkor azt is megvilágítják, hogy melyek voltak a nőtörténet és lánynevelés-történet sajátos, nemzeti vagy regionális jellemzői. Azt gondoljuk, hogy a forrásközpontú, multiperspektívikus, problémátörténeti közelítésű neveléstörténet illetve a nőtörténet művelése nem csupán a nők múltjának pontosabb megismeréséhez járul hozzá, hanem a hatás- és recepcióvizsgálatok, az összehasonlító elemzések segítségével diákjainkat hozzásegíthetjük magának a magyar, illetve az európai keretek között értelmezett társadalomtörténetnek a pontosabb megértéséhez. A tanárképzésben a gender szempont érvényesítése (ami Pécsen leginkább a nevelés- és művelődéstörténeti kurzusokon, illetve az összehasonlító neveléstudomány területén jelenik meg) elengedhetetlen része a kompetencia-fejlesztésnek, hiszen önálló problémafeldolgozásra, kritikai gondolkodásra, szinkronisztikus és multiperspektívikus látásmódra, az esélyegyenlőség érvényesítésére készíti fel a hallgatókat.

Kulcsszavak: nőtörténet, lánynevelés-történet, gender tanulmányok a Pécsi Tudományegyetemen, a nőtörténet forrásai

A nőtörténeti kutatások főbb eredményei Magyarországon

Magyarországon a szélesebb körű nőtörténeti vizsgálódások a nyugati nőkutatásoknál később, az 1960-as években indultak. Ennek kezdeti lépései voltak azok a kutatások, amelyek a nők művelődési lehetőségeinek, a nőnevelés történetének a feltárását tűzték ki (lásd például OROSZ, 1962; NAGYNÉ, 1969). A következő évtizedekben a közgazdászok és szociológusok által készített, a női munkavállalás jellemzőivel és történeti alakulásával foglalkozó kutatások színesítették a palettát (KONZ, 1987). Később a nőtörténeti vizsgálódá-

sokban olyan új területek és témák jelentek meg, mint a prostitúció (LÉDERER, 1999), a bábóság és a házi cselédség (GYÁNI, 1973)¹ történetének vizsgálata. Különleges színfoltot jelentenek az utóbbi évtizedek néprajzi-antropológiai alapozású, a történettudományhoz is szorosán kötődő vizsgálódásai, melyek középpontjában leginkább a női szerepek történeti alakulásának feltárása állt (Küllös, 1999). Elmondhatjuk, hogy az 1990-es évekre Magyarországon is sokirányú és árnyalt nő kutatás alakult ki. Mostanra Magyarországon is kiszélesedett kutatások folynak a nők jogi helyzetének történeti változásait, a nőmozgalmak korszakait, a nők irodalomban, művészetekben, politikában (PETŐ, 2003) és tudományokban betöltött helyét, a nők szórakozási formáit, a női magánszférát, a női divatot és a női testet illetően, és egyre gyakrabban találkozhatunk egy adott történelmi korszak magyar vagy külföldi nőtörténetének komplex áttekintésével (SCHADT, 2003; KÉRI, 2008), jóllehet, máig kevés monografikus igénnyel írott magyar nyelvű munka létezik, inkább a tanulmánykötetek (NAGY és S. SÁRDI 1997; BALOGH és S. NAGY, 2000; PETŐ, 2003) jellemzők.

Ezeknek a könyveknek az anyagát gyakran olyan, magyar vagy Magyarországon rendezett nemzetközi konferenciák előadásaiból állítják össze a szerkesztők, amely rendezvények sokat segítenek a magyarországi nőtörténeti kutatások intézményesülésében.² A nőtörténeti konferenciák közül kiemelhetők például az 1994-ben Budapesten Pető Andrea által rendezett *Women in History – Women's History*, az 1996-ban a budapesti Petőfi Irodalmi Múzeumban Nagy Beáta által szervezett *Női szerepek*, az 1997-es *Nők a modernizálódó magyar társadalomban*, az 1999-ben rendezett *Asszonyorsok a 20. században*, a 2002-ben tartott *Nő és férfi, férfi és nő*, 2004-ben *A szociális munka története és a társadalmi nemek 1900-1960* és 2007-ben Szegeden *A női/férfi identitás és tapasztalat* című konferenciák, vagy a 2008-ban Budapesten tartott *A Vezető nő – A női vezető*, a szegedi *A nő és a test/iség* című tudományos tanácskozások.

A közelmúltban számos külföldi, nőekkel foglalkozó szakmunka is kiadásra került magyar nyelven. Ezek sorában igen jelentős a Balassi Könyvkiadó *Feminizmus és történelem* című sorozata, valamint a debreceni Csokonai Kiadó *Artemisz* könyvsorozata. Történelmi és egyéb tárgyú folyóirataink az elmúlt két évtizedben gyakran szenteltek tematikus számokat a nőtörténet és tágabb értelemben a nőtudomány eredményei bemutatásának.³

Említésre méltók azok a női életpályákat bemutató kötetek, amelyek a magyar történelem különböző korszakaiban élt nők életútját villantják fel a középkortól egészen közelmúltunkig. Közülük példaként említhető Péter Katalin kötete az erdélyi várúrnőről, Báthory Erzsébetről (PÉTER, 1985), Fábri Anna számos magyar író nő rövid életrajzát közlő irodalomtörténeti könyve (FÁBRI, 1996), vagy az R. Várkonyi Ágnes szerkesztésében megjelent, híres magyar történelmi nőalakokat bemutató kötet (R. VÁRKONYI, 1997).

Több magyar kutató sokat tett az elmúlt években annak érdekében, hogy a magyarországi nőtörténet eddig feltárt részletei és összefüggései külföldön is ismertté váljanak⁴, illetve hogy összevessék a magyar és külföldi kutatási eredményeket (lásd például PETŐ, 2003)⁵. Mellettük említenünk kell azokat a külföldi kutatókat, akik a magyarországi nőtörténet különböző tématerületeiről és korszakairól készítettek jelentős publikációkat, vezettek egyetemi kurzust, mint például a finn Johanna Laakso (2014)⁶, vagy a *Shifting Voices. Feminist Thought and Women's Writing in Fin-du-Siècle Austria and Hungary* (Változó hangok. Feminista gondolkodás és női íráskor a XIX. század végi Ausztriában és Magyarországon – Schwartz, 2008) című, az osztrák és magyar feminizmus jelenségeit összevető kötet szerzője, az Ottavai Egyetem német tanárnője, Agatha Schwartz. Számos olyan adatbázis⁷, válogatott bibliográfia és szemelvénygyűjtemény (FÁBRI 1999; FÁBRI és mtsai, 2006; KÉRI, 1999) is létezik ma már, amelyek segítik a nőtudománnyal foglalkozók kutatásait.

A nőnevelés történetével kapcsolatos művek

Az elmúlt több mint száz évben Magyarországon is sok adatot tártak fel és elemeztek a lánynevelés-történet kutatói. Hosszabb és rövidebb lélegzetű önálló monográfiák, tanulmánykötetek, szemelvénygyűjtemények, cikkek és esszék íródtak a leánynevelés és női művelődés történetének eddigi kutatási eredményeiről, valamint összefoglaló, a női emancipációval átfogóan, több szempontból foglalkozó művek részletei szólnak ugyanerről. Az első kutatási összefoglalások legtöbb esetben a 19. század végén formálódó magyar pedagógiai sajtóban, kiemelten például a Nemzeti Nőnevelés és a Magyar Paedagogia számaiban jelentek meg. A szintén a 19. század végétől megjelenő magyar neveléstörténeti kézikönyvekben és egyetemi előadásokon a lánynevelés-történet különböző részletei bizonyíthatóan jelen voltak. A hazai neveléstörténet első kiemelkedő tanárai, kutatói, szakírói, Garamszeghi Lubrich Ágost, Fináczy Ernő vagy Prohászka Lajos figyeltek tehát erre a téma területre, és műveikből kitűnik, hogy régi tudósaink kiválóan ismerték a nőnevelés-történet számos hazai és külföldi, elsődleges és másodlagos forrását. Ami a magyarországi nőnevelés történetét illeti, a 20. század első felében születtek meg Kornis Gyula tollából azok az első jelentős, a témára vonatkozó összefoglalások, amelyek mindmáig szilárd alapját képezik ezzel kapcsolatos ismereteinknek. A két világháború között már megfigyelhető volt az a – nem csupán hazánkban látható – jelenség, hogy a nőnevelés, a nőemancipáció történetének kutatói között megjelentek a nők is. Több korabeli lap, többek között és kiemelten is az 1935-ben Pécssett induló és hat évfolyamot megért Magyar Női Szemle is sok, a témához kapcsolódó, női kutatók tollából való írást közölt, köztük számos, híres nőalakról írott mikro-biográfiát, illetve neves gondolkodók nőkről, nőnevelésről szóló gondolatainak bemutatását. A II. világháború utáni években a lánynevelés történetének kutatása Magyarországon megtorpant, de egy-egy elemzés ekkor is napvilágot látott. Az 1960-as évektől viszont – hasonlóan a nő történet-írás más tématerületeihez – ismét fellendült. Ebben az évtizedben jelentős összegzések születtek, amelyeket aztán egy ideig alig követtek hasonlók. Orosz Lajos összeállításában és igen alapos bevezetésével 1962-ben jelent meg a *A magyar nőnevelés úttörői* (OROSZ, 1962) című szemelvénygyűjtemény, amely a 18. század végétől az Osztrák-Magyar Monarchia dualista állammá szervezéséig (1867) mutatja be a magyar lánynevelés fejlődéstörténetét. Nagyné Szegvári Katalin jogtörténész az 1960-as évek végétől kezdve több olyan, a lánynevelésről, a női művelődésről írott alapmunkát (NAGYNÉ, 1969) tett közzé, amelyekben a jogi szabályzók változása mellett részletes sajtóanyagra és más, a nőneveléssel kapcsolatos nyomtatott forrásokra támaszkodva, széles nemzetközi kitekintéssel alapozta meg következtetéseit. A nők egyetemi tanulmányainak történetével foglalkozik több önálló munkájában és könyvfejezeteiben a hazai felsőoktatástörténet jeles szakembere, Ladányi Andor is (LADÁNYI, 1996, 2000), aki számtalan levéltári és sajtóforrás feltárásával mutatja be műveiben a téma különböző aspektusait.

Pukánszky Béla a hazai nőneveléstörténet-írás időben és térben eddigi legátfogóbb monográfiáját publikálta 2006-ban *A nőnevelés évezredei* címmel (PUKÁNSZKY, 2006). Munkájában széles elsődleges és másodlagos forrásbázisra támaszkodva foglalta össze a magyar és egyetemes lánynevelés történetét az ókortól napjainkig. A kötetben a szerző érvényre juttatta a neveléstörténet-írás új tendenciáit: az eszme- és iskolatörténeti megközelítés mellett a művelődés- és társadalomtörténeti alapozás jellemzi a művet. A kötet külön érdeme, hogy benne számos, a nőnevelés-történet kiemelkedő női alakjait bemutató mikro-életrajz található, melyek a jövőben akár új kutatások kiindulópontjai lehetnek.

A magyar nőtudományi/ nőtörténeti kutatások és kurzusok múltja és jelene az országban

A gazdagnak és színesnek mondható magyar nőtörténeti kutatások jelentős eredményeik ellenére sem tudták azonban előmozdítani a magyarországi felsőoktatásban a nőtudomány és nemek tudománya integrálódásának folyamatát. Egyelőre leginkább mozaikszerűen, többé-kevésbé egymástól elszigetelten, egymás munkáját nem vagy alig ismerve léteznek csak olyan kutatóközpontok vagy tanszéki csoportok, amelyek képzéseikben helyet adnak a női témák bemutatásának és feldolgozásának. Az egyetemi képzések hagyományos struktúrája nehezen változik, ebből következik többek között az is, hogy a curriculumok átalakítása nehézkesen halad. A nőtörténeti – nőtudományi tartalmak megjelenése a magyarországi graduális, posztgraduális és doktori képzésekben leginkább a hagyományos diszciplínák tanszékeihez köthető, például a történettudományi, irodalomtudományi, neveléstudományi, szociológiai vagy néprajztudományi tanszékekhez. A tanszéki vagy intézeti szintű strukturálódás irányában azonban alapvetően nincs elmozdulás a magyar egyetemeken, a női tematika kurzusokon vagy kurzusok részeként való megjelenése leginkább az adott kurzust tartó tanár saját kutatásaihoz, érdeklődéséhez kötődik. Gyakorta jellemző helyi szinten is az előbb már leírt országos jelenség: a legtöbb esetben egy-egy kar vagy egyetem nőtörténeti és egyéb, gender témákat feldolgozó és tanító tanárai sincsenek egymással kapcsolatban. Thun Éva kutatónő szerint „ez a helyzet bizonyos fokig jelzi a hagyományos tekintélyelvű szerkezet továbbélését. Ebben a merev rendszerben bármilyen más indíttatású interdiszciplinaritás is kevésbé értelmezhető és művelhető. Különálló eredménynek könyvelhetjük el a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karán nemrégiben megalakult Társadalmi Nem- és Kultúrakutató Központot” (THUN, 2011) – írja Thun Éva.

A magyar fővárosban, Budapesten más helyszíneken is lehetséges egyetemi képzés keretében nőtudományokkal foglalkozni. Kiemelten ilyen helyszín a Közép-Európa Egyetem (CEU), ahol *Társadalmi nemek tanulmánya* címmel lehet mesterképzésben részt venni.⁸ Ezen belül két specializáció közül lehet választani: a *Nők és társadalmi nemek története* és a *Nők és társadalmi nemek tanulmánya* közül. A CEU keretei között doktori kurzusokon is lehet nőtörténeti és gender szemléletű kutatásokkal foglalkozni.

A magyarországi vidéki egyetemi helyszínek közül a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karán a Modern Filológiai Intézet keretei között működik a Társadalmi Nemek és Egyenlő Esélyek Kutatócsoport. Ezen belül 2010-ben alakult meg a Gender Kutatócsoport⁹, mely az egyetemen oktató, a társadalmi nemek oktatása és kutatása iránt érdeklődő kollégákat, 15 egyetemi oktatót tömörít, és számos külső munkatársa is van, akik az ország más egyetemeiről csatlakoztak a miskolci kutatásokhoz. A kutatócsoport célja saját megfigalmazásuk szerint: teret és fórumot adni az interdiszciplináris jellegű gender-kutatásoknak, konferenciák szervezésével és publikációk megjelentetésével. Támogatják a gender-téma megjelenítését az oktatásban és az egyetemi életben, segítik a hallgatók gender-témájú szakdolgozatait, és részt vesznek minden olyan kezdeményezésben, amely a nők munkaerőpiaci lehetőségeit aktívan javítja.

A Szegedi Tudományegyetemen már az 1990-es évek elején elkezdődött a nőtudományok kutatása és tanítása, leginkább az irodalomtudomány és a nyelvészet keretei között.¹⁰ Napjainkban az angol szakon tanuló, mester szakos diákok vehetnek fel angol nyelvű kurzusokat a gender tematikához kapcsolódóan. Néhány kurzus a kínálatból: *Introduction to Gender Studies; Gender, Race, Class; Subjectivity and the Female Body, Feminist Literary Theory and Criticism; Histories of Women's Writing in English*. A szegedi kutatóközpont angol nyelvű, *TNTeF, the Interdisciplinary eJournal of Gender Studies* címmel kiadott, Magyarországon az első nőtudományokhoz kapcsolódó elektronikus folyóirata¹¹ számos magyar és külföldi, a nőtudományhoz kapcsolódó témákkal foglalkozó kutatónak teremt publikálási lehetőséget.

Nőtörténeti kurzusok a PTE Bölcsészettudományi Karán

Tantárgyak a Történettudományi Intézetben és az Irodalomtudományi Tanszéken

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara abban a magyarországi városban működik, ahol 1367-ben az első magyar egyetem létrejött. A 20. században 1923-ban indult újra Pécsen az egyetemi képzés, a Bölcsészettudományi Kar jelenlegi működésének pedig 1983-ban teremtették meg a törvényi kereteit. Ezen a karon napjainkban ugyan több fontos kutatócsoport és kutatóintézet működik, ezek között azonban nőtudományi vagy nőtörténeti kutatóközpontot nem találhatunk. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a Pécsen tanuló diákoknak nélkülözniük kell a társadalmi nemekkel, nők történetével kapcsolatos kurzusokat és tudástartalmakat. A Bölcsészettudományi Kar keretei között ugyanis különböző tanszékeken és intézetekben számos oktató végez nőtudományos kutatásokat is: irodalmárok, nyelvészek, szociológusok, pszichológusok, romológusok, történészek és neveléstudománnyal foglalkozó tanárok. Kutatási eredményeik helyett kapnak BA és MA szintű kurzusaik tematikájában, megjelennek a Kar tudományos konferenciáin, a diákok szakdolgozati témaválasztásában, valamint a 7, bölcsészettudományi területen működő doktori iskola képzéseiben.

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül néhány, a pécsi Bölcsészettudományi Karhoz kapcsolódó olyan kurzust szeretnék részletesebben bemutatni, amelyek a nőtörténet, a lánynevelés- és női művelődés története, illetve az irodalomtörténet szempontjából jelentősek.

A Történettudományi Intézethez kapcsolódóan *Női szerepek a 18–20. századi társadalomban, gazdaságban és a kultúrában* címmel vezet szemináriumot Czeferner Dóra és Szlanyinka Éva. A kurzus során a hallgatók a 18–20. századi női lét különböző aspektusai mellett közelebbről megismerkedhetnek a nőtörténet kutatásának inter- és multidiszciplináris metodológiájával, illetve a témakör tanulmányozásához használható különböző forráscsoportokkal. A szeminárium célja, hogy nőtörténeti adalékokkal szolgáljon a vizsgált korszak társadalom-, gazdaság-, és kultúrtörténetéhez. A tradicionális közép- és koraújkorai nőkép fokozatos átalakulásán keresztül a hallgatók képet kaphatnak a „gyengébb nem” hagyományos és kevésbé hagyományos szerepeiről. A nők egyesületi tevékenysége, a nőoktatás intézményes kereteinek kiterjesztése, valamint a szavazati jogért folytatott harc mellett olyan témák is feldolgozásra kerülnek, mint a nők szociális helyzete, háborús szerepvállalása, a női munka, vagy a prostitúció és a bűnözés.

A kurzus egyik vezetője, Czeferner Dóra doktori témájában az 1860-1914 közötti, a női munkavállalásról keletkezett forrásokat és vitákat igyekszik feltárni. A nőtörténet és a sajtótörténet határterületére helyezhető kutatásban a női munkavégzés szellemiségét, illetve a nők kereseti tevékenységéről alkotott véleményeket vonja elemzés alá az Osztrák–Magyar Monarchia államaiban, illetve a Német Császárság területén megjelentetett feminista sajtótermékek alapján. Emellett a három ország nőmozgalmai között a korszakban rendkívül intenzíven kimutatható tudástranszfer megjelenési formáit igyekszik megkeresni egy, a nyugati országokban igen népszerű, Magyarországon azonban még kevésbé ismert interdisziplináris metodológia, a diskurzus analízis, valamint a sajtóelemzés eszközeinek segítségével.

Szintén a Történettudományi Intézetben, azon belül is a Modernkori Történeti Tanszéken folyó társadalomtörténeti kurzusain Slachta Kriszta tanárnő minden esetben igyekszik beépíteni a nőtörténet témáját és szakirodalmát. A nők történetének áttekintésére ugyan nem minden kurzuson tudnak egy teljes órát szánni, de szinte minden alkalommal érintik az adott téma nőtörténeti vonatkozásait. A tanárnő arra törekszik, hogy a nők és a nőtörténet szinte állandóan, minden résztéma tárgyalásánál jelen legyen, ne pedig egy elkülönült szeletként lássák a hallgatók, hiszen a mindenkori társadalmaknak állandóan jelenlévő,

azokat aktívan alakító részei a nők. A kurzusok közül például az *Európa és Magyarország társadalomtörténete a 20. században* című, BA és MA szinten is oktatott tárgynál kerül elő a nők története, az emancipáció, a feminizmus(ok) jellemzői, a nők az oktatásban, valamint a női munkavállalás témája. A nőtudományok új kutatási eredményei, a gender szemlélet nem nélkülözhető olyan tématerületek tanításánál sem, mint a demográfia, az urbanizáció, a lakóterhasználat, a fogyasztástörténet, a kulturális változások, az ifjúsági szubkultúrák, a foglalkozásszerkezet, az öltözködés és divat története, illetve maga a művelődéstörténet. A téma legnagyobb mértékben a *Hétköznapi élet Kádár János korában* című kurzuson kerül vizsgálatra, főleg Valuch Tibor, Tóth Eszter Zsófia, Schadt Mária, Horváth Sándor, N. Kovács Tímea magyar kutatók munkái alapján.

Az Irodalomtörténeti Tanszék tanára, Sári B. László irodalom- és kultúraelméleti óráin rendszeresen tanít feminista irodalomkritikát, melynek bevezetésekor a feminizmus kialakulásának történetéről ad áttekintést (javarészt az angolszász vonatkozásokat illetően). Az oktató több olyan tárgyat is tanít, ahol a nemi szerepek szempontjai (és nem csupán a nők) hangsúlyosan előkerülnek: ilyen a háború utáni brit film történetével foglalkozó BA kurzus (pl.: női szerepek a filmvászonon; a feminizmus „Csipkerózsika-álma” a háború után, a második hullám elindulása), valamint a kortárs amerikai próza kurzus (BA és PhD hallgatóknak számára, részben eltérő tematikával), ahol az etnikai kánon és a minimalista (machó) próza is hangsúlyosan jelen van. Sári B. László ez utóbbi témában (kortárs amerikai minimalista próza) írta habilitációs értekezését, külön fejezetet szentelve az identitás-politikai kérdéseknek.

Nőtörténet és lánynevelés a Neveléstudományi Intézet tanárképzési programjában

A nőtudomány, azon belül is kiemelten a lánynevelés és a női művelődés története hangsúlyos csomópontja a pécsi Bölcsészettudományi Karon folyó tanárképzésnek, valamint kiemelt területe ez az 'Oktatás és Társadalom' Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatástörténeti programjának. A Neveléstudományi Intézet BA és MA szintű képzésein, illetve az új, kompetencia alapú, 5+1 éves osztatlan tanárképzésben is több kurzus keretei között esik szó a nőnevelés történetéről (az ókortól napjainkig, a nyugati kultúra jellemzői mellett a nem európai kultúrákra nyújtott kitekintéssel).

A lánynevelés és női művelődés történetének a feltárása Magyarországon sem új keletű kezdeményezés. A nő- és a neveléstörténet gazdag tematikájának kiemelkedő, már a korábbi századokban is gyakran kutatott területét jelenti a *nőnevelés múltjának* feltárása. A tématerület historiográfiája egyrészt azt mutatja, hogy a nőnevelés-történet az „általános” neveléstörténet egyik ága volt az elmúlt évtizedekben, másrészt pedig a leányiskolák és a lányok neveléséről szóló eszmék kutatásának felfutását láthatjuk. (Ez utóbbiak alatt világosra leginkább a középosztály-beli lányok nevelését értik a kutatók, hiszen a közép- és felsőszintű intézményesült képzésben túlnyomórészt ők vettek részt.) Hunt megállapítása szerint a nőnevelés kérdése a neveléstörténetben szinte minden esetben vagy alárendelten, vagy elkülönítetten kezelt téma (HUNT, 1987: 12.). A nőnevelés-történet kutatásában is új dimenziókat nyitott és korszerű megközelítési módokat tett lehetővé a *gender* szempontú vizsgálódás, amelyet értelmezési keretként használva világossá vált, hogy az utóbbi másfél évszázad során a nyugati világban mindenütt – így természetesen Magyarországon is – a lányok iskolai képzése során jelentős konfliktusok keletkeztek a munkára nevelésük és az otthoni (hagyományosan női) feladataikra felkészítésük között (HUNT, 1987: 13.). Az elmúlt időszak kutatásai arra is rámutattak, hogy milyen szoros a nő- és a társadalomtörténet kapcsolata, hogy a leánynevelés részletei és összefüggései nem elemezhetők és érthetők meg széles társadalom- és nő történeti háttér nélkül. A kutatások fontos hozadéka, hogy

világosan láttatják: nem beszélhetünk egyetlen társadalom esetében sem átfogó módon a „lánynevelésről” vagy „a nők művelődési szokásairól”, hiszen a nevelési célokat, tartalmakat, lehetőségeket illetően éppúgy jelentős társadalmi, felekezeti, nemzetiségi különbségek léteztek, mint a kutatások főszereplőiként aposztrofálható lányok iskolai, családi nevelési tapasztalatait illetően.

Nőnevelés-történet az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolában

A Neveléstudományi Doktori Iskola, mely 2006-ban alakult meg, jelenleg két programmal működik (Nevelésszociológia és Oktatástörténet), és három évfolyamán körülbelül 100 diák tanul. Közülük többen foglalkoznak kifejezetten nőnevelés-történeti kutatásokkal, e tanulmány írójának vezetésével.

A pécsi 'Oktatás és Társadalom' Neveléstudományi Doktori Iskola nevelés- és művelődéstörténeti kurzusain a nőneveléssel kapcsolatosan bemutatásra kerülő időszak a 18-20. század, és hangsúlyozottan a 19-20. század fordulójáról folynak kutatások. E tanulmány írója most készülő akadémiai doktori értekezésében a szintézis-alkotás igényével igyekszik elkészíteni a magyarországi lánynevelés és női művelődés történetének 18-19. századi összefoglalását. Kutatásának, mely széles nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alappal zajlik, több csomópontja van: A lánynevelés és női művelődés történetének hazai és nemzetközi historiográfiája; A nőkről írott újkori európai források recepciója és hatása Magyarországon; A magyarországi nő- és lánynevelés fejlődéstörténetének főbb jellemzői; Problématörténeti kutatások: a háztartási és gazdasági feladatokra felkészítés újkori jellemzői; lánynevelés és nemzeti nevelés összefüggései; az anyaságra nevelés jellemzői; a lányok testi nevelése, a női sportok kibontakozása; a nők önművelődési lehetőségei és formái (pl.: olvasás, egyleti élet, színház stb.); az újkori magyarországi tudomány- és művészettörténet kiemelkedő női alakjainak bemutatása; munkára nevelés, női munkavállalás 19-20. század fordulóján.

A Doktori Iskolában doktorhallgatók által kutatott témák között például az alábbiak szerepelnek: a lányok/nők jelenléte a századforduló kereskedelmi szakoktatásában (Nagy Adrienn), iparoktatásában (Vörös Katalin), a nők megjelenése a pedagógusi pályán/tanítónői memoárok, levelezések vizsgálata (Takács Zsuzsanna), az osztrák és magyar női sajtó/pedagógiai sajtó nőneveléssel kapcsolatos cikkanyagának összevető tartalomelemzése (Téglás Eszter és Bánáti-Melczér Réka), a koedukáció megvalósulása az egyetemi képzésben, az ezzel kapcsolatos vélemények és viták a 19-20. század fordulóján (Pálmai Dóra), a nemi nevelés, a fiúk és lányok erkölcsi és szexuális nevelése a 20. század kezdetén (Havancsák Alexandra), a régi magyarországi tankönyvek nőképeinek vizsgálata (Molnár-Kovács Zsófia).

Ami a jelenleg futó pécsi kutatásokban viszont újdonságként szerepel az elmúlt évtizedek magyar feltárásaihoz képest, az egyrészt a térben és időben is komparatív szemléletmód, másrészt az írott, hagyományosan levéltárakban őrzött forrásanyag mellett új, másféle forráscsoportok kutatásba történő bevonása. Figyelmünk középpontjában áll így többek között a magánszféra körébe tartozó írott és tárgyi emlékek vizsgálata (naplók, önéletrajzok, memoárok, magánlevelezések, személyes használati tárgyak, öltözékek), a pedagógiai és női sajtó vizsgálata. Ezek mellett a nőkkel és a lányneveléssel kapcsolatosan is igen fontos forráscsoportot jelentenek a Magyarországon és külföldön is alig tanulmányozott, nagyrészt kéziratos formában megőrzött egyházi prédikációk és halotti beszédek, amelyek vizsgálata azért is lényeges, mert az újkorban az olvasni nem tudó emberek, a legkülönbözőbb társadalmi réteghez és életkori csoporthoz tartozó, mindkét nem tagjai számára is ismeret-közvetítő és véleményformáló szerepük volt. A leányiskoláztatás történetének

fontos írott forrásai továbbá a statisztikai adatokat tartalmazó iskolai évkönyvek, értesítők, és a népszerűösszeírások különböző adatsorai (főként a 19. század közepétől kezdve). A szépirodalmi mű mint forrás is segítheti a nőtörténeti kutatásokat, az ókori drámáktól a középkori verseken át az újabb kori regényekig. Ezek a források egyrészt amiatt fontosak, mert – kellő kritikával és más, történeti forrásokkal történt összevetés után – feltárható belőlük a nők társadalmi reprezentációja. Az irodalmi művek esetében a *gender* kutatásokban gyakorta külön vizsgálat tárgyát képezik a nők által létrehozott és hátrahagyott irodalmi alkotások. Ezekre azért is érdemes külön figyelmet fordítani, mert a 19. századtól keletkezett irodalomtörténeti „kánonok” gyakran nem, vagy alig említik a női alkotókat. (Megjegyezzük, hogy ugyanez a jelenség megfigyelhető a művészettörténet és a tudománytörténet esetében is.) Az írott források mellett a nőkkel, lányiskolákkal kapcsolatos képanyag (családi fényképek, sajtófotók, művészeti ábrázolások, a művelt, emancipált nőket nevetésséggé tevő karikatúrák), valamint a 20. század történetének megismeréséhez az oral history emlékei is fontos források.

Az új forráscsoportok feltárásához természetesen új elméleti és módszertani keretek is szükségesek. A már említett komparatív szemléletmód mellett a tartalomelemzés, az ikonográfiai-ikonológiai elemzések, a diskurzus-elemzés, a prozopográfia, a mikrokutatások jelentik a fő irányokat a pécsi doktori iskolában.

A felsorolt kurzusokon és kutatásokon kívül a pécsi bölcsészképzés esetében több, pszichológiai, néprajzi, nyelvészeti és szociológiai tárgyú kurzusnak is része kisebb-nagyobb súllyal és hangsúllyal a női témák, illetve a társadalmi nemek bemutatása. A Pécsi Tudományegyetemen a közeli jövőben kiemelt feladat lehet egy nőtörténeti és/vagy a társadalmi nemek kutatásával foglalkozó kutatócsoport vagy központ létrehozása. Ez az előadás ehhez szeretne kiindulópontot adni, hiszen korábban sohasem történt meg a Bölcsészettudományi Kar kurzuskínálatának és kutatási csomópontjainak hasonló, összevető áttekintése.

Miért fontos a nőtörténet megjelenítése a felsőoktatásban és a tanárképzésben?

A hagyományos történetírás művelői hosszú időn keresztül, a történelem tudományának 18-19. századi kialakulásától (a modern nemzetállamok létrejöttétől) kezdve a múlt tanulmányozását többnyire úgy végezték, hogy a nők történetére nem vagy csak alig, és inkább „mellékesen” fordítottak figyelmet. A 19. század végére (férfi-) szakmává váló történetírás középpontjában a politika- és hadtörténet állt, ez pedig „a férfiak felsőbbrendű jogait, tetteit, gondolatait és katonai sikereit ünnepelte” (PETŐ, 2006:515.), és a múlt bemutatásából nem csupán a nők, hanem a gyermekek, a nem nyugati kultúrák népei, a kisebbségek, illetve a közélet szféráján kívül eső, a magánélethez tartozó történések is kimaradtak. Pierre Grimal egy korábban írt véleménye szerint „a történészek csak a férfiak történetéről tudnak... Felhasználják azt a kettősséget, hogy sok nyelv ugyanazzal a névvel jelöli az emberi nem képviselőit általában, mint a hímneműeket, és azon a címen, hogy az „emberek” történetét meséli el, a férfiak, fivérek, fiúk és apák történetére szorítkoznak. A lányok, asszonyok, nővérek és anyák csendben jelen lehetnek, mint titkos utasok: csak mellőztetésük által léteznek. Vannak ugyan közöttük olyanok, akik helyet kaptak az emberiség évkönyveiben, de azok máris gyanúsak, hogy hűtlenek lettek nőiességükhöz. Jeanne d’Arc-ot egy kicsit azért is égették el, mert makacsul férfiruhát hordott.” (GRIMAL, 1965:7.). Számos hasonló kutatói véleményt idézhetünk még, amelyek rámutatnak a hagyományos történetírás szemléletbeli hibáira, hiányosságaira. Gisela Bock német történész például így fogalmazott: „a hagyományos történetírásban a történelem olyasmis volt, amit a férfiak csinálnak, szenvednek el, írnak le, s a férfiak történelembeli – vagy a történelemmel kapcsolatos – tapasztalata »általában« a történelemmel azonosult.” (BOCK, 1990:25-26.) A tudományos

történetírás fejlődési fázisait több írásában vizsgáló német kutató, Iggers szerint a 19. század közepétől a 20. század közepéig uralkodott a történetírásban és múlt-kutatásban az a történeti módszer, amelynek a lényegét a források kritikai vizsgálata jelentette. A történelem tudományos jellegét maga a módszertan adta. A kutatók előtérbe helyezték, előnyben részesítették az írott forrásokat, főként a hivatalos, levéltárban, irattárban őrzött iratokat. „Ezek a források feltárták a politikai döntéshozó helyzetben lévő, többnyire férfi történelmi szereplők szándékait...” (IGGERS, 2005:55.) A nők történetének feltárásához alapot jelentő forrásokat viszont a tudományos történetírás kezdeti szakaszában nem vagy alig kutatták, illetve ezek eleve sokkal kisebb mennyiségben keletkeztek és őrződtek meg a történelem során, lévén maga a források konstruálása és továbbhagyományozása is főként a férfiak világához kötődő tevékenység.

A feminizmus 19. század végétől kibontakozó különböző hullámai és áramlatai, a múlt-kutatásban a 20. század középső időszakától, de különösen a II. világháborút követően kibontakozott ún. társadalomtudományi megközelítések¹², a nők megjelenése a történelmi szakmában egyaránt hozzájárultak ahhoz, hogy a hagyományos történet-írás férfi-központú múlt-ábrázolása a 20. század második felére megkérdőjeleződött. A nő-történet-írás tulajdonképpen ennek a szemléletnek a kritikájaként született, és a bírálat elméleti és empirikus szinten is kibontakozott. Ez az új kutatási szemléletmód rámutatott arra, hogy ugyan a nők és a férfiak története természetesen együttesen tette ki a múltat, mégis más a „a történelemben jelentkező és a történelemmel kapcsolatos női tapasztalat” (BOCK, 1990:30.).

A nő-történet kutatása, illetve (újabb) a történelem *gender* szemléletű feltárása néhány évtizeddel ezelőtt még gyerekcipőben járt. Napjainkban ez a történettudomány egyik leginkább virágzó területe, jól kidolgozott elméleti és módszertani alappal, amely napról napra dinamikusan fejlődik, és – inter- és multidiszciplináris közelítésekre támaszkodva – mind jobban átformálja az előző korokról való ismereteinket. Külföldi és hazai szerzők ezrei próbálják kutatásaikkal és műveikkel bizonyítani, hogy a nő-történet tanulmányozása nem másodrangú tevékenység, hanem a történettudományi kutatások szerves része, azok kiteljesítője (FRENCH és POSKA, 2007:11.). (Mindez karöltve jár azzal a folyamattal, ahogyan a bölcséleti tudományok legkülönbözőbb területein – például az irodalomtudományban, a pszichológiában, a szociológiában, az etnográfiában, a művészettörténetben, a színháztudományban, a filozófiában stb. – is megjelenik a női látásmód.¹³)

A korábban hagyományosan használt történeti forrásanyagnál szélesebb bázissal dolgozó, a múlt korszakolását átértelmező, a nemek dichotómiáit kritika alá vonó, a nyugati világ hagyományosan sikeres és befolyásos férfiakra, férfi-csoportokra koncentrálnak narratíváit kitágító nő-történet-írás gyökeresen új képet közvetít a múltról. Ennek újszerű kereteket ad a 20. század második felétől kibontakozott (mintegy a társadalomtudományi modellekre adott válaszként született) *kulturalista* megközelítés a történeti kutatásokban. Ez a szemléleti mód olyan történetírásra támaszt igényt, amely a lakosság széles tömegei (mindkét nem, minden korosztály, nem csak a többségi társadalom tagjai) felé fordul, nem követi a történelem lineáris folyamatként való felfogását, és jellemzője még az is, hogy (legalábbis elméletben) a „Nyugatra való fixálódástól a nem-nyugati társadalmak és kultúrák felé fordul” (IGGERS, 2005:56.), amelyek önmagukban is értékesek és figyelemre méltóak, bonyolult kapcsolati rendszereik vizsgálata pedig új megvilágításba helyezheti a múlt-ról való eddigi tudás számos elemét. A gazdasági-politikai fókuszálás helyett ez a fajta, a nő-történet-írás fejlődésére is jelentősen ható történetírói szemléletmód a kulturális (vallási, ideológiai, művelődés- és nevelésügyi stb.) tényezőket vizsgálja.

Az egyetemeken Magyarországon, így a Pécsi Tudományegyetemen is egyre fontosabbá válik a bölcséleti és társadalomtudományi tudományágakhoz tartozó szakok, kurzusok tartalmában a nő-történet és a *gender* szemlélet megjelenítése, a nők történelmi emlékein és tapasztalatain alapuló tudás reprezentálása. Ennek támogatásához a tantervek kidolgozá-

sa mellett szükséges olyan tematikus könyvtárak, elektronikus könyvtárak, levelezőlisták létrehozása és további bővítése, amelyek a tanárok és diákok munkáit segíthetik. Természetesen a magyarországi kutatóknak és diákoknak is lehetőségük van nemzetközi szervezetekhez kapcsolódni, könyvtárakban, adatbázisokban folytatni kutatásokat, véleményem szerint azonban kevés lehetőséget használnak ki a téma iránt érdeklődő magyarok. A forrásközpontú történelem-tanítással együtt az élményközpontú, kreativitást és kritikai érzéket fejlesztő történettudomány, neveléstörténet és irodalomtörténet művelése szükséges. Ehhez fontos a hagyományosan frontális munkán, tanári előadásokon nyugvó egyetemi képzés folyamatos átalakítása: a kooperatív munkamódszer, a projekt-módszer alkalmazása éppúgy szükséges, mint az alapos kutatómódszertani felkészítés, a nőtörténet forrása-inak fő lelőhelyeként működő közgyűjtemények (levéltárak, könyvtárak, múzeumok, képtárak, virtuális adattárak stb.) megismerése.

A közoktatásban, a felsőoktatásban, a tudományos utánpótlás-képzésben, valamint az élethosszig tartó tanulás folyamatában most, a 3. évezred kezdetén hangsúlyossá kell tenni a történelem újszerű, a nők történetét is a kutatások és oktatás középpontjába helyező szemléletet. Igazi áttörést az hozhat majd, ha a nők története nem csupán különálló tantárgyként vagy egy-egy egyetemi kurzus kis részeként kerül bemutatásra, hanem a múlt megismerése során szervesen összefonódik a társadalmi nemek történetével kapcsolatos valamennyi ismeretünk. Olyan történelem-képet kell kidolgoznunk, amely a lehető legkomplexebb módon tudja modellálni azt, hogy milyen volt a múlt. Ehhez a diakrón szemléletmód mellett szinkrón látásmód is szükséges, a térben és időben összehasonlító, probléma- és forrásközpontú kutatásokat össze kell kapcsolni a hatás- és recepcióvizsgálatokkal. Minél inkább helyére kerül a nőtörténet az egyetemi curriculumokban (is), annál közelebb kerülünk az esélyegyenlőséget szem előtt tartó, a demokratikus alapokat megerősítő, a férfiak és nők jogait és lehetőségeit együttesen kiteljesítő társadalomhoz.

Jegyzetek

- 1 Kiemelten említhetők Gyáni Gábor művei, például: *Család, háztartás és a városi cselédség*. Budapest, Magvető, 1973.
- 2 A nőtudományok intézményesülésének eredményeiről I.: Pető Andrea (szerk.): *A társadalmi nemek oktatása Magyarországon*. Budapest, Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, 2006.
- 3 Például: Rubicon 1991/3. (*Pesti nő a századfordulón*) és 2001/6. (*Nők a történelemben: nőtörténelem*); Café Babel 1994/11-12. (*Férfi – nő*); Educatio 1996/III. (*Nők*), 2007/IV. (*Társadalmi nemek*), Korunk 2000/október (*Nők – szempont*), 2007/március (*Női szerepek*); Palimpszeszt elektronikus folyóirat 2002. január 16. sz. (*Vox mulieris*); 2002. december 19. sz. (*Nőképek*)
- 4 L. például az alábbi írásokat: The role of women in the history of science, technology and medicine in the 19th and 20th c. I. k. Veszprém, 1983.; Pető Andrea – Szapor Judit: Women and the Alternative Public Sphere: toward a redefinition of women's activism and the separate spheres in East Central Europe. *NORA: Nordic Journal of Women's Studies* 2004. (12.) 3. 172-182. o.; Pető Andrea – Szapor Judit: The State of Women's and Gender History in Eastern Europe: The Case of Hungary. *Journal of women's history* 2007. (19.) 1. 160-166. o.; Andrea Pető: Kontinuität und Wandel in der ungarischen Frauenbewegung der Zwischenkriegperiode. In: Gerhard, Ute (szerk.): *Feminismus und Demokratie. Europäische Frauenbewegung der 1920er Jahre*. Königstein, Ulrike Helmer Verlag, 2001. 138-159. o.; Borbála Juhász: Women in the Hungarian Revolution of 1956. The Women's Demonstration of December 4th. In: Andrea Pető – Béla Rasky (ed.): *Construction and*

- Reconstruction. Women, Family and Politics in Central Europe 1945–1998.* (The Program on Gender and Culture, Austrian Science and Research Liaison Office, Budapest, OSI Network Women’s Program.) Budapest, CEU, 1999. 19-32. o.; Andrea Pető: Hungarian Women in Politics. In: Scott, Joan et al. (ed.): *Transitions, Environments, Translations: The Meanings of Feminism in Contemporary Politics.* New York, Routledge, 1997. 153-161.; Andrea Pető: The History of the Women’s Movement in Hungary. In: Rosi Braidotti – Gabriele Griffin (ed.): *Thinking Differently. A Reader in European Women’s Studies.* London, Zed Books, 2002. 361-372.; Andrea Pető: *Hungarian Women in politics 1945-1951.* East European Monographs, Columbia University Press, 2003. és számos egyéb mű.
- 5 Ebben témában várható Dezső Renáta írása is, DEZSŐ, Renáta Anna (megjelenés alatt): *Adventures of an Educationalist in a Post-Socialist Country.* In: CARR, Helen (Ed.): *Fierce, Fearless, Fearsome: The Fieldwork Manual for Women.* Oxford: Berghahn Books
 - 6 L. például az alábbi kurzus-leírást: Laakso, Johanna: *Fragen der »finnisch-ugrischen Frauengeschichte« am Beispiel der Geschichte Ungarns.* <http://homepage.univie.ac.at/johanna.laakso/gender03/ungg.html> [2014.05.07.]
 - 7 L. például a TÁRKI nőkkel és nemi szerepekkel kapcsolatos empirikus adatfelvételeit: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/nok/kutatasok/> [2014.05.11.]
 - 8 A központ angol nyelvű honlapja: <http://gender.ceu.hu/> [2014. 05. 08.]
 - 9 A kutatócsoport magyar nyelvű honlapja: <http://www.mfi.uni-miskolc.hu/index.php/hu/tudomanyos-tevekenyseg/102-kutatocsoportok/gender> [2014. 05. 08.]
 - 10 Történetéről itt található angol nyelvű összefoglalás: <http://gender.ieas-szeged.hu/index.html> [2014. 05. 08.]
 - 11 Az angol nyelvű folyóirat honlapja: <http://tntefjournal.hu/en/index.html> [2014. 05. 08.]
 - 12 A II. világháborút követően a ú.n. társadalomtudományi történetírás különböző formái alakultak ki (például az amerikai „*New History*”, a francia *Annales* folyóirat körül szerveződő történészgenerációk, a németországi Weber-i történetírás, a szovjet típusú marxizmus-leninizmus és a nyugati típusú neomarxizmus). Ehhez kapcsolódtak a gazdasági-demográfiai típusú és a kvantitatív elemzéseken nyugvó irányzatok is, melyek máig nagy jelentőséggel bírnak a történettudományban. L. erről: Iggers: *A történetírás elmélete és története...* i. m. 56. o.
 - 13 L. erről a témáról az alábbi alapkönyvet: Langland, Elisabeth – Gove, Walter (ed.): *A Feminist perspective in the Academy. The Difference it Makes.* Chicago – New York, The University of Chicago Press, 1981.

Hivatkozások

- BALOGH Margit – S. NAGY Katalin (szerk.) (2000): *Asszonyorsok a 20. században.* BME Szociológia és Kommunikációs Tanszék – Szociális és Családvédelmi Minisztérium Nőképviseleti Titkársága, Budapest.
- BOCK, Gisela (1990): A nőkkel foglalkozó történetírás az NSZK-ban és nemzetközi összefüggésben. In: Vári András (szerk.): *A német társadalomtörténet új útjai.*, Közép- és Kelet-Európai Akadémiai Kutatási Központ, Budapest. 25-37. o.
- FÁBRI Anna (1996): „*A szép tiltott táj felé*”: *Magyar írónők a két századforduló között (1795-1905).*, Kortárs Kiadó, Budapest.
- FÁBRI Anna – BORBÍRÓ Fanni – SZARKA Eszter (szerk.) (2006): *A nő és hivatása II. Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1866-1895.* Kortárs Kiadó, Budapest.
- FRENCH, Katherine L. – POSKA, Allyson M. (2007): *Women Gender in the Western Past. Vol. 2. Since 1500.* Boston-New York, Houghton Mifflin Company, 2007.

- GRIMAL, Pierre: Introduction à l'histoire mondiale de la femme. In: Uő.: *Histoire mondiale de la femme*. Vol. 1. Préhistoire et Antiquité. Paris, Nouvelle librairie de France, 1965.
- GYÁNI Gábor (1973): *Család, háztartás és a városi cselédség*. Magvető, Budapest.
- HUNT, Felicity (ed. 1987): *Lessons for Life: The Schooling of Girls and Women, 1850-1950*. New York & Oxford: Basil Blackwell.
- IGGERS, Georg G. (2005): A történetírás elmélete és története. *Magyar Lettre Internationale*. ősz, 58. sz., 55-58. o.
- KÉRI Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- KÉRI Katalin (1999): *Tollam szivárványba mártom. Források az európai nőtörténet köréből az ókortól a 20. századig* – Elektronikus kiadás, Pécs., <http://mek.niif.hu/02100/02110/html/index.htm> [2014.04.30.]
- KONCZ Katalin: *Nők a munkaerőpiacon*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- KÜLLŐS Imola (szerk.) (1999): *Hagyományos női szerepek – Nők a populáris kultúrában és a folk-lórban*. Magyar Néprajzi Társaság, Budapest.
- LAAKSO, Johanna: *Fragen der »finnisch-ugrischen Frauengeschichte« am Beispiel der Geschichte Ungarns*. <http://homepage.univie.ac.at/johanna.laakso/gender03/ungg.html> [2014.05.07.]
- LADÁNYI Andor (1996): Két évforduló. A nők felsőfokú tanulmányainak száz éve. *Educatio*, 3. 375-389. o.
- LADÁNYI Andor (2000): Egyetemi nőkérdés. In: Ladányi Andor.: *Klebsberg felsőoktatási politikája.*, Argumentum Kiadó, Budapest.
- LANGLAND, Elisabeth – GOVE, Walter (ed, 1981): *A Feminist perspective in the Academy. The Difference it Makes*. Chicago – New York, The University of Chicago Press.
- LÉDERER Pál (szerk.) (1999): *A nyilvánvaló nők. Prostitúció, társadalom, társadalomtörténet*. Új Mandátum, Budapest.
- NAGY Bea – S. SÁRDI Margit (szerk.) (1997): *Szerep és alkotás.*, Csokonai Kiadó, Debrecen.
- NAGYNÉ SZEGVÁRI Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban (1777-1918).*, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- NAGYNÉ SZEGVÁRI Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban (1777-1918)*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- OROSZ Lajos (szerk.) (1962): *A magyar nőnevelés úttörői*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- OROSZ Lajos (1962): *A magyar nőnevelés úttörői*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PÉTER Katalin (1985): *A csejtei várúrnő: Báthory Erzsébet*. Helikon Kiadó, Budapest.
- PETŐ Andrea (szerk.) (2006): *A társadalmi nemek oktatása Magyarországon*. Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest.
- PETŐ Andrea (szerk.) (2003): *Női esélyegyenlőség Európában. Nőtudományi tanulmányok és a munkaerő-piac kapcsolata Magyarországon*. Balassi Kiadó, Budapest.
- PETŐ Andrea (szerk.) (2003): *Társadalmi nemek képe és emlékezete Magyarországon a 19-20. században*. Nők a Valódi Esélyegyenlőségért Alapítvány, Budapest.
- PETŐ Andrea (2003): *Napasszonyok és holdkisasszonyok. A mai magyar konzervatív női politizálás alakzata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- PETŐ Andrea (2006): Társadalmi nemek és a nők története. In: Bódy Zsombor – Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe. Hagyományok, irányzatok, módszerek.*, Osiris Kiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- R. VÁRKONYI Ágnes (szerk.) (1997): *Nők a magyar történelemben*. Zrínyi Kiadó, Budapest.
- S. SÁRDI Margit – Tóth László (szerk.) (1997): *Magyar költőnők antológiája*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- SCHADT Mária: „Feltörekvő dolgozó nő”: Nők az ötvenes években. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.

SCHWARTZ, Agatha (2008): *Shifting Voices. Feminist Thought and Women's Writing in Fin-du-Siècle Austria and Hungary*. Montreal, McGill-Queen University Press.

THUN Éva (2011): *A nőtudomány és a társadalmi nemek tudománya. I-II.* <http://thuneva.blogspot.hu/2011/06/notudomany-es-tarsadalmi-nemek.html> [2014.05.08.]

DEZSŐ RENÁTA ANNA

A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban

Jelen tanulmányban a magyar nyelvű neveléstudományokban és pedagógusképzésben csupán marginálisan érintett diverzitás kérdéskörét kívánom fókuszálni az elméleti összegzés síkján a méltányosság, eredményesség és hatékonyság együttes érvényesíthetőségét célozva. A neurodiverzitás alapkoncepciójából kiindulva az egyéni különbségek tiszteletben tartásával alternatív tanulási formák leírhatóságát tételezem, melyek plurális intelligencia-koncepciók mentén körvonalazhatóak. Három vonatkozó elméletet tekintek át: Gardner többszörös intelligenciák, TI (multiple intelligences, MI) elméletét, Sternberg triarchikus modelljét, valamint Dweck kétpólusú tudati beállítódás (mindset) leírását – azzal a céllal, hogy azok neveléstudományi, pedagógusképzésre vonatkozó lehetséges következményeire irányítsam az olvasó figyelmét. Kiemelt közlői törekvésem a Kárpát-medencében a neveléstudományok területén alkotó és pedagógusképzésben oktató–kutató kollégák figyelmének ezen elméleti keretekre irányítása. A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Kulcsszavak: neurodiverzitás, plurális intelligencia koncepciók, tehetség

Bevezető

Emberemlékezet óta nyilvánvaló, hogy mindannyian különbözőképp gondolkodunk, viselkedünk, boldogulunk. Nem csoda tehát, hogy sokakat foglalkoztat, miért különbözünk: miért van az, hogy egyesek okosabbak, mások erkölcsösebbek, s hogy van-e valami, amitől e különbségek folyamatosan fennállnak az emberek között. Két végletes következtetés ismeretes: egyesek azt állítják, hogy ezen eltérések főként fiziológiai alapokkal magyarázhatóak, így a különbségek elkerülhetetlenek és megváltoztathatatlanok, mások szerint környezetünk jelentősebb mértékben befolyásolja intellektusunkat, jellemünket, tulajdonságainkat, mint genetikai örökségünk (DWECK, 2006). Az öröklődés környezet – gén kölcsönhatásait kutató tudományterület az epigenetika, míg az intellektus, az intelligencia kérdéseinek feltárása elsősorban a pszichológia, a kognitív tudományok vizsgálati tárgya.

Jelen elméleti szintézis megalkotásakor magam a tárgyalandó *szingularista* versus *pluralista intelligencia-koncepciók* diskurzusában nem pszichológusként jelenítem meg állásfoglalásomat, a neveléstudományok művelőjeként a *neurodiverzitás* fogalmának vizsgálatára, s a plurális koncepciók összekapcsolására teszek kísérletet. Az, hogy a pluralisták által használt intelligencia-definíciók per se intelligenciákat vagy valami mást (tehetséget, képességeket) jelölnek-e, definíciós kérdés. Vizsgálatom során az elméletalkotók elnevezéseit, s nem kritikusaik cáfolatait tekintem mérvadónak, mivel oktató-kutató tevékenységem az alkalmazás/alkalmazhatóság neveléstudományi vetületeit célozza, nem a pszichológia tu-

dományágában kíván elméleti állásfoglalást artikulálni. Írásomban korábbi vonatkozó munkáim (DEZSŐ, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b) elméleti síkon megjelenített kérdéseit kibővítve, szintetizáló jelleggel ötvözöm.

A *neurológiailag tipikus és atipikus distinkció* ellenpontozásaként a neurodiverzitás első-sorban az autizmus és az Asperger szindróma kapcsán a kilencvenes évek végén megjelenő fogalom (SINGER, 1998; BLUME, 1999), mely a *biodiverzitás* koncepciójára építkezik. A magyar nyelvű szakirodalomban a diszlexia tárgyalása kapcsán érintőlegesen merül fel (GYARMARTHY, 2012), azonban szándékom szerint a plurális intelligenciakoncepciók interpretációjával együtt az e rész-képesség zavarral nem definiált személyek tanulási mechanizmusainak vizsgálatakor is értelmezést nyerhet.

Gardner a többszörös intelligenciák (multiple intelligences) dinamikus elméletének (1983, 1994, 2006a, 2006b, 2011) megalkotója, Sternberg a humán intelligencia triarchikus modelljét vázolja (1985). A nevelési/oktatási tér szereplőinek intelligencia-értelmezései mellett azok intelligencia-percepciójának szignifikanciájára szintén egy észak-amerikai szociálpszichológiai iskola fókuszál. *Dweck* elmélete és kutatásai (2006, 2007) szerint intelligenciánkra vonatkozó *tudati beállítódásaink* (mindsets), melyek *rögzültek vagy termékenyek* (fixed versus growth) lehetnek, jelentős mértékben befolyásolják aktuális intellektuális teljesítményünk szintjét, iskolai sikereinket, s ezek az egyéni potenciálhoz mért eredményesség skáláján eltérő eredményekhez vezetnek.

Észak-Amerika viszonylatában érvényes megállapítás, hogy a közoktatás intézmény-rendszere a diákokat elsősorban a szingularista intelligencia-koncepció mentén minősíti és értékeli (GARDNER, 1993), s ezért felvetődik, hogy az egyéni hozzáférés biztosítása korlátozott a tudásátadás folyamatában atipikusként leírt tanulók esetében – a méltányosság és esélyteremtés rendszerszintű megjelenése – legalábbis az erre való deklarált törekvés – mellett is. Mivel az intelligencia és a tehetség fogalmai egymástól szinte elválaszthatatlannak, s a neveléstudományok egy napjainkban aktuális fókuszát jelentik, tanulmányomban *Gardner* (1998) és *Dweck* (2006) vonatkozó nézeteit is felvázolom, a szerzők munkásságának pedagógiai konzekvenciáit érintve.

Bár ezen elméletek közel három évtizedes nemzetközi tudományos diszkusszió tárgyát képezik, a magyar nyelvű diskurzusban csupán érintőlegesen, esetlegesen, utalásszerűen vannak jelen. E tanulmányban megkísérlem részletezően összegezni esszenciájukat, bemutatni egymáshoz való viszonyukat, jelezni a tanulás természetéhez köthető jelentőségüket azzal a szándékkal, hogy érvényességüket a Kárpát-medencében alkotó neveléstudományok oktatói-kutatói körében hangsúlyossá tegyem. Ezen elméleteket olyan keretként értelmezem, melyek a tanulás diverzitásának kezelésekor gyakorló pedagógusok és pedagógusjelöltek számára is tájékozódási pontot, magyarázatot jelenthetnek.

Neurodiverzitás

Két évtizede sincs, hogy e fogalom publikált formában először megjelent: az ausztrál *Singer* a társadalomtudományok mesterfokozatán a kilencvenes évek végén írt szakdolgozatában (1998) a biodiverzitás mintájára körvonalazta e koncepciót, melyet később egy tanulmánykötetben tudományos publikáció formájában is megjelentetett (SINGER, 1999). Műveinek címei önmagukban véve is figyelemfelkeltőek: a Sydney Műszaki Egyetem Humán és Társadalomtudományi Karán írt dolgozat a „Befogadott kívülálló: az autizmus spektrumon élők közösségének születése – egy a neurológiai diverzitás alapján álló társadalmi mozgalom személyes felfedezése” címet viseli; míg a később az Egyesült Királyságban napvilágot látott írása: „Miért nem lehetünk egyszer az életben normálisak? Egy névtelen problémától egy a másság új kategóriájának születéséig”. *Singer* szemléletének

újszerűségét mutatja, hogy a munkáját befogadó tanulmánykötet „A fogyatékoság diskurzusa” (CORKER – FRENCH, 1999), melyhez viszonyítva *Singer* közlése a befogadó mű címe által sugallt uralkodó paradigma meghaladását sejteti.

Singer a posztmodern fregmentációhoz illeszkedve a fogyatékoság diskurzusának egy alternatíváját kínálja, s az általa használt neurológiai diverzitás, később neurodiverzitás koncepció más szerzőknél is megjelenik. *Blume* (1998) a neurológiailag tipikus (NT) versus neurológiailag atipikus dichotómiájaként értelmezi az új fogalmat, s a Szilikon-völgyben tipikusan felülreprezentált, jellemzően autizmus spektrumon lévő „kockafejeket” (*geeks*) sorolja az utóbbi kategóriába. Kifigurázza az idegrendszerük hálózatát tekintve NT-eket, akik a kibernetika világában többnyire igencsak fogyatékosnak bizonyulnak. *Silberman* (2013) szintén az informatika világát hívja segítségül a *norma-relativizáció* magyarázatául, mikor azt állítja, hogy nem mondható egy hardverről, hogy hibás, csupán azért, mert nem Windows-kompatibilis.

A neveléstudományok világában a neurodiverzitás témakörében *Armstrong* (2011) munkája az első konceptualizált kiadvány, melyben a szerző e fogalmat nyolc ismerv mentén írja le.

1. Az emberi agy sokkal inkább úgy működik, mint egy ökoszisztéma, semmint egy gép; következésképp a deficit diskurzus helyett időszerű a diverzitás koncepcióját fókuszálnunk. Míg a Descartes-nál megjelenő klasszikus szimbólum a mechanikus agy, a valóságban idegrendszerünk inkább hasonlítható egy egyedi, változatos esőerdőre – biológiai organizmusról lévén szó.
2. Az emberi lények, az emberi agy nem kompetens versus inkompetens dichotómiákban írható le, sokkal inkább kompetencia-kontinuumok mentén. Épp úgy, ahogy egy táj arculata is fokozatosan változik, az oktatásban hagyományosan neurológiailag atipikusként címkézett autizmus is spektrumként írható le.
3. Bármilyen humán kompetencia azon kultúrák értékei mentén meghatározott, melyekhez tartozunk. Az Egyesült Államokban a Polgárháború idején teljesen bevett volt a rabszolgák szökésének patológizáló leírása (*drapetomania*: *drapetes* – szökés, *mania* – örület /gör./). Napjainkban a közoktatás expanziójának ideája, hogy minden gyermek megfelelő korban tudjon olvasni, s amennyiben ez nem történik meg, patológizálunk (dizlexia, funkcionális analfabetizmus).
4. Mivel kompetenciánk relatív, társadalmi tér- és időfüggő, hogy egy adott kultúrában fogyatékosként vagy tehetségesként tartanak nyilván bennünket. Agyunk nem társadalmi vákuumban létezik, az egyes társadalmak maguk definiálják, hogy mit tekintenek patológikusnak.
5. Sikereink az életben függenek attól, hogy agyunk alkalmazkodik-e, s milyen mértékben a bennünket körülvevő környezet szükségleteihez, azaz az adaptivitás értéként artikulálható.
6. Ugyanakkor sikereink az életben attól is függenek, hogy mi magunk hogyan módosítjuk a bennünket körülvevő környezetet saját agyunk szükségleteinek megfelelően. Az eredetileg ökológiai fogalom, a *niche konstrukció* társadalmi jelentéssel is felruházható: a környezet és az egyén visszahatása egymásra a neveléstudományokban is értelmezhetővé válik.
7. Niche konstrukcióink részei karrier- és életstílus választásaink, segítő technikáink, az emberi erőforrások, valamint más életerősítő stratégiák, melyek a *neurodiverz egyén* speciális szükségleteire szabottak. Már említett példája ennek az Asperger szindrómások felülreprezentáltsága a Szilikon-völgyben.
8. A pozitív niche konstrukciók közvetlenül módosítják az agyat, melynek következtésképp nőnek az esélyei az adaptációra, a környezethez való alkalmazkodásra (ARMST-

RONG, 2011). Neveléstudományok tekintetében a neurolaszticitás magyarázza a szinopszisokat újraépítő mozgásterápiák hatékonyságát, vagy a megnövekedett szűrkeállományt multilingvis gyermekek körében (PLÉH, 2008).

Az intézményes oktatás vonatkozásában a fentiek alapján az armstrongi konzekvencia értelmében univerzálisan tervezett tanulás szükséges annak érdekében, hogy minden egyes tanuló, diák egyedi és különleges képességeit (ki)használhassa – például a későbbiekben tárgyalásra kerülő plurális intelligenciakoncepciók közoktatási relevanciáihoz rendelhető tanulási stratégiák alkalmazása által. *Armstrong* a paradigmaváltás szükségszerűségét hangsúlyozza a hagyományosan neurológiailag atipikusként jellemzett tanulókkal történő bánásmód kapcsán (2009), mivel a gyakorlatban uralkodó *deficit paradigma*

1. különböző hiányosságok alapján osztályozza az egyéneket;
2. a különböző hiányosságokat standardizált tesztekkel méri, a hibákra, alacsony pontszámokra, gyengeségekre koncentrál;
3. a hiányosságok megoldásaként olyan kezelési stratégiákat alkalmaz, melyek egyáltalán nem életszerűek;
4. elválasztja az egyént az társaitól, elkülönített csoportban, osztályban vagy programban végzett speciális kezelésekre;
5. a normál osztályoknál használttól eltérő speciális kifejezéseket, tesztek, programokat, segédeszközöket, anyagokat és munkafüzeteket alkalmaz;
6. az egyén életét különböző oktatási/viselkedési időszakokra osztja, valamint ezeket ellenőrzi, méri és módosítja;
7. fejlesztő pedagógiai programokat dolgoz ki, mely a normál oktatási programokkal párhuzamosan fut, a két program oktatói elvétve találkoznak, egyéni fejlesztési találkozők kivételével.

Ugyanakkor a kívánatos *növekedési paradigma* kerül a címkézést, azt az egyént is egészségesnek tekinti, akinek speciális igényei vannak.

1. Az egyén szükségleteit egyéni, természetes módszerek alapján becsüli fel, az erősségekre koncentrál;
2. az egyéni tanulást és fejlődést gazdag és változatos feladatokkal biztosítja, melyeket a valós életből merít;
3. fenntartja az egyén kapcsolatát a hozzátartozóival, hogy a lehető legnormálisabb életkörülményeket biztosítsa neki;
4. olyan anyagokat, módszereket és feladatokat használ, amelyek minden gyermek számára megfelelőek;
5. a biodiverzitás és kulturális diverzitás elméleteit minden tanuló neurodiverzitására alkalmazza, s
6. kollaboratív modellek kialakításával teszi lehetővé a tanárok és fejlesztő pedagógusok együttműködését (ARMSTRONG, 2009).

Az intelligencia értelmezésének nyomában

Elméleti és klinikai pszichológusok körében is rendkívül vitatottak az intelligencia lehetséges értelmezési keretei. Az Amerikai Pszichológiai Társaság Tudományos Ügyek Tanácsa (*American Psychological Association Board of Scientific Affairs, APA BSA*) megrendelésére vezető amerikai pszichológusok átfogó kutatást közöltek a témában a múlt század végén

(NEISSER, BOODOO, BOUCHARD, BOYKIN, BRODY, CECI, HALPERN, LOEHLIN, PERLOFF, STERNBERG, URBINA, 1996) – megválaszolatlan kérdések sorát hagyva maguk után, melyekre azóta is eltérő, sokszor egymásnak ellentmondó válaszok születnek (PLUCKER, 2003).

A szó szemantikai eredetvizsgálatát tekintve intelligensnek nevezhető az a személy, aki képes különbséget tenni, meg tudja különböztetni a fontosat a jelentéktelentől, a lényegest a lényegtelentől – amihez valójában nem (vagy nem csupán) ismeretanyagra van szükség. E magyarázat szolgáltat alapot az intelligencia alternatív definícióihoz – azon leírásokhoz, melyek e fogalmi absztrakciót nem csupán az értelem szinonimájaként használják. A latin *intelligentia* egyes számú, nőnemű főnév, tehát grammatikai értelemben – bár a bevett szóhasználat miatt szokatlannak tűnik – használható többes számban – latinul, angolul, magyarul egyaránt.

Bár intelligenciánk mérése, s ezáltal az egyén intellektuális képességeinek címkézése akár iskoláskor előtt megtörténhet, az IQ tesztet eredetileg nem azon szándékkal hozták létre alkotói, hogy a gyermekek megváltoztathatatlan intelligenciaszintjét kimutassák (DWECK, 2006). A Párizsban dolgozó *Binet* a huszadik század elején azért tervezte ezt a tesztet, hogy azonosíthassa azokat a gyerekeket, akik nem profitálnak a francia főváros iskoláiból, s ezáltal új típusú oktatási-nevelési programok megtervezésének alapját kívánta létrehozni. Anélkül, hogy a gyermekek egyéni intellektuális különbségeit tagadta volna, *Binet* abban hitt, hogy az oktatás-nevelés és a gyakorlat alapvető változásokat hozhat az intelligencia terén. Az alábbi idézet egyik fő művéből (*Modern gondolatok a gyermekekről*) való, melyben több száz tanulási nehézséggel küzdő gyermekkel végzett munkájának összegzését adja:

Néhány modern filozófus... azt állítja, hogy az egyén intelligenciája egy rögzült mennyiség – olyan mennyiség, melynek mértékét növelni lehetetlen. Tüntetőleg kell fellépniük az ilyen brutális pesszimizmussal szemben... Rendszeres gyakorlással, és mindenekelőtt a megfelelő módszerek alkalmazásával sikerülhet növelni figyelmünk, memóriánk, ítélőképességünk mértékét, s ezek által a szó szoros értelmében intelligensebbé válhatunk (BINET IN DWECK 2006:5).

E gondolat echojaként is felidézhető *Bruner* visszaemlékezése az ifjú *Gardnerről*, a többszörös intelligenciák elméletének későbbi megalkotójáról, aki a 60-as évek végén irodájában a Harvardon egy beszélgetés során indulatosan így fogalmazott: „Az emberek különbözőképp használják az értelmüket, az Isten szerelmére, hogy lehetne egy olyan egyszeri érték, mint az IQ által erről bármit is megtudnunk?!” (2014:168).

Tekinthetjük e kijelentést a plurális intelligenciakoncepciókat valló pszichológusok alapvető nézete közérthető megfogalmazásának. Eszerint ugyanis mentális képességeink között elsődlegesek az észlelési sebesség, emlékezés, számolás, téri viszonyok megértése, nyelvi megértés, beszédkészség, következtetés – a g-faktor (*general*), azonban – melyről a szingularisták úgy vélekednek, hogy részkapességekből felépülő hierarchia csúcán helyezkedik el, azaz egy olyan egységes képesség, mely minden intellektuális részkapességünket is meghatározza – csupán másodlagos (CIANCIOLO – STERNBERG, 2007).

Gardner intelligencia-koncepciója

A harvardi professzor harminc éve publikálta többszörös intelligenciák elméletét (1983). Álláspontja szerint minden ember többféle, egymástól független intelligenciával rendelkezik, azaz egyes területeken különböző mértékben vagyunk intelligensek. Felfogása a pszichometria képviselői körében vitatott (SCHALER, 2006), gyakorló pedagógusok között azonban elméletének népes nemzetközi alkalmazó-táborát találjuk.

Az intelligencia Gardner szerint az a képességünk, hogy megtaláljuk és megoldjuk a problémákat, valamint értékes produktumokat hozzunk létre saját kultúránkban. Fajspecifikus (emberi),

egyéni különbségeket mutat, és adott feladat alkalmas kivitelezését jelenti. Kutatásaira és vizsgálataira alapozva Gardner az alábbi nyolc összetevő együttes érvényessége esetén azonosítja a humán operációt intelligenciaként:

1. agyi funkcióként értelmezhető izoláció,
2. alacsony előfordulású feljegyzett rendkívüliség,
3. azonosítható művelet-együttes,
4. fejlődéstörténet, kiválósággal záruló performancia,
5. evolúciós történet,
6. vizsgálhatóság és mérhetőség pszichológiai feladatsorral,
7. azonosíthatóság és tesztelhetőség pszichometriai eszköztárral,
8. rendszerben kódolt szimbólumok.

Az intelligencia fogalmat Gardner többes számban (*intelligences*) használja. Első többszörös intelligenciákról szóló művében (GARDNER, 1983) hét egymástól független entitásként különböztet meg *verbális, logikai-matematikai, térbeli, zenei, testi, interperszonális és intraperszonális* intelligenciát. Későbbi műveiben (GARDNER, 2006a, 2006b) már egy nyolcadik, a *környezeti*, illetve egy nyolc és feledik, egzisztenciális intelligenciáról is olvashatunk (utóbbi nem felel meg mind a nyolc gardneri kritériumnak).

A nyelvi intelligencia azon képességünk, mely szóbeli és írásos nyelvi produktumok, információk analizálására és megalkotására irányul (beszédproduktum, szövegértés). Logikai-matematikai intelligenciánk által absztrakt problémák megoldásra vagyunk képesek (például egyenletek felírása), térbeli intelligenciánkon keresztül felismerünk, megkülönböztetünk nagyléptékű és finom alakzatokat. Zenei intelligenciánk az a képességünk, mely által különböző hangzatokat jelentéssel ruházunk fel, létrehozunk dallamokat és emlékezünk azokra. Természeti-környezeti intelligenciánk tesz képessé az időjárás jeleinek értelmezésére vagy a különféle fajok megkülönböztetésére, míg testi-kinesztéziás intelligenciánk által képesek vagyunk saját testünket használni egy-egy probléma megoldására vagy megjelenítésére. Interperszonális intelligenciánk mások-, míg intraperszonális intelligenciánk saját érzéseink, hangulataink, vágyaink, motivációink és szándékaink felismerésére és megértésére irányul (DAVIS, CHRISTODOULOU, SEIDER, GARDNER, 2010). Bár a nyelvi domainen megjelenő olvasás és írás csakúgy különböző képességeket mozgósít, mint a zenei intelligencia esetében a zeneszerzés és az előadás, Gardner ezeket a kategóriákat alintelligenciákként kezeli (STERNBERG, 2014).

Gardner feltételezése szerint az általa leírt intelligenciákban mindenki elér egy bizonyos szintet, csak a szintek mértékét és mintázatát tekintve különbözünk egymástól. Az egyes intelligenciák bár elkülönülnek, nem egymást kölcsönösen kizáróak, egymással összhangban hatnak. Az intelligencia Gardner-féle értelmezésének társadalmi hozadéka, hogy optimális esetben – amennyiben mindenki saját intelligencia profiljának megfelelő képzésben részesül – minden egyes individuum saját erősségeinek maximumával támogathatja közösségét.

Intelligencia profilon egy adott személy egyes intelligenciáinak különböző erősségű megnyilvánulását értjük (GARDNER, 2006b). A változatok széles skálán mozoghatnak, bár van néhány jellemző profil-összetevő is: a pedagógusok intelligenciaprofiljában tipikus a verbális és interperszonális intelligenciák erőssége. *Lézer profilúak* azok a személyek, akiknek egy vagy két intelligenciája kimagasló – ők jellemzően olyan foglalkozásokat űznek akár több évtizeden keresztül, melyekben domináns intelligenciájukat vagy intelligenciapárjukat erősíthetik. *Keresőlámpa profilú* személyek esetében három vagy több egyforma erősségű intelligencia figyelhető meg – széles radar képernyőként funkcionálva monitorozzák az egész koherenciáját (tipikus példái üzletemberek, politikusok).

Mivel az intelligencia értelmezhető úgy is, mint különböző kontextusokban a tanulás képessége, a megértés különböző aspektusait vizsgálva *Gardner* a tanuláselméleteket is érinti (2009). Véleménye szerint fontos, hogy mindenki elsajátítsa a tantervben szereplő anyagot, elhatárolódik azonban a hagyományos oktatás és pedagógusképzés azon megközelítésétől, hogy ezeket a dolgokat egyetlen módon elegendő tanítani.

A különböző kultúra és származás, személyes élmények és tapasztalatok miatt a tanulók nem tiszta lappal érkeznek az iskolába, nem lehet őket egyetlen, egysíkú szellemi fejlődéshez igazítani. Mindegyiküknek különböző gondolatai, erősségei és gyengeségei vannak, ami az információ feldolgozásában is megmutatkozik. Ez a változatosság bár kezdetben megnehezíti a pedagógus munkáját, segítséget nyújthat a hatásosabb tanítás elérésében is. Ugyanis ha egy tanár képes alkalmazni különböző pedagógiai módszereket, lehetősége nyílik arra, hogy minél több diákot bevonjon a lehető leghatásosabb módon.

*Gardner hatféle fókusz*t, kiindulópontot kínál továbbgondolásra a tananyag jellegétől függetlenül. Az *elbeszélés* azon diákok körében hatékony elsősorban, akik szeretnek történeteken keresztül megismerkedni bizonyos témákkal. Ekkor nyelvi vagy filmes eszközök által szerepeltethetünk főhősöket, konfliktusokat, megoldásra váró problémákat, elérendő célokat, felkorbácsolt és legtöbbször lecsillapított indulatokat. A *menyiségi/számszerű* megközelítés azoknak a diákoknak kedvezhet, akik szeretnek számokkal, a belőlük következő sémákkal, elvégezhető műveletekkel, a méretekkel, arányokkal és átváltásokkal foglalkozni. Akadnak tanulók, akiket erősen foglalkoztatnak az alapvető, *létezéssel* kapcsolatos kérdések. Szinte minden fiatalban felmerülnek hasonló gondolatok, általában művészeti alkotások vagy mítoszok kapcsán: ilyenkor az erősen filozofikus alkatúak előléphetnek, bekapcsolódhatnak a szóbeli vitákba. Egyeseket komolyan inspirál az *esztétikai megközelítés*: a különböző művészeti alkotások vagy tárgyak, amelyek elrendezésénél aprólékosan ügyeltek az egyensúlyra és harmóniára. Többek egy adott témába a legegyszerűbben cselekvésen keresztül tudnak bevonódni: számukra fontos, hogy építhessenek valamit, különböző anyagokkal dolgozhassanak és kísérleteket végezthessenek *aktív bevonás/részvétel* által. Végül a *társas közeg kihasználhatósága* is megfontolandó: sokan sokkal hatékonyabban képesek tanulni olyan csoportban, ahol lehetőségük van különböző szerepek vállalására, mások nézőpontjainak megismerésére, folyamatos interakcióra és egymás kiegészítésére (GARDNER, 2009).

Sternberg triarchikus modellje, mint a gardneri koncepció lehetséges komplementer teóriája

Gardnerrel szinte egy időben indult az a kritikai hang, mely az intelligencia egységes értelmezése helyett annak háromszintű modelljét vázolja (STERNBERG, 1985). Ebben a teóriában az *analitikus*, a *gyakorlati* és a *kreatív intelligencia* kerül leírásra, melyek közül az elméletalkotó szerint az IQ tesztek csak az analitikus intelligenciát mérik.

A *praktikus intelligencia* egyik fontos formája a nem tudatos (*tacit*) tudás. *Sternberg* definíciója szerint ez *mások közvetlen segítségével nélkül szerzett, cselekvésorientált-tudás, amely képesé teszi az embert, hogy elérje a számára értékes célokat* (1985). Független lehet az iskolai teljesítménytől, vagy az IQ-teszteken elért eredményektől – példaként *Sternberg* olyan brazil utcagyerekeket említ, akik az iskolarendszerből kiesnek ugyan, mindennapi megélhetésüket azonban rendkívül fiatalon, önállóan képesek biztosítani.

Sternberg az analitikus problémafelvetést a gyakorlati problémafelvetéssel ütközteti, s előbbit az iskolákban tipikusan előforduló, sokszor életidegen természetűként írja le. Míg az analitikus problémát mások fogalmazzák meg helyettünk, a gyakorlati problémát először felismernünk, majd megfogalmazzunk magunknak kell. Míg az analitikus probléma pontosan meghatározott, s megoldásához minden szükséges rész információval rendelke-

zünk, addig a gyakorlati probléma alig meghatározott, s nem feltétlenül adottak a megoldásához szükséges információk. Az analitikus probléma jellemzően egyféleképp megoldható, míg a gyakorlati problémák megoldása többféleképp lehetséges. Mivel többnyire az analitikus problémafelvetésnek nincs köze a mindennapi tapasztalatokhoz, így önmagában nem érdekes, ugyanakkor a gyakorlati probléma mindennapi tapasztalatainkba beágyazva jelentkezik, s így motiváció által bevonódunk megoldásába.

A *kreativitásról* (2008b) Sternberg úgy vélekedik, hogy az új ideák és/vagy produktumok létrehozását célozza, egyszerre domain specifikus és generális, mérhető és fejleszhető. Ugyanakkor társadalmi jutalma a gyakorlatban kevesebb, mint várható volna, mivel mindenkori kormányzati, választási ellenérdekeltséget von maga után, így nehezen tanulmányozható, nem főáramú kutatási terület. Népszerűsége miatt e téma Sternberg szerint tudományosan megkérdőjelezhető – bár Gardner is publikált hasonló tematikájú művet (1994).

Napjainkban Sternberg (2014:462-463) saját és Gardner teóriáját nagyban egymással komplementer elméletként tárgyalja. A nyelvi domain tekintetében a kreatív mátrixon egy könyv megírása állhat, míg az analitikus találkozási ponton a könyv ismertetőjének megírása – a praktikus találkozási pont pedig, mikor valaki tömegeket képes meggyőzni egy adott könyv megvásárlásának jelentőségéről. A zenei intelligencia tekintetében alkotható zenei mű (kreatív domain), elemezhető is (analitikus), és megfelelő minőségben rögzíthető – akár piaci megfontolásból (praktikus).

A két elmélet ötvöztetésére gyakorlati kísérletek is történtek az Egyesült Államokban a kilencvenes években a PIFS (Practical Intelligence for Schools, Praktikus Intelligencia Iskolák Számára) (GARDNER, KRECHEVSKY, STERNBERG ÉS OKAGAKI, 1994) illetve a CIFS (Creative Intelligence for Schools, Kreatív Intelligencia Iskolák Számára) (STERNBERG, 2008a) projektek megvalósítása által. Retrospektív Gardner úgy látja (2014:473), hogy ezen együttműködések legjelentősebb sikereiként a felső tagozatos diákok számára létrehozott tananyagok tekinthetők.

Dweck-i tudati beállítódásainkról

Dweck, a Stanford Egyetem elismert pszichológusa, vezető kutatónője a személyiség-, szociál- és fejlődépszichológia területén, aki a teljesítmény és a siker több évtizedes kutatása során tudati beállítódásaink erejének jelentőségét tárta fel. Elméletében kifejti, hogy miért nem csupán a tehetség és a képességek mértéke tesz sikeressé bennünket. Elmagyarázza, hogy képességeink dicsőrete miért nem erősíti énképünket, hanem azt veszélyeztetve miként váltja ki épp az ellenkező hatást. Leírja, hogy a megfelelő tudati beállítódással hozzájárulhatunk gyermekeink és tanítványaink iskolai sikereinek növeléséhez csakúgy, mint saját személyes életünk és szakmai karrierünk során kitűzött céljaink eléréséhez. *Tudati beállítódáson (mindset) az intelligenciáról, képességekről, személyiségjegyekről kialakult nézeteinket, saját percepcióinkat érti.*

Dweck elmélete szerint (2006) amennyiben abban hiszünk, hogy képességeink kőbe vésett entitások – azaz rögzült tudattal (*fixed mindset*) rendelkezünk –, folyamatosan a bizonyítás kényszere alatt élünk. A rögzült tudat értelmezhető úgy is, mint *statikus intelligencia*. Amennyiben egy bizonyos mértékű intelligenciával bírunk, egy bizonyos személyiségűnek véljük magunkat és bizonyos morális értékekhez kötődünk – bizonyítanunk kell, hogy a felsoroltak mindegyikével kielégítő mértékben rendelkezünk.

A másik lehetséges tudati beállítódás értelmében a személyre jellemző vonások *nem* adott mértékkel állnak rendelkezésünkre egy életen át. Ebben a tudati beállítódásban az adott jellemzők csupán a fejlődés kezdőpontjait jelentik. A *termékeny tudat (growth mindset)* vagy *fejleszhető intelligencia* azon a meggyőződésen alapszik, hogy legalapvetőbb tulajdon-

ságainkat saját erőfeszítéseink által formálhatjuk. Bár az emberek rengeteg dologban különböznek – eredeti tehetségük, hajlamuk, érdeklődési körük vagy akár temperamentumuk tekintetében – mindenki képes változni és kiteljesedni igyekezet és tapasztalat által.

Természetesen a termékeny tudatú emberek sem hiszik, hogy bárki bármivé válhat, hogy bárkiből lehet alapos motiváltság és iskolázottság eredményeként akár *Einstein* vagy *Beethoven*. Abban azonban hisznek, hogy egy személy valódi potenciálja ismeretlen (és nem megismerhető); s hogy lehetetlen előre látni mi minden hozható tökélyre évekig tartó odaszántság, gyakorlás és erőfeszítés által. *Dweck* és munkatársai kísérleti eredményei szerint a potenciál önmagában arra való adottságunk, hogy erőfeszítések árán időről időre fejleszthetjük készségeinket. Soha nem tudhatjuk, hogy idő és energia befektetésével mivé válhat valaki.

A kétféle beállítódás a *kihívások*, *akadályok*, *erőfeszítések*, *kritikák*, *illetve mások sikerei* kapcsán jellemzően mutatott reakcióink mentén érhető tetten. Amennyiben intelligenciánk statikus, úgy az a kívánatos számunkra, hogy okosnak látsszunk, a ránk vonatkozó percepció feltétlenül pozitív legyen; fejleszthető intelligenciájú egyének számára azonban maga a tanulás kívánatos, függetlenül mások véleményétől.

Kihívásokon *Dweck* olyan előttünk álló feladatok felvállalását érti, melyek nem kötelezőek az egyén számára (tanulmányaink során ilyen lehet részvétel egy-egy versenyen, ösztöndíjak megpályázása). Rögzült tudattal kerüljük ezeket, hiszen veszélyeztetik komfort zónánkat – termékeny tudattal azonban felvállaljuk a kihívásokat.

Az akadályok úgy különböztethetők meg a kihívásoktól, hogy azok egy-egy cél eléréséhez feltétlenül teljesítendő feladatokként állnak előttünk – ilyen sokak számára Magyarországon a diplomához szükséges nyelvvizsga megszerzése. Rögzült tudattal védekezővé válunk az akadályokkal szemben (feladjuk a diplomaszerezés célját vagy csalással szerzünk nyelvvizsga bizonyítványt), míg a termékeny tudatú személy kitarása az akadályok felmerülése kapcsán is megmarad (nyelvet tanul, nyelvtudását fejleszti, majd nyelvvizsgát tesz).

A két tudati beállítódás közti különbség különösen szembetűnő az erőfeszítések értelmezésekor. A rögzült tudat nézőpontjából az erőfeszítés csupán tökéletlen emberekre jellemző. Mikor valaki tisztában van saját tökéletlenségével, nincs veszteni valója, ha próbálkozik. Amikor azonban a hírnevet úgy követeljük, hogy a tökéletlenség árnyéka sem vetülhet ránk – amennyiben zseniként, őstehetségként, természet adta talentumként tekintenek ránk és tekintünk önmagunkra –, akkor sokat veszíthetünk. Az erőfeszítés csökkent értékűként tüntethet fel. Termékeny tudattal azonban másként vélekedünk e tulajdonságról. A zseniknek keményen meg kell küzdeniük sikereikért, eredményeikért. Nem szükséges hősként tekintenünk rájuk, amennyiben tehetségük *adottság* – készen kapták, nem tettek érte. A termékeny tudatúak is elismerik a tehetséget, de csodálják az erőfeszítést, mivel az képességeink mértékétől függetlenül is működésbe hozza adottságainkat, és teljesítményt hoz létre. Rögzült tudatúként megvetjük az erőfeszítéseket, termékeny tudatúként azonban a kiválóság felé vezető út egy ösvényeként értelmezzük azokat.

Kritikákra adott reakcióink is eltérőek a két tudati beállítódás esetén. Statikus intelligencia-állapotban semmibe vesszük a ránk nézve negatív, ám hasznos visszajelzéseket, míg dinamikus intelligenciával tanulunk ezekből. Mások sikereit fenyegetésként éljük meg, ha tudatunk rögzült állapotú, termékeny beállítódás esetén azonban ezek példaként állnak előttünk, s inspirálnak bennünket.

A rögzült tudati beállítódás, a statikus intelligencia eredménye, hogy céljainkat idejekorán feladjuk, így kevesebbet érünk el, mint amire képesek vagyunk, s a bennünk rejlő potenciál kiaknázatlan marad. (DWECK, 2006). A termékeny tudati beállítódás, a fejleszthető intelligencia következménye ugyanakkor, hogy az egyén egyre magasabb szintű teljesítmény elérésére képes, potenciálja kiteljesítésére – agyunk plaszticitásának is köszönhetően, melyet az idegtudomány kurrens eredményei is alátámasztanak (DOIDGE IN DWECK, 2007).

A rögzült tudati beállítódás korlátozza a teljesítményt. Zavaró gondolatokat ébreszt, az erőfeszítést ellenszenves tulajdonságként állítja be, sikertelen tanulási stratégiákhoz vezet. Ellenségessé, s nem szövetségessé tesz másokat. A fontos eredmények eléréséhez hosszas koncentrációra, rendkívüli erőfeszítésekre, és egy olyan feneketlen bőröndre van szükségünk, mely telis-tele van stratégiákkal és a tanulásunkat segítő szövetségesekkel. Ezt kínálja a termékeny tudat, és ezért segíti elő képességeink kiteljesedését és gyümölcsözését (DWECK, 2006).

Neveléstudományokra vonatkozó szignifikáns dweck-i konzekvencia a dicséretes helyes megfogalmazása is. Amennyiben az egyént minősítjük (Pistike, milyen okos vagy!), a rögzült tudati beállítódást erősítjük. Ugyanakkor a teljesítmény minősítése által (Pistike, milyen ügyesen oldottad meg ezt a feladatot!) a termékeny tudati beállítódás kialakulását segíthetjük elő (DWECK, 2006, 2007).

Tehetség

Az intelligencia és a tehetség fogalmai egymástól szinte elválaszthatatlanok, s mivel tárgyalásuk örök érvényű kérdésfeltevésen alapul, a neveléstudomány egyik ma is aktuális fókuszát jelentik. A *tehetség* a magyar nyelvben a tette, cselekvésre való képességet, adottságot, lehetőséget jelöli. Az azonos fogalom angol nyelvű megfelelői a *talent* illetve a *gifted/ness* kifejezések. Előbbi görög eredetű szó, a *talentum* újszövetségi kifejezésből ered, mely eredetileg súly és/vagy pénzmértéket jelölt, majd a középkorban a Máté evangéliuma 25. fejezetének 14-30. verseiben leírt „tálatumok példázata” nyomán kezdték használni a nemzeti nyelvekben a különös természetes képességek, adottságok, hajlam (attitűd) jelölésére. A *gifted* kifejezés szintén az ajándék szóból származtatható, szó szerinti jelentése megajándékozott, azaz nem az egyén érdeméért jelöli annak átlagostól eltérő voltát.

Gardner tehetségkutatása során (1998) különböző területeken kiemelkedő teljesítményt mutató, rendkívüli alkotásokat létrehozó személyek életútját vizsgálta és elemezte. Rámutatott, hogy az intelligenciát nem csupán biológiai örökségünk határozza meg, hanem az egy adott kulturális környezet vagy közösség által értékesnek tartott problémamegoldó vagy termék-előállító képességként is felfogható. Vizsgálatai során három elem interakciói közötti összefüggéseket kutatta: az *egyént* a maga tehetségeivel és céljaival; az illető *működési területét* (a tudomány- vagy művészeti ágat, melyben a vizsgált személy maradandót alkotott), s az adott földrajzi, történeti, társadalmi, személyes *körzetet* (az adott géniusz befolyásoló személyek és intézmények együttesét, azaz sohasem kizárólag az illető személyét vagy teljesítményének sajátosságát). E technikát alkalmazva *Gardner* a rendkívüliség négy formáját különböztette meg: a mester, a teremtő, az önmegfigyelő és a befolyásoló típusokat.

A *mester*, például *Wolfgang Amadeus Mozart* egy adott tudományterület vagy művészeti ágazat alkotó mestere, aki az adott területen belül folyamatos munkát végez. Jellemzi a „saját út kitaposása”, ellentétben az adott kor releváns modelljeivel, s a felmerülő nehézségek neglegálása, ignorálása. Egy-egy új terület megalkotása vagy egy meglévő terület radikális átalakítása számottevő a *teremtő* típusú rendkívüliek esetében – ilyen volt például *Sigmund Freud*. E típus jellemzője a kreativitás, a szabályszerűség, ugyanakkor a magány is. Bár új elméletek, koncepciók létrehozója, a támogató közeg jelentősen befolyásolhatja a teljesítményét. Az *önmegfigyelő*, mint például *Virginia Woolf*, befelé forduló típus: saját lélekének mélységeit boncolgatja, s képes önmegfigyelései lényegi folyamatainak meggyőző átadására. Élményei természete neurotikus is lehet, *Woolf* esetében ez súlyos elmebajhoz, depresszióhoz, öngyilkossághoz vezetett. A *befolyásoló* fő célja mások gondolatainak, érzelmeinek és viselkedésének közvetlen befolyásolása (a teremtő típus is ezt teszi, csupán közvetett formában). Ilyen típusú tehetség volt *Mahatma Gandhi*. A befolyásoló az általa befo-

lyásoltak (például választói) gondolkodásának megfelelően próbál egy adott közös cél érdekében változásokat végrehajtani. Jellemzi az empátia, mely segíti motivációs, manipulációs tevékenységében, alapos önismerettel bír (tisztában van erősségeivel és gyengeségeivel egyaránt), erős akarátú (e tulajdonság teszi képessé a kockázatvállalásra, tekintélyekkel szembeni fellépésre), s alkalmas a kudarckezelésre, tanulságok levonására.

Egy-egy rendkívüli elméjű személy akár több típust is megtestesíthet, mivel az egyes típusok között nem húzható éles határ. Minden típus esetében három kulcselem dinamikus kölcsönhatása figyelhető meg, ezek a reflexió (mely hosszú távú mérlegelésre tesz képessé), a húzóerő kihasználása, valamint a tapasztalatok pozitív felépítése, az elrendezés. A Gardner által felvázolt négy tehetség típus mindegyike egy-egy lehetséges vonatkozását jeleníti meg azon potenciáloknak, amelyek valamilyen mértékben mindenkiben megtalálhatóak.

Dweck a tehetséggel kapcsolatosan óvatosan fogalmaz (2006). Aggodalmát fejezi ki a *gifted* (megajándékozott) kifejezés használatával kapcsolatban. Bár a tehetségtámogató programokat nem ellenzi, de a címke használatát határozottan, mivel véleménye szerint ez a címkézetteket abban erősíti meg, hogy ők önmagukból fakadóan különlegesek. Így fixáció alakulhat ki bennük, mely azt sugallja, hogy különösségük saját érdemük, s hogy ők csalahatatlanok. *Dweck* kutatási eredményei szerint mindez saját potenciáljuk limitálásához is vezethet, amennyiben a hangsúly nem intellektuális növekedésük, fejleszthetőségük erőfeszítések általi realizálhatóságára kerül, s így azt a társadalmi meggyőződést erősíti, hogy a géniuszok születnek, s nem képzés által érnek el eredményeket.

A stanfordi pszichológia professzor nem vitatja, hogy létezik egy erős, veleszületett, belső komponens, de úgy véli, hogy a géniuszok történeteiben bizonyítottan a motiváció a siker kulcsa. A kreatív zenikre vonatkozó irodalmak tükrében kutatói egyetértést tapasztal abban a tekintetben, hogy a motiváció a legfontosabb a tehetséggondozás területén. Hozzáteszi, hogy *számos illusztris rendkívüli személyiséget gyermekkorában hétköznapinak, átlagosnak véltek*, mindaddig, míg ők maguk rá nem találtak azon területekre, melyek későbbi pályafutásuk során motivációt jelentettek számukra – példaként *Darwint*, *Coleridge*-ot, *Cézanne*-t említi.

Gardner és *Dweck* elméletei nem vitatják az egyén hozott vagy kapott képességei szerepének létezését egy-egy tudományterülettel kapcsolatosan. Munkásságuk azért tekinthető jelentősnek a neveléstudomány szemszögéből, mivel a motiváció, a képesség, a potenciál kifejtésének felfedezésére és kibontakoztatására helyezik a hangsúlyt minden egyes gyermekre vonatkozólag. Bár utópisztikusnak tűnhet az az elképzelés, hogy a jellemző intelligenciaprofil korai azonosításával illetve a termékeny tudat formálása által mindenkiből zseni nevelhető, a magyar nyelvű pedagógusképzésben a méltányosság értékei mentén e törekvések megjelenítése időszaként azonosítható – szem előtt tartva fenti elméletalkotók arra vonatkozó eredményeit, hogy nem minden tehetség azonosítható a köz-, illetve felsőoktatási rendszerek keretein belül.

Zárszó helyett

A tanulásközpontú pedagógia méltányos, hatékony és eredményes gyakorlati megjelenése lehetséges sporadikus, intuitív, esetleges, tacit módon. Jelen írásban a tanulási diverzitás potenciális kereteiként megjelenített neudiverzitás fogalom, valamint a felvázolt plurális intelligenciakoncepciók mentén szintetizáló szándékkal kívántam hangsúlyozni a neveléstudományok művelői körében, hogy a tanuló egyén diverz voltának rendszerszintű, tudatos vizsgálata mindenkor érvényes pedagógusképzési cél és feladat maradhat elméletben és gyakorlatban egyaránt.

Oktató-kutató munkám során a vonatkozó kutatás – fejlesztés – képzés és gyakorlat egységének megvalósítására törekszem, melynek állomásait eddig közölt- (DEZSŐ, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b), jelen-, illetve megjelenés alatt álló munkáim (DEZSŐ, 2015; DEZSŐ – PÓTÓ 2015) mutatják. Kiemelt célom, hogy vonatkozó kutatási színtereim és eredményeim disszeminációja ne csupán a regionális, hazai, hanem a Kárpát-medencében jelenlévő neveléstudományok és pedagógusképzés fórumain is applikációt nyerve legyenek visszacsatolhatóak a szélesebb nemzetközi tudományos diskurzusba.

Hivatkozások

- ARMSTRONG, T. (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD
- ARMSTRONG, T. (2011): *Neurodiversity*. Cambridge: The Perseus Books Group
- BLUME, H. (1998). "Neurodiversity". *The Atlantic*. <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/> [2013. szeptember 28.]
- BRUNER, J. (2014): Cím nélkül. In Gardner, H. (2014): *Mind, Work, and Life: A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner's 70th Birthday. Volume I* Cambridge, MA: The Offices of Howard Gardner pp 166-170
- CIANCIOLO, A. T. – STERNBERG, R. J. (2007): *Az intelligencia rövid története*. Corvina, Budapest
- CORKE, M. – FRENCH, S. (Szerk.). (1999): *Disability Discourse*. Buckingham, UK: Open University Press
- DAVIS, K. – CHRISTODOULOU, J. – SEIDER, S. – GARDNER, H. (2010). The Theory of Multiple Intelligences. In STERNBERG, R. J. (Szerk.): *Cambridge Handbook of Intelligence (Unit 1)*. Cambridge: CUP
- DEZSŐ, R. A. (Szerk.) (2011a): „Hogy mind tanulhassunk...” A pedagógia néhány interkulturális aspektusa: Szöveggyűjtemény. Pécs: PTE BTK
- DEZSŐ, R. A. (Szerk.) (2011b): „Tudd, hogy mit kell tenned érte, hogy más legyen” Közoktatási projektsomagok a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával. Pécs: PTE BTK
- DEZSŐ, R. A. (2012a): Termékeny tudatú, kedvesen követelő tanármodell. In FÓRIS-FERENCZI R. – DEMÉNY P. *Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban*. Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság pp. 27-40
- DEZSŐ, R. A. (2012b): Többszörös intelligenciák – utópia a magyar közoktatásban? In BÁLINT Á. – DI BLASIO B. (Szerk.) *Az utópia ezer arca*. Pécs: PTE BTK NTI pp 208-215
- DEZSŐ, R. A. (Szerk.) (2014a): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. Pécs: PTE BTK NTI
- DEZSŐ, R. A. (2014b): May Each Learn? *HERJ* 4 (2)
- DEZSŐ, R. A. (2015, megjelenés alatt): Kutatás – fejlesztés – képzés és gyakorlat: a többszörös intelligenciák teóriája és praxisa a PTE tanárképzésében. In: KÁROLY K. – PERJES I. (Szerk.): *Tudós Tanárok – tanár tudósok. Jó gyakorlatok*. Budapest: ELTE Tanárképző Központ
- DEZSŐ, R. A. – PÓTÓ, Zs. (2015, megjelenés alatt): Intelligenciaprofil, tudati beállítódás és tanulásközpontú pedagógiai nézetek. *Acta Beregsasiensis* 14 (1)
- DWECK, C. S. (2006): *Mindset. The New Psychology of Success*. New York: Ballentine Books
- DWECK, C. S. (2007): "The Perils and Promises of Praise". *Educational Leadership*. 65 (2):34-39
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- GARDNER, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice. A Reader*. New York: Basic Books
- GARDNER, H. (1994): *Creating Minds. An anatomy of Creativity as Seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books

- GARDNER, H. – KRECHEVSKY, M. – STERNBERG, R. J. – OKAGAKI, L. (1994): Intelligence in context: Enhancing students' practical intelligence for school. In MCGILLY, K. (Szerk.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* Cambridge, MA: MIT Press pp 105-127
- GARDNER, H. (1998): *Rendkívüliek*. Budapest: Kulturtrade
- GARDNER, H. (2006a): *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York: Basic Books
- GARDNER, H. (2006b): *The Development and Education of the Mind*. New York: Routledge
- GARDNER, H. (2009): Multiple approaches to understanding. In ILERIS, K. (Szerk.) *Contemporary Theories of Learning*. London – New York: Routledge pp 69-89
- GARDNER, H. (2014): Howard's Response to Robert J. Sternberg. In Gardner, H.: *Mind, Work, and Life: A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner's 70th Birthday. Volume II* Cambridge, MA: The Offices of Howard Gardner
- GYARMATHY É. (2012): *Diszlexia a digitális korban*. Budapest: Műszaki Kiadó
- Harmon, A. (2004): „The Disability Movement Turns to Brains,” *The New York Times*, May 9
- NEISSER, U. – BOODOO, G. – BOUCHARD, T. J. – BOYKIN, A. W. – BRODY, N. – CECI, S. J. – HALPERN, D. F. – LOEHLIN, J. C. – PERLOFF, R. – STERNBERG, R. J. – URBINA, S. (1996): „Intelligence: Knowns and unknowns”. *American Psychologist* 51 (2):77-101
- PLÉH Cs. (2008): Fejlődési szelekció, időzítés, plaszticitás: a biológia és a kognitív tudomány pedagógiai üzenete. *Pedagógusképzés* 6 (1-2):7-23
- PLUCKER, J. A. (Szerk.) (2003). *Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*. <http://www.indiana.edu/~intell> [2014. június 20.]
- SCHALER, J. (2006): *Howard Gardner under Fire*. Chicago – La Salle, Illinois: Open Court
- SILBERMAN, S. (2013). Neurodiversity Rewires Conventional Thinking About Brains. *Wired*. <http://www.wired.com/magazine/2013/04/neurodiversity/> [2014. szeptember 28.]
- SINGER, J. (1998). *Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the Autism Spectrum: A personal exploration of a New Social Movement based on Neurological Diversity* Sydney: Faculty of Humanities and Social Science University of Technology
- SINGER, J. (1999). Why Can't You Be Normal for Once in Your Life? From a Problem with No Name to the Emergence of a New Category of Difference. In CORKER, M. – FRENCH, S. (Szerk.): *Disability Discourse*. Buckingham, UK: Open University Press, pp 59-67
- STERNBERG, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press
- STERNBERG, R. J. (2008a): 'g', 'g's' or Jeeps: Which is the Best Model for Developing Abilities, Competences, and Expertise? In KYLLONEN, P. C. – ROBERTS, R. D. – STANKOV, L. (Szerk.): *Intelligence: Enhancement and New Constructs*. Oxford / New York: Taylor and Francis Group pp 225-266
- STERNBERG, J. R. (2014): Howard Gardner's Contributions to Psychology and Education: A Woefully Incomplete Retrospective that is Nevertheless the Best I Can Do. In GARDNER, H. (2014): *Mind, Work, and Life: A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner's 70th Birthday. Volume II* Cambridge, MA: The Offices of Howard Gardner pp 457-471

ARATÓ FERENC

Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében

Az alábbi tanulmányban egy friss kutatás alapján bemutatom azokat a rejtett és nyílt attitűdöket, amelyeket intézményvezetők, általános iskolai igazgatók és igazgató-helyettesek körében tártunk fel. Olyan attitűdöket kerestünk, amelyek döntően befolyásolhatják az intézményi hatékonyságot, eredményességet és méltányosságot, vagyis az oktatás-nevelés minőségét. A feltárt attitűdöket összefüggésbe hozzuk az iskola egyes működési területeivel – vajon mely területeket befolyásolhatnak ezek az attitűdök, illetve milyen iskolai gyakorlatok képesek az attitűdöket megváltoztatni, vagy pontosabban mely iskolai gyakorlatok mellett fordulnak elő szignifikánsan kisebb mértékben korlátozó, rasszista attitűdök. A feltárt attitűdöket összevetettük a hallgatók körében korábban feltárt attitűdökkel. Vajon milyen mértékben van átfedés a két csoport által használt korlátozó előítéletek között? Milyen a hallgatók körében még rejtett, de később általánossá váló sztereotípa-fenyegetésnek vannak kitéve a hallgatók a pályára lépve?

Kulcsszavak: rasszista attitűdök, teljesítmény-redukció, szociális redukció, integráció, inklúzió

A kutatás kontextusa

A kutatás egy komplex longitudinális vizsgálat részeként zajlott az OFI és a PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék együttműködésében. A kutatásban, több kutatót, és módszertani megközelítést bevonva, kvantitatív és kvalitatív eszközök segítségével 147 általános iskola, 1369 pedagógus, 121 vezető vett részt. A kutatáshoz, demográfiai és közoktatási statisztikai adatokat, a fenti pedagógusok és vezetők által kitöltött online kérdőívek adatait, osztálytermi megfigyelések adatait (n=45), vezetői mélyinterjúkat (n=36) adatait, illetve a korábbi kutatási szakasz adatait, eredményeit vettük figyelembe. Az itt bemutatni kívánt eredmények a vezetői mélyinterjúkat vizsgáló kutatásnak csak egy részterületére vonatkoznak. A teljes kutatás eredményeit átfogóan bemutató tanulmánykötet megjelenése 2015-ben várható.

A kutatás célcsoportját 2006-ban választották ki a kutatók (LISKÓ és FEHÉRVÁRI, 2008), olyan iskolákat keresve, amelyek reprezentálják azokat az általános iskolákat, amelyekben hátrányos helyzetű és/vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket nevelnek, és részesültek esélyegyenlőségi támogatásokban. A célcsoportba beemelték a roma/cigány tanulókat is, éppen abból a célból, hogy a szociális helyzet és a kulturális hovatartozás közötti fontos distinkció nyomait érzékelni lehessen az adatokból.

A Kemény István fémjelezte kutatói iskola módszertanának megfelelően a roma/cigány célcsoport beazonosítását a „környezete szerint roma/cigány” megközelítésben végeztük a kutatás második szakaszában is, hiszen a társadalmi környezet vélekedésének vizsgálata továbbra is az egyik kulcs-horizontja volt a kutatói értelmezésnek.

A rejtett és nyílt előítéletek közül, csak a rasszista előítéletekkel foglalkozunk most,

vagyis azokkal a diszkriminatív előítéletekkel, amelyek valamely – rasszjegyekkel megkülönböztethető – társadalmi csoport (esetünkben a magyarországi roma/cigány/beás csoportok) hátrányos megkülönböztetésére alkalmasak. A nyíltan rasszista sztereotípiák feltárása mellett különösen fontos a rejtett sztereotípiák feltérképezése is, hiszen ezek gyakran valamely pozitív, emancipatórikus, humanista szemléleti horizontba ágyazva jelennek meg, vagyis hordozóik, valójában jó szándékkal is közelíthetnek a megkülönböztetett célcsoporthoz, ám rejtett előítéleteik szándékolatlanul akadályozhatják őket – akár jó szándékuk ellenére is – egy eredményes és méltányos gyakorlat megvalósításában (ARATÓ, 2012:26.).

Egy korábbi tanulmányomban a hallgatók körében feltárt rejtett és nyílt rasszista sztereotípiák tipológiáját mutattam be, amelyet az alábbi táblázatban itt is összefoglalom.

	Nyílt rasszizmus	Rejtett rasszizmus
Többségi hordozó	<ul style="list-style-type: none"> • biológiai érvrendszer • etnocentrizmus • áldozat okolása 	<ul style="list-style-type: none"> • biológiai érvrendszer • etnocentrizmus • áldozat okolása • kulturális színvakság
Kisebbségi hordozó	<i>nem találtunk az adott mintában</i>	<ul style="list-style-type: none"> • racionalizálás • kívülre helyezkedés • áldozat okolása • kulturális színvakság

1. ábra: Feltárt rasszista sztereotípiák egyetemi hallgatók körében (ARATÓ, 2012.)

Jelen kutatásban, amikor az általános iskolai igazgatók attitűdjét vizsgáljuk a rejtett és nyílt korlátozó előítéletek szempontjából, akkor fontos kérdésnek tűnik, hogy vajon a hallgatóknál feltárt sztereotípiák milyen mértékben esnek egybe az intézményvezetőknél feltárt sztereotípiákkal. Az összevetés egyrészt kimutathatja, hogy melyek azok a sztereotípiák, amelyek reflektált felülírására jelenleg nem garancia az egyetemi végzettség (a vizsgált minta 100%-ban egyetemi végzettségű adatközlőt tartalmazott). A hallgatók és a pedagógusképzés szempontjából közelítve a kérdést, a feltártakon kívül vannak-e olyan korlátozó, kifejezetten rasszista előítéletek, amelyek nem jelentek meg a hallgatói sztereotípiarepertoárban, viszont a gyakorló, vezetői pozícióban dolgozó pedagógusok horizontján igen. Az összevetés arra hívja föl a figyelmet, hogy a korábban feltárt előítéletek mellett, milyen további előítéletekkel kellene szembesíteni a hallgatókat már a képzésük során, illetve felvérezni őket a pályára lépéskor várható további sztereotípiafenyegetések ellen.

A feltárt korlátozó előítéletes attitűdök

Az előítéletes attitűdök feltárásához kvalitatív módszereket alkalmaztunk. A kutatói hermeneutikai kör első lépése a szövegtörzs tudományos elemzése-értelmezése volt, szöveg kódok kialakítása a számítógépes feldolgozáshoz. A kialakított kódok előfordulását, kontextusát az atlas.ti program segítségével vizsgáltuk. Ezt követően a harmadik hermeneutikai lépésben a számítógép által kinyert adatok alapján az előfordulások gyakoriságát összevetettük más, alapvetően deskriptív adatokkal, hogy az intézményi működés és a sztereotípiák gyakoriságának összefüggéseit feltárhassuk. Elkészült jelen kutatás kontrollvizsgálata is egy független kutató révén (RAYMAN, 2014), kvantitatív összehasonlító adato-

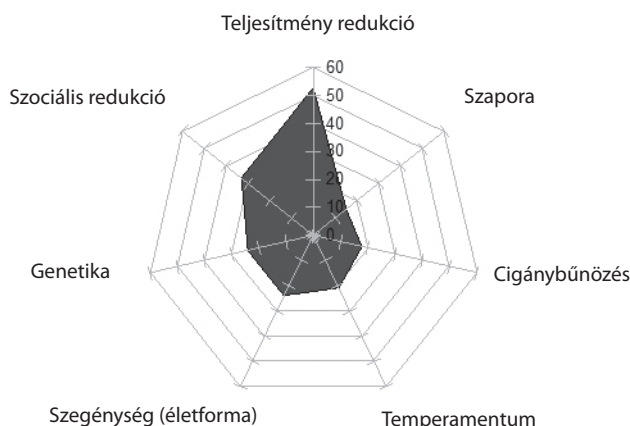
kat is bevonva a komplex kutatás adatbázisából. Vélhetően ennek a kutatásnak az eredményei is megjelennek 2015-ben az *Autonómia és Felelősség* folyóirat hasábjain. A kontrollkutatás eredményei alapján további kutatások végezhetőek el a korpuszon, újabb kutatói értelmezési horizontokat tárva fel a korlátozó előítéletek felszámolását célzó fejlesztési törekvések számára. A kutatás hipotézisei között az egyik legizgalmasabb az volt, hogy a kutatásban résztvevő pedagógusok, intézményvezetők között, habár intézményük részesült integrációs támogatásban, mégis, a 2006-os és 2007-es vizsgálatok eredményeihez hasonlóan (LISKÓ és FEHÉRVÁRI, 2008), ebben a mintában is kimutathatók-e korlátozó előítéletek (pl. áldozat okolása).

Az előítéletes gondolkodás formái a megkérdezett vezetők körében – a vizsgált minta sztereotípiá-repertoárja

Az atlas.ti segítségével klasztereket alkottunk a nyelvi kifejezésekből, s ezek alapján egy hét klaszterből álló repertoárt tudtunk felállítani (lásd. 2. ábra). Fejlesztési-képzési szempontból ugyanakkor jó lenne a későbbiekben ezeket a klasztereket a nyelvi kifejezések szintjéig visszabontani, egyesével leírni és elemezni, hogy a fejlesztésben-képzésben felhasználható, elméletileg alátámasztott és gyakorlatban is adekvát reflexiók eszközközé juthassunk.

A megkérdezett intézményvezetők 75%-a rendelkezik valamilyen előítélettel, sztereotíp narratívával a romákkal kapcsolatban, miközben társadalmi integrációs és köznevelési esélyegyenlőségi feladatokért felel az intézményében. Az alábbiakban röviden leírjuk a feltárt, a megkérdezettek legalább 15%-a által osztott (5 fő) sztereotípiákat, előítéleteket.

Vezető sztereotípiák előfordulása (%)



2. ábra: A vezetői sztereotípiák előfordulási aránya a vizsgált mintában.

Mivel itt vezetők attitűdjeit vizsgáltuk csupán, s nem tantestületekét, ezért a korrelációkat abból a szempontból vizsgáltuk, hogy mire „nincs szeme” az adott vezetőnek. Vagyis milyen tevékenységeket, fejlesztési irányokat blokkolhatnak a fenti sztereotípiák, illetve vannak-e olyan intézményi tevékenységek, amelyek hiányoznak ahhoz, hogy esetleg ezek az előítéletek változhassanak.

Teljesítmény-redukció

A szociális redukció egyik esete, amikor valaki úgy nyilatkozik, úgy tekint a másikra, hogy „már az is eredmény, hogy elvégzik a nyolc osztályt” (3. interjú), vagy „továbbtanulnak igen... Érettségit adó intézményben? ... Hát ott azért nem, az nem is nekik való...” (19. interjú). Vagyis eleve azt gondolja, hogy aki roma, az csak kisebb teljesítményre képes. A mintában az intézményvezetők 54%-a (n=33) alkalmazta ezt az attitűdöt az intézmény, s benne a roma/cigány tanulók helyzetének értelmezésére. Vagyis ez az attitűd az intézmények felében a vezető értelmezési horizontjának a részét képezi. Ez azért fontos adat, mert a pszichológiai diskurzusban számos kutatás, és kutatói megközelítés igazolta vissza, hogy ez az előítélet, valójában önbeteljesítő jóslatként hat a teljesítményre, (MERTON, 1948; BIGAZZI, 2013). Pygmalion effektusként, kifejezetten osztálytermi környezetben is megvizsgálva a kérdést (ROSENTHAL, 2003; GOLEMAN, 1997, 2002, 2008), vagyis joggal tekinthetjük korlátozó előítéletnek, s mivel rasszjegyekkel megkülönböztethető tanulóokra vonatkozik – rasszista előítéletnek. Vagyis ha egy tanár azt gondolja valakiről, hogy nem képes valamilyen teljesítményre, s ez a teljesítmény a sztereotípiát hordozó tanártól is függ, akkor az negatívan befolyásolja a teljesítmény elérését. Az iskolák teljesítményéért nyilván nem egyedül az intézményvezető a felelős, viszont kifejezetten befolyásolhatja a vezetői hozzáállás a tantestületi eredményeket (lásd. Rayman elméleti vizsgálódását ebben a kérdésben, RAYMAN, 2014). Így amennyiben a vezető azt gondolja – tudatosan vagy akár tudattalanul –, hogy „a romáktól már az is szép teljesítmény, hogy elvégzik a nyolc osztályt, vagy egy könnyen megszerezhető szakmát szereznek”, akkor az nyilván befolyásolja az integrációs célkitűzéseket is, vagyis nem feltétlenül jelenik meg célkitűzésként a magasabb végzettséghez (érettségi, diploma) kötött szakmák megszerzése a tantestület helyzetértelmezési horizontján.

A vizsgált minta azt látszik igazolni, hogy az intézményeknek ebben a felében nincs törekvés a roma, cigány tanulók érettségit adó intézményekben való továbbtanulására. A két változó között negatív korreláció van. Vagyis ahol a vezető teljesítmény-redukciót alkalmaz a roma, cigány tanulóira, ott nagy valószínűséggel nem lesz célkitűzés az érettségit adó intézményi programokban való továbbtanulás. Ha ráadásul ez a vezetői attitűd az elszívó hatással együtt hat az intézményi teljesítményre, s így az érettségit adó intézményben való továbbtanulásra, akkor az nagy mértékben elősegítheti az adott intézmény teljes szegregációját, illetve felgyorsítja a szegregáció folyamatát. („Elviszem innen a gyermekem, mert innen a többség nem jut el érettségit adó intézménybe.” 18. interjú)

Pedagógiai szempontból a vezető horizontjából alapvető személyes kompetencia-elemek hiányoznak. A másik megértése, a sokszínűség értékelése, azok az attitűdök, képességek, amelyek lehetővé teszik számunkra, hogy adott helyzeteket, az adott kontextusban, az adott személyre, adekvát módon vonatkoztassunk, s ennek megfelelően cselekedjünk, vagyis a szociális kompetenciánkat megalapozó terület (GOLEMAN, 2002, 2008) hiányosságára utal ennek a sztereotípiának a használata, s ez már köztudott a pszichológiai diskurzusban több évtizede. A neveléstudományi diskurzusban az individualizáció szerepét bizonyította például Harold Wenglinsky szintén már a kétezres évek elején (WENGLINSKY, 2000, 2002). Vagyis döntő jelentőségű, hogy a környezet elég inkluzív-e ahhoz, hogy minden egyes gyermeknek, egyéni tanulási útvonalat, de sikeres szakmai karriert biztosítson. Ebben az értelemben vizsgálta Varga Aranka az inkluzív környezet fogalmát a hazai diskurzusban (lásd pl. VARGA, 2014, valamint Varga Arankának ebben a számban megjelent tanulmányát). Amikor valaki képes az egyéni különbségeket meglátni számára kevésbé ismert csoportok tagjai között is. Vagyis itt nem egyszerűen a vezető személyiségéből hiányzik valami, hanem a szakmai hozzáértés is fejlesztésre szorul, hiszen évtizedek szakirodalmi hozzáférhető már e kérdésben, s a módszertanok hazai adaptációi is évtizedekre vezethetők vissza, még ha nem is terjedtek el az oktatási rendszerben.

Szociális redukció

A szociális redukció klasszikus eseteit soroltuk ide, mint amilyen a másik kiskorúsítása. Amikor a vezető értelmezői narratívájából kiolvasható, hogy a célcsoportot nem tekinti autonóm, önmagáért felelős, „felnőtt” lénynek, hanem inkább gyermeki szintre helyezi: „A szülőket kellene megnevelni!” (Mert még éretlen, gyerekszerű lények 5. interjú). Érdekes, hogy ez az attitúd 50%-ban együtt jár a szülőkkal való kapcsolattartás alapvetően gyermekvédelmi intézkedés keretén belüli, vagy arra való hivatkozással megvalósuló formáival. Ezeket a tágabb kutatásban a *behívás és fenyegetés* formáiként azonosítottuk. Amikor az intézményvezető vezetői hatalmát kiterjeszti a szülőkre, a gyermekvédelmi jelzőrendszer részeként kapott felelősségére hivatkozva (vagyis akár megint jó szándékból). Oly módon, hogy a gyermekvédelmi jogszabályok általi fenyegetettséget használja ki a jutalmazás-büntetés eszközeként nyíltan, vagy burkoltan a szülőkkal szemben, miközben gyermekeik jogaira hivatkozik. Egy másik elemzés, értékelés szempontja lehetne, hogy ebből egyébként a gyermekekkel szembeni jutalmazás-büntetési eszközök (például a bukás és évismétlés közötti fenyegetettségi helyzet kihasználása jutalmazási-büntetési eszközként) azonosságára lehet-e következtetni, azonban nem lehetett szignifikáns együttállást megállapítani a tanulókkal szembeni szociális redukció és a szülőkkal szembeni redukció között. Vélhetően a hatalmi pozícióból irányított kommunikáció, a felettes én és a gyermeki én pozíciója egymást erősítheti a partnereket távolító kommunikációban. Ez a terület is további vizsgálatokat érdemelne.

„Szapora”

A szociális redukció súlyosabb, biológiai érvrendszerrel konnotáló formája, ezért is foglalkozunk vele külön, amikor a másíknak, a beszélő számára talán észrevétlenül, inkább állati létezés tulajdonít (pl. „szapora” 18. interjú, „túlszaporodtak” 6. interjú, vagy „elcigányosodott település” 12. interjú). Ezek a megfogalmazások a vezetői interjúk 15%-ában jelennek meg. Itt valójában a biológiai rasszizmus és a radikális szociális redukció egyszerre jelenik meg, többnyire nem tudatos szinten, inkább egyfajta stiláris artikulációként csupán, ennek egy másik formája, amikor a tanulók szexuális éréssel kapcsolatos előítéleteiket fogalmazzák meg („ezek nem bírnak a vérükkel” 6. interjú). Ez a megközelítés általában együtt jár a szociális helyzet és a kulturális háttér azonosításával. Vagyis a relatíve magas születésszámot, amely egyébként az adott szociális helyzetben bármely népcsoportra jellemző, kulturális, sőt biológiai okokra vezetik vissza. Ahelyett, hogy gyermekvédelmi jelző szerepüket betöltve azon dolgoznának – a segítő hálózatokkal együttműködve –, hogyan kerüljön a család olyan helyzetbe, hogy az ne veszélyeztesse az gyerekek családban növekedését, iskolába járását, fejlődését, ha kell más forrásokat, programokat bevonva a családok támogatásába.

Cigánybűnözés

Az áldozat okolásának (RYAN, 1976) egyik szélsőséges esete. Részletesen bemutattam korábban (ARATÓ, 2012), mert sajnós azóta ez egy meglehetősen elterjedt, sőt politikai szintre emelkedett rasszista sztereotípiá, melynek rasszista, neonáci jellegét többen bizonyították (legutóbb Erős Ferenc a *Romológia* folyóiratban, ERŐS, 2014). Az áldozat okolásának a logikája az, amikor valamilyen társadalmi jelenséget, pl. nagyszámú bűnelkövető egy népcsoportban, az adott népcsoport (kulturális-biológiai) sajátosságaként feltételez valaki, s nem

a társadalmi okokat vizsgálja a jelenség mögött. A bűnelkövetők azonos arányban találhatók meg a hasonló szociális helyzetben lévő, pl. *mélyszegénységben* élő magyarok és romák között. Vagyis a szociális helyzet inkább a meghatározó, s nem a származás. Az pedig a rendszer diszkriminatív dinamikája, hogy a mélyszegénységbe viszont leszorult a romák/cigányok 66-77%-a, mert soha nem tudtak keresztül vergődni a magyar oktatáson, csak nagyon kevesen, így nincs esélyük kitörni, csak keveseknek a szegénységből. Ugyanakkor ez a sztereotípa a genetikai érvekkel operáló sztereotípiákkal rokon (pl. „vérében van a bűnözés”), s hasonlóan működik, mint a náci és fasiszták „zsidóbűnözés” fogalma. Egyértelmű tehát, hogy a cigánybűnözés használata nyílt rasszista attitűd, még ha a politikai közbeszédben is bevett fordulat lett. Attól nem lesz valami kevésbé rasszista attitűd, hogy egyre többen használják.

Genetika (biológiai érvelés)

Ehhez hasonlóak: „A romák előbb érnek.” (8. interjú), „Megvan bennük a hajlam a prostitúcióra már öt éves korukban.” (6. interjú), „Vérében van a vonó.” (15. interjú), „Genetikai oka van a rossz iskolai teljesítménynek, helytelen viselkedésnek, Czeizel is megmondta” (25. interjú). stb. Biológiai érvel próbálja a *status quo*-t fenntartani, vagyis a diszkriminatív, egyenlőtlen helyzet változtathatatlansága mellett próbál megdönthetetlen vagyis (ál) természettudományos érveket felhozni. A faji megkülönböztetés éppen ellentmond a biológiának – az emberiség ugyanis egyetlen faj, ahogyan egyébként mintha a jézusi tanításnak is ellentmondana – minden ember testvér, s ahogyan az emberi jogoknak is – mindenki különböző, de mindenki egyenlő. Gyermeknevelésével foglalkozó szakemberektől elvárható, hogy a reflektálatlan, zsigeri és/vagy kulturálisan öröklött értelmezési horizontjára kritikai, szakértői reflexióval tekintsen, s kigyomlálja tarthatatlan előítéleteit, hiszen ezek elfogadása világosan bizonyítja szakmai hozzá nem értését a gyerekek fejlődésével, szocializációjával, konstruktív életvitelre nevelésével kapcsolatban. Alapvető biológiai, pszichológiai és pedagógiai összefüggésekkel nincs tisztában.

Temperamentum

Amikor a személyes és szociális kompetenciák egy adott állapotát kulturális értéként próbálják beazonosítani. pl. „A romák ilyenek, csak ordítani bírnak, vagy majomszerezzettel kényeztetni.” (14. interjú). Itt pedagógiai/pszichológiai szempontból világos, hogy a gyermekneveléssel küzdő szülőknek, esetleg fiatalanyáknak és apáknak nem segítséget próbálnak szervezni (ebből is fakadhat egyébként szociális redukció – „felkaroljuk a szülőket”), egyébként megint gyermekvédelmi feladatként, miközben a kevésbé konstruktív kommunikációt kulturális sajátosságként tudják be. Egy anya-kuckó a suliban, önkéntes segítő szolgálat szervezése a sokgyerekesekhez, közös kommunikációs műhely szervezése szülőkkel, pedagógusokkal stb. mind-mind rendelkezésre álló gyakorlatok, igaz sajnos, hogy nem az intézmények zömében. Vagyis amikor a másokban nem a gyermekneveléssel kínlódo szülő embertársat látja, hanem valakit, akik „úgy tűnik, így szoktak kommunikálni”. Vélhetőleg további vizsgálódásokkal az is kideríthető lenne, hogy a pedagógusok nem igazán alkalmazzák például az asszertív kommunikáció eszköztárát, pedig az rádobhenthetné saját magukat is arra, hogy hogyan lehet úgy kommunikálni a másikkal, hogy mindkettőjük érdekei figyelembe legyenek véve (lásd a klasszikusokat erről: ROGERS, 2004; GORDON, 2001; ROSENBERG, 2005).

Szegénység mint életforma

Amikor valaki egy szociális állapotot azonosít kulturális elemként. „Hát nem olyan romásan élnek. Rendezett az udvar, meg minden!” (17. interjú) „A romák nem akarnak dolgozni.” (21. interjú) stb. Alapvetően ez egy elterjedtebb szemlélet, mint azt a minta mutatja, a hallgatói feltárásban például a kisebbségi változatát is kimutattuk (vesd össze Dezső eredményeivel, DEZSŐ, 2013:36-40). Vagyis azt, amikor valaki a „jó roma” vagy a „nem hagyományos (értsd. putris) értelemben vett” romaként/cigányként utal magára (ARATÓ, 2012:30-31.). Ez a sztereotípa eleve egy nagyobb, a cigány csoportokat, egységesen *cigányságként* azonosító sztereotipikus szemlélet része. Csak itthon három nagy, anyanyelvét tekintve különböző (értsd egymással nem nyelvrokon) csoportot különböztethetünk meg, arról nem is beszélve, hogy a történelem során velünk együtt élő cigány csoportok más-más szociális státuszban voltak már a XX. század elején is – a mélyszegény falusi iparostól, napszámostól a polgári, muzsikus családig. Vagyis egyértelműen a tájékozatlanság áll e mögött a sztereotípa mögött is, illetve a *status quo* fenntartása, amennyiben a mélyszegénységet az adott célcsoport választott életformájaként próbálja interpretálni. A szegénység etnicizálásával azonban elfedi a nem az adott etnikumhoz tartozó, egyébként lélekszámban hasonló nagyságrendű szegény csoportokat, mintha Magyarországon csak a roma/cigány csoportok lennének szegények. A mintában nem fordult elő, de mindannyian jól ismerjük, amikor az életmód alapján nem cigány szegény embereket is cigányként azonosítanak – „cigány módra élnek”. Vagyis ez az attitúd kétélű fegyver. Egyrészt megerősíti, kasztosítja a roma/cigány csoportokat a szegénység társadalmi státuszában, másrészt a szegénység elé a roma/cigány jelzőt húzva, tudattalanul megpróbálja elfedni, hogy bizony nem csak a roma/cigány csoportok, hanem egy másik hatalmas tömeg is szembenéz a mélyszegénységgel, a bűnözéssel, vagyis a probléma rendszer szinten van, s nem a cigány származással.

MIT BEFOLYÁSOLHATNAK A VEZETŐI SZTEREOTÍPIÁK?

A sztereotípiákkal kapcsolatban a továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy vajon milyen az adott intézmények kapcsolatrendszere a szülőkkel. Hiszen a sztereotípiák alakulásának szempontjából a sztereotípiák által érintett csoporttal történő érintkezés befolyásolhatja ezek alakulását (ARONSON, 2008). Az integráció egyik feltétele éppen ezért a partneri kapcsolat kialakítása minden egyes szülői házzal, kérdés, hogy ez a kapcsolat milyen állapotban van. A romákkal kapcsolatos előítéletek mögött vajon az áll-e, hogy nincs valódi partneri kapcsolat az intézmény, az intézményvezető és a roma családok között?

Az elemzés azt mutatta, hogy a hagyományos kapcsolattartási formák (szülői értekezlet, fogadó óra) nem adnak lehetőséget a kapcsolatteremtésre, mert a halmozottan hátrányos helyzetű szülők, köztük a roma, cigány családok, nagy része, nem jön el ezekre az alkalomokra (ez egyébként a vizsgált intézmények 96%-ban így van).

Erre az egyik reakció, hogy a törvény nyújtotta lehetőségekkel élve, az intézmény, s az intézményvezető *hivatalként jár el, vagyis behívhatja, s a családi pótlék, vagy egyéb kedvezmények megvonásával fenyegeti meg a szülőket*. Nem lehet kijelenteni, hogy a vizsgált sztereotípiák mindegyikénél ezt a formát választanák a vezetők, hiszen például, akik a temperamentumosságot azonosítják a romákkal, azok nyilván ezt a közvetlen és személyes kapcsolatot, még ha hatalmi pozíciót is kínál nekik, kerülnek az érintett intézményekben (a temperamentumosságot kiemelő 14%-a alkalmaz behívást). A részletesebb összefüggések további vizsgálatokat igényelnek.

Amit viszont biztosan ki lehet jelenteni a vizsgált minta alapján, hogy ezekből az intézményekből hiányoznak azok az alternatív partnerkapcsolat-építési formák, amelyeknek pár formája a teljes mintában is megjelenik, illetve amelyről már itthon is számos jó gyakorlatról készítették leírást (KOZMÁNÉ ÉS SALLAI, 2008; POLYÁK ÉS SÓFALVY, 2008; ARATÓ

és VARGA, 2012b). A szociálpszichológiai szakirodalom a hetvenes évek óta folyamatosan igazolja, hogy az attitűdök megváltoztatásához, a másik emberként való megismeréséhez, vagyis egy valódi partneri kapcsolat kezdeményezéséhez a viselkedési kereteken szükséges változtatni (ARONSON, 2008).

Vagyis az alternatív szülő-tanár-gyerek kapcsolatépítési formák segíthetnek közelebb lépni egymás felé. Minél inkább tudunk nyitni, annál hamarabb tudjuk levetkőzni az egymással szembeni sztereotípiáinkat. Egy intézményvezető esetében tehát az alternatív kapcsolattartási formák segíthetnek nemcsak a saját sztereotípiák lebontásában, hanem a szülők iskolával szembeni sztereotípiáinak lebontásában is.

Kapcsolattartás a szülőkkel és továbbtanulás

A kapcsolattartás alternatív formáinak neveztük azokat a formákat, amelyek alapvetően az informális jellegét erősítik a kapcsolatfelvételnek: szülői fórumok, családi napok, szülői kirándulás, szülői táborozás, önkéntes szülői részvétel az iskola mindennapos életében, ismerkedő családlátogatás 1. osztályban, 5. osztályban. Ezek az alternatív kapcsolattartási formák, különösen, ha többet is alkalmaz belőlük az intézmény, szignifikánsan hozzájárulnak a vezetői sztereotípiák levetkőzéséhez (több éves folyamatban, hiszen a mintában egy friss vezető olyan intézmény élén van, amelyik számos alternatív formát gyakorol, de a vezető nyilván még rendelkezik a sztereotípiáival – 4. interjú). Megfordítva is igaz, hogy az alternatív kapcsolattartási formák széles repertoárja garancia a sztereotípiák leépítésére.

Az érettségit adó képzésben történő továbbtanulás erős korrelációt mutat ebben a mintában az alternatív kapcsolatok széles spektrumának jelenlétével. Nyilván nem csupán közvetlenül kötődik hozzá, de befolyásolja például a teljesítmény redukciót, s így a célkitűzéseket. Vagyis azokban az intézményekben, ahol mód adódik a családok, szülők, rokonok mélyebb megismerésére, így a gyermekek egyediségének, egyéniségének jobb megismerésére, ott a gyerekek továbbtanulási útjai differenciáltabbak – vagyis a gimnáziumi továbbtanulás is valódi lehetőség a számukra. Ehhez kapcsolódva egy fontos adat, hogy az intézmények 34%-a kiemelte a középiskolai lemorzsolódás veszélyét, kihangsúlyozva a középiskolai inkluzív környezet, vagy legalább a szoros partneri kapcsolat, vagy iskola-középiskolai átmeneti program (az óvoda-iskola átmenet mintájára) szükségességét.

Az intézményvezetők jövőképét az alternatív szülő kapcsolat és az ismerkedő családlátogatás jelenléte, több más tényezővel együtt, de pozitívan befolyásolja. Vagyis minél sokrétűbb az ismerete a családokról, vagy sokrétűbben van esélye ismerkedni a roma/cigány szülőkkel valakinek, annál kevésbé lesz sztereotip elképzelése a romákról/cigányokról, s annál inkább lesz pozitívabb a jövő képe, más további tényezőkkel együtt.

Az intézményvezetők jövőképe

Az interjúk kérdései között az egyik legizgalmasabb a jövőképre vonatkozó volt. Hiszen a vezetők víziója, küldetéstudata, optimizmusa és pesszimizmusa döntően befolyásolhatja a szervezet működését, eredményességét. Különösen igaz ez a nevelési-oktatási intézmények esetében, kifejezetten egy olyan időszakban, amikor az intézményfejlesztés a köznevelési-közoktatási rendszer fejlesztésének, továbbfejlesztésének kontextusában körvonalazódik.

Az intézményvezetők az interjúkérdésre adott válaszaikban meglehetősen egyértelműen fogalmaztak vízióikkal kapcsolatban. Két interjúban ugyanakkor nincs adat a jövőképre vonatkozóan. A többi interjú 32%-a pozitív jövőképet vázolt fel, a maradék 68% negatív jövőt vázol.

A *negatív jövőkép* pozitív korrelációt mutat a szegregálódás folyamataival (elszívó hatás), valamint a teljesítmény-redukcióval. (Konkrétan „lassú halálról” 25. interjú, halálvízioról” 27. interjú beszélnek az alanyok, illetve katasztrófáról.)

A válaszadók 45%-a, a negatív jövőképet vázolók 66%-a kifejezetten a szegregáció fel erősödését vizionálja. Ezt bizonyos szempontból tekinthetjük szakmailag releváns jövőképeknek is, hiszen a szegregáció negatív hatását a köznevelési-közoktatási rendszer egészére, minőségére, illetve ennek következtében a magyarországi társadalomra vizionálja, mint olyat, amelynek negatív kimenetele lehet. Vagyis világosan látják, hogy a szegregáció társadalmi zsákutca, de úgy érzik, hogy ezen most nem fognak tudni változtatni, egy iskolában, „odalent”, ezért pesszimista a hozzáállásuk.

A másik konkrét negatív vízió a negatív eredményekért a roma szülőket teszi felelőssé (az áldozat okolása ez, hiszen az iskolázatlan szülő, hogy felelhetne az eredményes iskolázottságért?), s azt jósolja, hogy nem fog változni semmi, ezért negatív a jövőképe. Ez önmagában is sztereotip megközelítés, amely a többi sztereotípiához hasonlóan negatívan korrelál a szülői kapcsolattartás formáival. Különösen erősen negatív ez a korreláció a családlátogatások minden formájával (ismerkedő, probléma-központú). Vagyis ez a jövő-narratíva a személyes, vendégélményre épülő és ismerkedő kapcsolatfelvételi hiányában artikulálódik, s ragad meg az előítéletesség reflektálatlan szintjén.

Szinte egy az egyben az előzőhöz kapcsolódik a negatív vízióknak az a formája, amikor a változás lehetőségét a társadalom változásában látja, viszont ezzel a változással kapcsolatban szkeptikus. Általában úgy is fogalmazzuk, hogy a problémák megoldásának kulcsa nem iskolai kérdés (19%). Ezt a negatív jövőképet is az integrációs értelmezési horizontra szükséges helyezni, hiszen noha szkeptikus, abban integráció alapú érvrendszert követ, hogy a kérdés megoldásához helyenként nemcsak oktatáspolitikai beavatkozásokra van szükség (lakhatási, szociális, munkahelyteremtő stb. beavatkozásokra is szükség lehet párhuzamosan).

Pozitív korrelációt mutat ugyanakkor a *pozitív jövőkép* a következő változókkal: érettségi adó intézményben továbbtanulók száma, szülőkkel kialakított alternatív kapcsolattartás, ismerkedő családlátogatások, mélyebb módszertani adaptáció, széles repertoárú módszertani képzések és a sztereotip megnyilvánulások hiánya.

A pozitív jövőkép elemei közül a leggyakrabban (90%) az integrációban látják a pozitív jövő kulcsát. Ezek az intézményvezetők úgy vélik, hogy az integrációs folyamat még csak elemeiben indult el a hazai köznevelési-közoktatási rendszerben, viszont ezek a kezdeményezések már most is pozitív jövővel kecsegtetnek.

A pozitív jövőképpel rendelkezők 60%-a kifejezetten a deszegregáció kiterjesztésében látják a pozitívan kibontakozó integráció kulcsát. A megindult integrációs folyamatokat véleményük szerint szükséges kiterjeszteni az egész köznevelési-közoktatási rendszerre.

A harmadik kiemelkedő eleme ennek a pozitív jövőképnek a pozitívan gondolkodók 60%-ának véleménye szerint az, hogy a köznevelési-közoktatási intézményeknek szükséges a gyermekek igényeihez, szükségleteihez igazodni, hogy a hatékony, eredményes és méltányos, vagyis minőségi oktatás kibontakozzon.

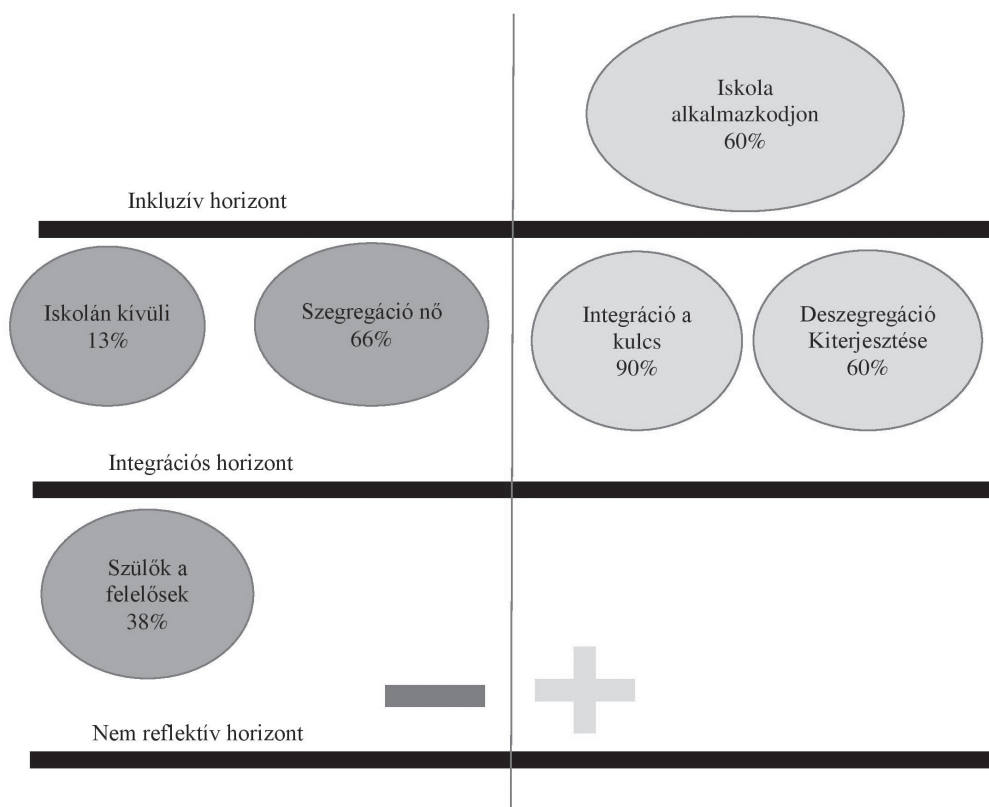
Ezzel kapcsolatban érdekes eredmény, hogy míg 12 intézmény jelezte, hogy valamelyik cigány nyelvet beszélők az intézménybe járó családok (tekintve a vezetők és családok kapcsolatát elemző részt, valószínűleg ez magasabb szám lehetne), mégis csupán egyetlen intézmény vezetett be és működtet nyelvi programot. Az elfogadás, az identitás és nyelvi kompetenciák kibontakozásának lehetősége, az interkulturális tanulás, illetve az intézményi környezet multikulturalitása, a tanórák plurilingvis módszertanában rejlő további kibontakozási lehetőségek fontos elemét képezhetnék egy olyan befogadó intézménynek, amelyik a tanulóhoz való alkalmazkodásban azok anyanyelvét is figyelembe veszi, és gyümölcsözteti a tanítási-tanulási folyamatban. Ebben a mintában, s vélhetően országos

szinten is ez a tendencia még várat magára, tekintve hogy humán erőforrás-feltételei sem alakultak még ki ennek a fontos törekvésnek.

A vezetők értelmezési horizontja

Fontos és lényeges szempont a köznevelési rendszer fejlesztési folyamatainak közepén, hogy vajon a vezetők milyen jövőképpel, milyen kilátásokkal fordulnak feladataik felé. A negatív és pozitív pólusok mentén egy további bontás is lehetséges, amely talán átfogóbb és differenciáltabb képet mutat a negatív vagy pozitív jövőkép dichotómiájához képest.

Az integrációt, a deszegregációt a pozitív jövőkép részeként használó alanyok, illetve a szegregációt, mint sötét jövőképet, illetve a nem iskolai megoldások elérhetetlenségétől tartók negatív jövőképe tulajdonképpen mind az integrációs törekvések horizontját vázolják fel. Hiszen az integrációs nézőpont szempontjából, a saját tapasztalattal is áthatva, a szegregáció növekedése negatív jövőképként jelenik meg a beszélők számára, éppúgy az integráció komplex intézkedés-rendszerének hiányára utaló negatív jövőkép az iskolán kívüli teendőkről. Az integrációs szinttől tovább mozdulni látszik, legalábbis szemléletben, az iskola alkalmazkodásának szükségességét kiemelő megközelítések klasztere, amennyiben nem járnak együtt teljesítmény redukcióval természetesen. Ugyanakkor a szülőket okoló negatív jövőkép pedig egy nem integrációs, hanem inkább egy reflektálatlan, nem szakmai értelmezési horizontra helyezhető.



3. ábra: A vizsgálatban résztvevő intézményvezetők jövőképeinek horizontjai

Az integrációs narratíva a jövő polaritásától függetlenül meghatározó szerepet tölt be a vezetők értelmezési horizontján. Ebből arra lehet következtetni, hogy az integrációs, esélyegyenlőséget szem előtt tartó oktatás- és köznevelés-politikai narratíva meghatározó értelmezési dimenzió a vizsgált mintában nyilatkozó intézményvezetők számára, vagyis ha negatívan látja a jövőt, akkor ott az integráció ellen ható folyamatokra helyezi a hangsúlyt (szegregálódás, komplex – így iskolán kívüli – beavatkozások hiánya), amennyiben pozitívan, akkor pedig az integrációra, illetve az állami szabályozástól várt deszegregáció kiterjesztésére helyezi a hangsúlyt.

A pozitív jövőkép együtt jár az ismerkedő családlátogatásokkal, az alternatív kapcsolat-tartási formákkal, a mélyebb módszertani adaptációval, a nagyobb számban érettségit adó intézményekben továbbtanuló roma fiatalokkal, kisebb mértékben a szélesebb repertoárban választott képzésekkel, s körükben kevesebben élnek sztereotip megközelítésekkel.

Az integrációs narratíván túl az Integrációs Pedagógiai Rendszerekhez (IPR) kapcsolódó támogatás (lásd ARATÓ és VARGA, 2012a) gyakorolt nagy hatást a beszélőkre. Az intézmények 90%-a külön kitért az IPR szerepére az intézményi integrációs munka működtetése, vagy akár a mindennapos tanítási-tanulási tevékenység fenntartása szempontjából (57%). A támogató programok képzései közül a választható, gyakorlat közeli, helyi képzések emelkedtek ki a szövegvizsgálatok alapján, mélyebb adaptáció a hálózati, horizontális együttműködésekkel együtt jelentkezik, ahogyan ez már korábban is kimutatható volt (ARATÓ és VARGA 2005).

A központi szabályozásnak kulcs szerepe lehet a deszegregációs folyamatok folytatásában, sőt kiterjesztésében a köznevelés minden egyes szereplőjére – fenntartótól függetlenül. A válaszadók döntő többsége az integráció-szegregáció kérdéskörén belül látja a köznevelés, közvetve a társadalom jövőjének alakulását. Ehhez ugyanakkor olyan autonóm, intézményre és az ott tanuló gyermekekre szabott program-támogatási formák biztosítását várja a válaszadók 90%-a, mint amilyen az IPR-finanszírozási modell volt. A finanszírozás mellett a központi szabályozás révén megtörténő, az esélyegyenlőségi szempontokat fókuszba helyező minőségbiztosítás kialakítását várják el a pedagógusok a most kialakuló rendszertől (akár pozitív, akár negatív jövőképpel rendelkeznek).

A hallgatók és vezetők sztereotípiáinak repertoárjának összevetése

Most vizsgáljuk meg, hogy az eddig feltárt vezetői korlátozó attitűdök és a korábban vizsgált hallgatói attitűdök között milyen átfedést találunk. Mint fent is írtuk az összevetés fő szempontja, hogy a munkaerő-piacon vezető beosztásban dolgozó pedagógusok körében fellelhető repertoár milyen mértékben, milyen elemeiben különbözik a hallgatók között feltárt repertoártól. A 4. ábra ezt az összevetést tartalmazza. Annyiban mindenképpen különbözik a repertoár, hogy az első vizsgálatban Derman-Sparks és Phillips sztereotípiáit vettük alapul (DERMAN-SPARKS és PHILLIPS, 1996), itt pedig a szövegtörzsből bontottuk ki a sztereotípiákat. Fejlesztési szempontból mindkét módszertani megközelítés hasznosnak bizonyult. Az első vizsgálatban világossá vált, hogy a sztereotípiák transzverzális jellegűek, vagyis bármely társadalmi kontextusban hasonló jegyeket, alakzatokat vesznek fel, akár szó szerint megegyező nyelvi megnyilatkozásokban egymástól távoli földrészekeken is. (ARATÓ, 2012). Itt most az lesz az érdekes, hogy a rétegzetebben feltárt vezetői attitűdök, milyen új szempontokat adhatnak a pedagógusképzés számára, a klaszszikusan rasszista előítéletek mellett milyen további előítéletek felszámolása lenne cél társadalmi, szakmai és tudományos szempontból a mindennapi gyakorlatban.

Repertoár I.	Hallgatók	Vezetők	Repertoár II.
Biológiai érvrendszer	X	X	Cigánybűnözés
		X	Genetikai érvek
		X	Temperamentum
		X	Szapura
Áldozat okolása	X	X	Szociális redukció
		X	Szegénység mint életforma
		X	Teljesítmény redukció
Etnocentrizmus	X	X	Szociális redukció
		X	Szegénység mint életforma
		X	Temperamentum
		X	Szapura
Kulturális színvakság	X	?	?

4. ábra A hallgatók és vezetők sztereotípiá-repertoárjának összevetése

A fenti elemzés és az összevetés alapján kijelenthetjük, hogy vannak olyan megnyilvánulások, amelyek rétegzettebb képet mutatnak a nagy klasszikus kategóriák mellett. A teljesítmény redukció elterjedtsége, s a vele együtt járó intézményi hiányjelenségek arra figyelmeztetnek, hogy az individualizáció, a kooperáció, az autentikus visszajelzések, s a széles repertoárban használt, kritikai és gondolkodási kompetenciák mozgósítása, vagyis egy inkluzív környezet kialakítása közben, érdemes ellenőrizni saját előfeltevéseinket, feltárni a mögötte álló érvrendszerek szakmaiságát, előítéletességét. Érdekes módon a szemlélet átalakulása a viselkedési keretek átalakulásával kezdődik, ha nincs esélyünk arra, hogy valódi, személyes interakcióba kerüljünk az iskolákban, munkahelyeken egymással, akkor nem lép fel az általánosító, előítéletes, s a szakmai céljainkat korlátozó attitűdök kognitív disszonanciája, vagyis tarthatatlan jellege – így a pedagógusok, a családok nincsenek rákényszerítve arra, hogy újrakeretezzék elképzeléseiket egymásról.

Másik érdekes adat, hogy a kulturális színvakságra nem találtunk példát – talán majd egy újabb vizsgálati lépésben. Mindenesetre figyelembe kell venni azt is, hogy a közbeszéd, sőt a politikai nyilvánosság is elmozdult – az első vizsgálati mintafelvétel, 2006-2009 óta – a nyílt rasszista sztereotípiák használata felé, így a kulturális színvakság emberjogi érvrendszere (pl. minden gyermek egyenlő), most éppen nem elterjedt a közbeszédben. Bár tudjuk, hogy a kulturális színvakság is előítéletes megközelítés, hiszen a homogenizációt tekinti az esélyek egyenlőségét biztosító szemléletnek, szintén figyelmen kívül hagyva a tanulók egyediségét, sőt kulturális örökségét, gyökereit, egyedi élethelyzetét. (lásd még ARATÓ, 2012; BIGAZZI 2013)

Jelen kutatás is bizonyította, hogy azokban az intézményekben, ahol a vezető helyzetértelmezési horizontján megjelennek a családokkal való kapcsolattartás alternatív, valóban partner-orientált formái, ott a tanulók differenciáltabb, egyre inkább egyénre szabott tanulási karriert futhatnak be, vagyis eljutnak például nehéz helyzetből is a gimnáziumokba. A családokkal való informális és személyes ismerkedési alkalmak, különösen, ha azok a szakmai szervezők részéről jól megtervezettek és adekvátak, lehetővé teszik, hogy az előítéletek finomodjanak, eltűnjenek, s ezáltal feltáruljon a nehéz helyzetben élő roma/cigány gyerekek egyedisége, egyéni képességei, elképzelései, vágyai. Az további kutatásokat igénylő kérdés, hogy a pedagógus-hallgatók milyen képzési gyakorlatok hatására fogják az inkluzív pedagógiai környezet kialakítása mellett (VARGA, 2014) a reflek-

tív, önelemző gondolkodást is a mindennapi rutinjuk részévé tenni. Ezek a kérdések is azt mutatják, hogy a kompetencia alapú pedagógusképzés megközelítései legalábbis fejlesztési szempontból jelentősek, hiszen segítenek például az attitűdökre irányítani a képzők és hallgatók, a pályán lévők és az intézményfejlesztők figyelmét. Az attitűdök átalakítása közös felelőssége az egész szakmának, tekintve, hogy mind a hallgatók, mind a pályán lévő vezetők, illetve pedagógusok (MESSING, 2013) körében fellelhetők olyan korlátozó előítéletek, amelyeket a szakirodalom rasszista előítéletekként azonosított az elmúlt évtizedekben.

A kérdés nem az, hogy rendelkezünk-e korlátozó előítéletekkel, mert úgy tűnik, hogy mindannyian rendelkezünk, a többségi és a kisebbségi csoportokban egyaránt. A kérdés az, hogy mit kezdünk ezekkel az előítéletekkel. Törekszünk-e felismerésükre és kigyomlálásukra, hogy utat nyithassunk a számunkra szokatlan helyzetből, körülményekből érkező gyerekek számára önmagunkban és az iskoláinkban!?

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. in Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők – Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő s Furray R. Katalin tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs. 24-32.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012a): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási Hivatal, Budapest. 236.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2005) *A kooperatív hálózat működése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 81.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (szerk.) (2012b): *Együttnevelés a gyakorlatban – Válogatás az óvodai és iskolai IPR intézményi adaptációs gyakorlataiból*. Közigazgatási és Egészségügyi Hivatal, Budapest.
- ARONSON, Elliot (2008) *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BIGAZZI Sára (2013): Előítéletek. in VARGA Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 15-37.
- DERMAN-SPARKS, Louise – PHILLIPS, Brunson Carol (1996): *Teaching/Learning Anti-Racism*. New York: Teachers College Press, Columbia University,
- DEZSŐ Renáta Anna(2013): *Gandhistória*. Virágmandula. Pécs.
- GOLEMAN, Daniel (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- GOLEMAN, Daniel (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000, Budapest.
- GOLEMAN, Daniel (2008): *Társas intelligencia – Az emberi kapcsolatok új tudománya*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- GORDON, Thomas (2001): *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* Assertiv Kiadó, Budapest.
- KEMÉNY István – JANKY Béla – LENGYEL Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- KOZMÁNÉ Kovásznai Mária – SALLAI Éva (2008): *Kapcsolaterősítő élmények az iskolában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- LISKÓ Ilona – FEHÉRVÁRI Anikó (2008): *Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. Kutatás közben 281. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- ROSENBERG, Marshall B. (2005): *Non-violent Communication: A Language of Life*. PuddleDancer Press, Encinitas.

- MERTON, Robert K. (1948): The Self-fulfilling Prophecy. The Antioch Review. Vol. 8. No. 2. 193-210.
- MESSING Vera (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. in Oktatási esélyegyenlőségek Európában és Magyarországon. *Esély Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*. 2013. 2. 33-52.
- RAYMAN Julianna (2014): *Diverzitás az iskolában: Pedagógusok és igazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata*. Szakdolgozat. (Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs)
- ROGERS, Carl (2004): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban in *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft., 347-368.
- ROSENTHAL, Robert (2003): Covert Communication in Laboratories, Classrooms, and Truly Real World. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 12, No. 5. 151-154.
- RYAN, William (1976): *Blaming the victim*. New York: Vintage Books.
- ERŐS Ferenc (2014): „Budapest, a magyarok fővárosa” – a magyar szélsőjobboldali mozgalmak retorikája, képi világa és szimbólumai. in Arató Ferenc – Bigazzi Sára (szerk.): *Antirassizmus – a Romológia folyóirat különszáma*. Romológia Vol. II. No. 4-5. 82-101.
- POLYÁK Teréz – SÓFALVY Anna (2008) *Családbarát iskola – Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
- VARGA Aranka (2014): Inkluzivitás a pedagógusképzésben. in Arató ferenc (szerk.): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Autonomia és felelősség tanulmánykötetek sorozat, 1. kötet. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- WENGLINSKY, Harold (2000.) *How Teaching Matters – Bringing the Classroom Back into Discussion of Teacher Quality*. Princeton: Education Testing Service.
- WENGLINSKY, Harold (2002) *How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance*. Education Policy Analysis Archives, 10/12.

TORNAI KATINKA

„Gordonka”

Tanulmányom témája Thomas Gordon, Tanítsd gyermeked önfegyelemre című könyve, Gordon elképzelései indították el azt a fejlődési vonalat, a Pécsi Tudományegyetem, egykori tanár szakos hallgatójaként, amely segítette, előmozdította szakmai együttműködésre és kommunikációra való képességemet, ami végeredményben kulcs a sikeres „személyiség fejlesztéshez”, mert külső, kényszerítő erő helyett belső önfegyelmet alakít ki a diákban, aki ezáltal felelősségtudatos, autonóm emberként teljesebben ki életében.

Kulcsszavak: asszertív kommunikáció, én-közlés, értő figyelem

Bevezetés

A magabiztos, önmagukat érvényesíteni tudó személyek tudják mit akarnak, azt is tudják, hogy mit kell céljaik elérése érdekében tenniük, tudják, hogy ennek megvalósításához milyen módon kell másokhoz viszonyulniuk. Saját érzéseiket, igényeiket tisztességes, őszinte egyenes úton adják mások tudtára, kiállnak elképzeléseikért, harcolnak jogaikért, és mindezt úgy, hogy mások jogait, igényeit nem sértik. Egy önérvényesítő, asszertív személy hiszi, hogy joga van saját igényeinek kielégítéséhez, figyelembe véve, hogy mások jogait, igényeit ne sértse. Abban az esetben ha ezek az érdekek valamilyen módon mégis ütköznek mások szándékával, akkor igyekszik a kialakuló konfliktusokat úgy megoldani, hogy a benne résztvevők érdekei ne sérüljenek. A társadalomnak ilyen, asszertív személyek nevelésére kell törekedni, az iskolának elsődleges célként a diákok eredményes önmegvalósításában kell támogatást nyújtani. Ennek elősegítése csak úgy lehetséges, ha a pedagógus gondolkodásmódját alapvetően az ebben való hit és elkötelezettség határozza meg.

Tanulmányom témája Thomas Gordon, *Tanítsd gyermeked Önfegyelemre* című könyve (2001), mégpedig azért, mert egy olyan szemléletet, gondolkodásmódot világít meg, mely a fentebb említett célok elérése érdekében nyújt hatékony, eredményes alternatívát az iskolai konfliktushelyzetek kezelése, megoldása kapcsán.

Hit meggyőződésből

A tanári szakmai gyakorlatok küszöbén ezek a kérdések – Én is majd fegyelmezek az óráimon? Hogyan jutalmazok? Szükség lesz büntetésre? Vajon fogok kiabálni a diákokkal? – egyre inkább foglalkoztattak. Mivel azonban nem hittem sem a jutalmazás, sem a büntetés hatékonyságában, így sokkal inkább arra a kérdésre kerestem a választ: Mi kell ahhoz, hogy ne legyen szükség a fegyelmezésre, de mégis eredményes legyen a tanulás/tanítás? Hogyan tudnék termékeny kapcsolatot kialakítani leendő diákjaimmal?

Lehetséges megoldásra akkor bukkantan, mikor megismerkedtem Thomas Gordon, *Tanítsd gyermeked Önfegyelemre* című munkájával (GORDON, 2001). Gordon személyes, családi

és szakmai példáin keresztül rávilágított a jutalmazás/büntetés csapdáira, és lehetséges irányokat mutatott ezek elkerülésére.

A könyv elolvasása maradandó élmény, hatása olyan nyilvánvalóvá vált számomra, hogy amikor már megkezdődött iskolai gyakorlatom a kijelölt intézményben, s első hospitálásaim egyikén a becsengetés után érkező diákok láttán a tanár szájából elhangzott az „elmaradhatatlan” fegyelmezés – „*Ha még egyszer valaki késik, s utánam ér be a tanterem ajtaján, akkor annak beírom az ellenőrzőjébe a szaktanári figyelmeztetést!*” –, bennem a *Most miért így kell ezt?* kérdést követve szaladtak a lehetséges kommunikációs alternatívák, megoldások a helyzet kezelésére. A tanár ezen kijelentésével, fenyegetésével bár látszólag orvosolta a késés problémáját, de napokkal később, vagy hetekkel a kihelyezett büntetés már veszített a súlyából, s egyre nőtt a késéssel rövidített órák kezdése. Talán célravezetőbb lett volna egy beszélgetést kezdeményezni arról, miért fordul elő oly gyakran, alkalmat teremteni arra, hogy a diákok mondják el késésüknek okát, a megoldást pedig együttesen próbálják meg megkeresni.

A tanulás eredményének jutalmazása halványan még lebegett szemem előtt, addig, amíg szintén egy hospitálás alkalmával nem szembesültem azokkal a bosszankodó, elkeseredett kijelentésekkel, melyekről a piros pontokat, cukrokat, dicséreteket osztó tanárnak fogalma sem volt. „*Tanárnő, egész órán jelentkeztem, kaphatok piros pontot?*”, vagy épp az ellenkezője „*Nem hiszem el ... ha elvállalom, hogy hangosan olvasok, akkor miért nem kapok matricát?*” (Minden hangos olvasást vállalt diák jutalom matricát ragaszthat a füzetébe, melyek összegyűjtése után jeles osztályzatot könyvelhetnek el.) Ezek a példák is jól tükrözik a jutalomért hajtó – első padban ülő – diákok mentalitását, valamint a lázongó, nyugtalankodó gyereket, aki a jutalom elmaradását már büntetesként éli meg (GORDON, 2001:62-68.). Ezek a példák is mind tovább erősítették számomra a jutalmazás és büntetés eredménytelenségét.

Thomas Gordon elképzelése éppen ebből a problémából indul ki, hogy a tanárok számára a diákok el nem fogadható/elfogadható viselkedésére különféle jutalmazási és büntetési stratégiákat vetnek be. Gordon megállapítja, hogy ezek hatékonysága minimális, s ha mégis hatékonynak tekintik a pedagógusok a konfliktusra adott választ, akkor abban az esetben nagy valószínűséggel a gyermek érdekeiben valamifajta frusztrációt okozhatnak, ugyanis a gyermeknek nem lesz esélye, hogy saját és mások érdekeit figyelembe vevő kommunikációs megnyilvánulásokra, viselkedésekre szocializálódjon.

A problémás helyzetek releváns kezelésének első és legalapvetőbb lépése (GORDON, 2001:137-146.), annak megállapítása, hogy vajon kié a probléma. Sokszor a konfliktust az tovább mélyítheti, hogy a helyzetet félreértelmezik a benne érintettek (tanárok, szülők, gyerekek).

Attól még, hogy a viselkedés nem elfogadható a tanár számára, a probléma birtokosa nem feltétlenül ő, de a feloldásában mindenesetre tud segítő, támogató lépéseket nyújtani a probléma valódi birtokosának.

Először tekintsük azt a helyzetet, amikor a diákok, esetleg kollégák, szülők a probléma „tulajdonosai”. Ebben az esetben a pedagógusnak tisztáznia kell saját magában, hogy nem ő fogja tudni megoldani a helyzetet, hogy ne akarja megmondani, mi az, amitől helyreáll a béke, a nyugalom.

Mit tehet? Sokszor csak arra van szükség, hogy a gondokkal küzdő diákot valaki meghallgassa. Itt tényleg csak a hallgatásról van szó, amikor csendben, figyelemmel kíséri a nevelő a diák mondatait. Bizonyos szituációkban azonban ez kevésnek bizonyulhat, amikor szükségessé válik, hogy mondatainkkal, szavainkkal jelezzük, értjük, amiről a gyerek beszél. Továbbá mozdítsuk elő olyan kérdésekkel a kommunikációt, melyek a probléma birtokosának érzéseire vonatkoznak, így tehát ezeknek a legempathikusabbaknak kell lenni, hogy általa a valódi probléma feltárása elérhetővé váljon. Egy jól vezetett beszélgetésben a diák maga találja meg a megoldáshoz vezető utat.

Mit tegyen a pedagógus, ha a probléma az övé? Thomas Gordon erre azt javasolja, hogy a mások viselkedésének megváltoztatására gyakran alkalmazott utasítások helyett (*te-közlés*), vezessük be az *én-közléseket*, melyekkel a gyermek/ a partner viselkedése nem külső környezetből jövő parancsszavakkal változik meg, hanem belső indítatásból, s ez a hatékony és eredményes tanulás/tanítás egyik alapköve. Az *én-közlés* összetevői: első lépésben magát a problémás szituációt határozzuk meg, gyakorlatilag mint egy ténymegállapítás leírjuk, hogy mi is az a viselkedési helyzet, amire szeretnénk megoldást találni. Második lépésben pedig az előző kapcsán belőlünk kiváltott érzelmi reakciónkat fogalmazzuk meg, végül pedig ennek hatását, következményét saját viselkedésünkre.

A tanítási gyakorlatom során elhangzott párbeszédekből elemek ki egy példamondatot. *„Gyerekek! Ha ilyen hangosan beszélgetek (viselkedés leírása), akkor nem tudok koncentrálni (hatás, következmény), s attól félek (belőlem kiváltott érzelem), hogy szétesik az óránk, nem tudjuk befejezni, amit terveztem!”*

További példáim szemléltetéséhez és elemzéséhez a kettéosztott napló technikáját (BÁRDOSY és mtsa, 2002:345.) sajátos kivitelezéssel alkalmazom. E módszer elsősorban az olvasónak, az olvasmány befogadása közben felmerülő gondolataira épít, pontosabban támogatja a szöveggel való személyesebb kapcsolat kialakítását. Ily módon egy szubjektív reflexiós folyamatot indít el, mely alapján képes lesz az egyén a szöveg mélyebb rétegeinek megértésére, értelmezésére, megbeszélésére sőt vita kezdeményezésére is.

Formailag tulajdonképpen egy kétoszlopú táblázat: a bal oszlopba kerülnek az idézett szövegrészek, a jobb oszlopba pedig a befogadói reflexiók: megjegyzések, értelmezés, felmerülő kérdések, véleményközlés, kulcsszavak.

A sajátos módosítás abban áll, hogy a fentebb említett bal oszlopban jelölendő idézett szövegrészek helyett saját példáim állítom, amikor úgy gondoltam Gordon-féle módszerrel igyekszem megoldást találni a konfliktushelyzetekre. A jobb oldali oszlopban pedig a szakszöveg újraolvasását követően reflektálok a gyűjtött szituációkra.

A konfliktushelyzetekre adott megoldási javaslatok.

Pénteken 11:35-kor kezdődött az utolsó előtti óráam a gyakorlaton, amikor is a viszonylag nagy, nyüzsgő alapzaj rendkívül fárasztóan hatott. Ekkor elkerülvén a mások fegyvelmezését: a te-közléseket, gondoltam megosztom saját problémám, s empátiájukban bízva, reméltem a helyzet javulását.

„Tudom, hogy dél van, higgyétek el én is kimerülten állok előttem, s mint ti, várom, hogy mehessek ebédelni. Próbáljunk meg még ebben a rövid időben együtt dolgozni!”

Reflexióim

Thomas Gordon: Tanítsd gyermeked önfegyelmre könyvének újraolvasását, elmélyítését követően.

Fentebb kifejtettem az én-közlés lépéseit, itt az általam elhangzott mondatokban kerestem a lépés elemét. Az első lépés – helyzet leírása – ezen esetben elmaradt, mert egyedül az időpontot határoztam meg. Az akkori helyzet rám kiváltott hatásának kifejezésekor pedig inkább hősként mutattam magam szembeállítva a gyerekek türelmetlenségével, nyugtalanságával, s végül, ha árnyaltan is, de felszólítottam (utasítottam) a csoportot a közös munka folytatására.

Az idézett szituációban eredményesen alkalmazható a Gordon által javasolt *konfrontáló én-üzenet* (GORDON, 2001:150-158.). Ez egy olyan üzenet, mely mentes a hibáztatástól, értékeléstől, mégis tudatja a gyermekkel, hogy mit él át az a felnőtt, aki a gyermek viselkedését nem elfogadhatónak ítélte. Hatására elérhetjük, hogy a gyerekek maguktól akarják viselkedésük megváltoztatását másokra tekintettel.

A jól fogalmazott én-közlés ebben a helyzetben valahogy így hangozhatott volna el: *„Látom, páran nyugtalanok, delet harangoztak, várjátok, hogy ebédelni mehessetek.* (Ez egy kifejezett empátia, ami fontos eleme az asszertív kommunikációnak, így kapcsolódik Gordonhoz, azonban ezzel, hogy kifejeztem a csoport állapotát, növeltem csoport tudatossági szintjét (GOLEMAN, 2000:57-171.) – reflektálva a helyzetre, amiben együtt vagyunk, s arra, hogy ezt, hogyan viseljük.) *Ebben a helyzetben nehéz koncentrálni nekem és azoknak is, akik szeretnétek. Ha többen nem figyelnek rám, miközben beszélek (viselkedés leírása), akkor úgy érzem teljesen érdektelen, amit mondok. (érzelmi reakció), s így nem tudom folytatni a mondandómat. (hatás)”*

A konfliktushelyzetekre adott megoldási javaslatok.

Egy alkalommal látom, hogy a sokak által ismert, de nem kimondottan kedvelt kislány egyedül kóvályog a folyosókon, s a szokottnál is szomorúbb a tekintete. A 8. osztályba csak hospitálni jártam be, s már az első alkalommal feltűnt, hogy a fentebb említett lány a közösség egészét tekintve kilóg társai közül. Többször gondoltam rá, hogy megszólítom, látva, hogy nem kommunikál vele senki, reméltem, hogy szívesen beszélgetne, mesélne. Vettem a bátorságot, s egy zacskó ropival viszonylag közel ültem hozzá a nagy szünetben... s vártam a pillanatot. De melyiket? Tudja, hogy én vagyok a kistanár, s ettől érzem, hogy rendkívüli távolságtartással pillant rám.

Bár a ropi bevetése elmaradt, a csinos lábbelijéről kérdezve, szinte észrevétlenül tértünk át családijára. Lásan, szaggatottan mesélt, így csak jóval később vált világossá számomra, hogy édesapa muszlim, s rendületlenül gyakorolja vallását, amit igyekszik gyermekeire is ráerőltetni, akik azonban – mint ez a kislány – félnek, és egyre inkább magukba zárkoznak. Nem akartam kérdezni, csak váraкоztam... figyeltem rá. Néha mondott egy-egy mondatot, én pedig csak egyszerűen, türelmesen hallgattam, a hosszabb csendnél pedig próbáltam tudatni vele, hogy odafigyelek rá.

„Ki vagyok közösítve! Folyamat cinkkelnek, de olyan is volt, hogy papírzseppel, vagy valamilyen szeméttel dobálták!”

„Úgy érzed senki nem foglalkozik veled, s elkerülnek?!” ...
„Igen, de ez csak rosszabb lesz...!”

Az első körben nagyon akadozott a beszélgetés, folyton éreztem a kényszerűséget, hogy mondjak valamit, kérdezzek, vagy tanácsot adjak, hogy közeledjen társaihoz, de nem tettem.

Második alkalommal amikor leültem mellé, csak a Hogy vagy? kérdésre tudott választ adni – mert idő hiányában szaladnia kellett órára, –örömmel nyugtáztam, hogy mielőtt bement volna a terembe, visszatekintett rám, s egy aprócska mosolyt fedeztem fel az arcán.

Legközelebb ő talált meg, mikor az ügyeletes tanárral sétálgattunk a technika folyosón, odajött és megkérdezte, hogy lenne-e pár percem.

(Kiderült a nyomozó problémája: elérkezett abba a korba, amikor is a muszlim lányokat férjhez adják, s ő nem akarná ezt, de a család döntése alapján nincs más választása. Ő azonban olyan akarna lenni, mint minden normális diák, fél attól, hogyha ezt osztálytársai megtudják, esélye sem marad már a beilleszkedésre.) A helyzetben sajnos a hallgató szerepén túl mást nem tudtam lépni, azonban a következtetést levontam, hogy az olykor állandóan fáradtnak, szomorúnak, bánatosnak tűnő diákok életében olyan mérhetetlen problémák állhatnak, melyeknél szükséges, hogy a tanár segítse, támogassa az osztály közösségéhez való kapcsolódását.

Reflexióim

Thomas Gordon: *Tanítsd gyermeked önfegyelmre könyvének újraolvasását, elmélyítését követően.*

A probléma felderítéséhez a megmagyarázhatatlan helyzet megértéséhez az *odafordulás, passzív-, értő figyelem* (GORDON, 2001:230-240.) irányába vezető utat választottam.

Ha a másik ember megosztja velünk gondjait, érzéseit, elfogadásunkat közvetítsük úgy irányába, hogy egyszerűen meghallgatjuk, csendben maradunk.

Ez a csendes elfogadás biztonságérzetet kelt a gyerekekben. Azonban e passzív odafordulás nem minden esetben lehet elégséges, hiszen szükséges, hogy a bajban lévő tudja, megértettük problémáját.

Ebben az esetben az üzenet „hallgatója” nem csendesen, hanem egy sajátos kommunikáció során mélyül el a „feladó” problémájában. A „fogadó” elsősorban kizárólag arra figyel, hogy megértse a küldött információkat, s jelentésüket. Majd saját szavaival visszatükrözi az üzenet feladójának a megértettéket.

Erre az idézett példám:

„Ki vagyok közösítve!, Folyamat cinkkelnek, de olyan is volt, hogy papírzseppel, vagy valamilyen szeméttel dobálták!”

„Úgy érzed senki nem foglalkozik veled, s elkerülnek?!” ...

Az elfogadás szándékát alapul vevő értő figyelem, ha nem bír annak megfelelő magatartással ravasz fogásnak tűnhet. Ahhoz, hogy ez a folyamat valójában hatékony legyen, Gordon az alábbi feltételek meglétét tartja hangsúlyozottnak (GORDON, 2001:237-239.):

A hallgatónak akarnia kell a hallgatást, a gyerek mondandójának hallgatását.

Az üzenet fogadójának őszintén, segítő szándékkal kell odafordulni az üzenet feladójához.

A hallgatónak őszintén el kell fogadni a gyerek érzéseit, mert máskülönben úgy tűnhet, hogy a gyereket kívánjuk megváltoztatni.

Teljesen meg kell bízni a gyerekek abban a képességében, hogy kezelni tudja saját érzéseit, fel tudja dolgozni, s megoldást tud találni.

Figyelembe kell venni, hogy az érzés átmeneti, nem állandó.

A hallgatónak a gyermeket önmagától függetlennek kell tekintenie.

Empatikusan kell megértenünk.

A hallgatónak vállalni kell a kockázatot, hogy amit hall, az megváltoztathatja saját értékrendjét, magatartását.

E feltételeket igyekeztem a lánnyal folytatott beszélgetéseink során megvalósítani.

A konfliktushelyzetekre adott megoldási javaslatok.

A nyelvtan óra a 7. osztályban pénteken mindig testnevelés után következett, ami gyakorlatilag azt jelentette, hogyha éppen futásról, medicinlabda hajításról stb. érkeztek a diákok, akkor fáradtan dőltek le padjaikra (amihez még hozzáadódott az is, hogy péntek 5. órában jártunk), s tulajdonképpen a „mozgatásuk” nem működött. A 2. ilyen alkalomra már sikerült megértenem, miért is látok annyi vízszintesen asztalra simuló gyereket.

Nem reméltem, hogy kimerültségük ellenére, még óra előtt padokat rendezzünk, rajzoljunk stb. Így aztán, mikor harmadszorra is akadtak minimális töltöttségű diákok, az óra elejét arra szántuk, hogy valamilyen módon kompromisszumot kössünk, megoldjuk ezt a problémát.

A történet úgy kezdődött, hogy:

„Mikor látom, hogy mindenki kimerült a testnevelés óra után, s erőltetett pillantásokkal próbál koncentrálni, akkor tehetetlennek érzem magam, s nem tudok tanítani, haladni a témáinkkal.”

„Tanárnő! Csak tudja a tesi tanár mindig pénteken dolgoztat minket a legjobban. Azt mondja, hogy a fáradtságot hétvégén majd úgyis ki tudjuk pihenni!”

„Ezt én megértem, de ettől még nem tudunk itt együtt dolgozni!”

„Akkor esetleg beszéljen a tanár úrral, hogy kicsit kevesebbet futtasson!”

„Úgy gondoljátok ez jó megoldás lenne.”

„Igen, de majd mi is igyekezünk jobban figyelni!”

„Egyezzünk meg abban, hogy beszéljek a tanár úrral, s ha ragaszkodik a kemény mozgáshoz, akkor az óra elején 10 percet pihenésre fogunk használni, kérve benneteket, hogy a továbbiakban viszont próbáljátok meg figyelni!”

Reflexióim

Thomas Gordon: Tanítsd gyermeked önfegyelmre könyvének újraolvasását, elmélyítését követően.

Vannak én-üzenetek, melyek a gyermekeket nem készítik arra, hogy viselkedésük megváltozzon, de arra kítűnően alkalmazhatók, hogy megnyissák az utat a probléma megoldásához.

Tehát ha – mint jelen szituációban is – az én-üzenettel pontosan tudják a diákok, hogy miért nem elfogadható a viselkedésük, lehetnek olyan erős tényezők, melyek viselkedésük folytatását eredményezik.

Ilyenkor a feladat az, hogy elindítsunk egy kölcsönös problémamegoldást, melynek lépéseit (a probléma megfogalmazása, lehetséges megoldások összegyűjtése, javaslatok mérlegelése, az elfogadható javaslat kiválasztása, GORDON, 2001:163-165.) betartva megtalálhatjuk a megoldást, mely kielégíti a probléma résztvevőinek igényeit.

→ Kezdeti én-üzenet részemről.

→ A probléma megfogalmazása a diákok felől.

→ Megértő figyelmem, én-közlésem záró lépése (következmény).

→ Lehetséges megoldás.

→ Értő figyelem

→ A lehetséges megoldás kialakítása, hogy mindenki igénye kielégüljön.

A konfliktushelyzetekre adott megoldási javaslatok.

A testnevelő tagozatos osztályterem állandóan meleg és bűdös. Aki be szeretne menni, nem sokkal az ajtónyitás után már távozni akarna. Azt tapasztaltam hospitálásom során, hogy az óra elejéből mindig azzal megy el 3-4 perc, hogy szellőztetnek. A tanárnőt ez láthatóan bosszantotta. Ilyenkor az órán is nyitva tartott egy-egy ablakot, ami viszont azzal járt, hogy annyira lehűlt a terem, hogy az ablak mellett ülők már panaszkodtak, hogy fájnak, mire a reakció a tanár részéről:

„Akkor vagy kiszellőztetsz óra előtt, vagy pedig most felveszed a kabátod!”, másik esetben pedig „Ti tesisek vagytok, edzése az esőben, hidegben, szélben. Ne mondjátok már, hogy nem bírtok ki egy kis friss levegőt?”

Amíg a tanóra vezetését nem vettem át, addig szinte minden alkalommal elhangzottak ezek a mondatok, de eredményre nem vezettek. Ekkor arra gondoltam, hogy megpróbálom elkerülni a te ezt ne csináld! te ezt csináld! felszólító mondatokat, s egyszerűen feltettem nekik a kérdést:

„Ti milyenek találjátok a levegőt?”

„Milyenek? Semmilyenek!”

„Amikor belépek a terembe, akkor mindig meglehetősen erős szagokat érzek, s már tanárnőnél is láttam, hogy az óra eleje elmegy a szellőztetéssel, s nem tudom rendesen a munkám megkezdeni, csak csúszással!”

„De ez csak 2 perc! S mielőtt órán is ebben a teremben vagyunk! Ezért nem is érezzük, hogy szagok vannak!” (Lányok: „legalább meleg van!”)

„Ettől még elveszíték 3-4 percet, vagy többet, s így a tervezett feladatokkal nem tudunk végezni, s folyton azon aggódom, hogyan tudnánk az elvesztett percekhez behozni!”

„Jó, akkor majd kinyitjuk szünetben!”

„Rendben. Legyen a jel mindenkinek a becsengetés! Amikor elhangzik, akkor szedem össze a könyveket, filceket a tanáriban, és indulok a termetek felé, ami összesen 1,5-2 perc. Ez a csengetés legyen nektek is jel, akkor kinyitjátok, mikor felérek, akkor pedig becsukjuk. Aztán meglátjuk mi lesz az eredmény.”

A következő alkalmakkor egy-egy alkalmat leszámítva működött.

Reflexióim

Thomas Gordon: *Tanítsd gyermeked önfegyelmre könyvének újraolvasását, elmélyítését követően.*

A helyzet leírásakor kiemelttem a mentor tanár által alkalmazott te-közléseket (utasítások, parancsok, megjegyzések), melyek általam tapasztalhatóan mint külső, környezetből érkező irányítás, nem vezettek eredményekhez a gyerekek viselkedésének megváltozásával kapcsolatban.

Az előző szituációhoz hasonlóan itt is a közös problémamegoldás folyamatát szemléletem.

→ A számomra nem elfogadható helyzet leírása, továbbá alkalmazott én-üzenet.

→ Az általam megfogalmazott problémára adott válasz a diákok felől.

→ A viselkedés rám gyakorolt hatása, s belőlem kiváltott érzések.

→ Lehetséges megoldás megfogalmazása a diákok részéről, majd a megoldás kiegészítése.

Ebben az esetben azonban elhangzott, általam megfogalmazott utasítás („kinyitjátok!”). Ennek meglététől függetlenül a későbbi alkalmakra változást értünk el, tehát így is működött.

Az óra elkezdésekor látom, hogy mint a legutóbbi alkalommal is a filces táblán az előző matematika óra nyomai látszanak, s a múltkor beígért szivacs beszerzése elmaradt, én elfelejtettem kérni a tanáriban, pedig a tervezett órán a vizuális ábrázolás szükséges lett volna.

„Másodszor tapasztalom, hogy a tábla tele van írva, s nem találom a szivacsot. Szomorú vagyok, mert a történet-táblázat megrajzolásához pedig szükségem lenne rá, hm... nem tudom, most ezt hogyan oldjam meg!”

A helyzet megoldódott egy önkéntes bevetésével, aki a technika csomagjában hordozott rongyot felajánlotta. Azóta őrzöm. Azóta szivacs is érkezett.

A helyzet nem elfogadhatóságát egy én-üzenettel szerettem volna a megoldás irányába mozdítani.

Én-közlésem lépései:

helyzet leírása, ténymegállapítás
belőlem kiváltott reakció megfogalmazása,
ezeknek következménye

Az én-üzenet hatékonyságát bizonyította a probléma diákok általi megoldása.

A konfliktushelyzetekre adott megoldási javaslatok.

Az egyetemen többször órát vezettem, ami azt jelentette, hogy reggel 8:30-kor kezdődött és 15:30-ig tartott. 14:30 körül jártunk, amikor egy tanulási stratégiákkal kapcsolatos feladatot kellett a hallgatóknak megoldani, tulajdonképpen egy játékot végigjátszani.

Egy hallgató az egész délelőttöt néhol látványosan, olykor kevésbé, de mindenestre eléggé nehezen viselte, amikor feladatmegoldás közben eldobja a tollát, majd rám nézve, kicsit megvetően kijelentette. *„Ezzel én nem tudok mit kezdeni! Egyébként semmi értelme, s a vállalkozásomban amúgy sem tudom használni, amit itt kapok.”* – További hasonló kijelentések után másokat is zavarva, elkezdett a telefonján kopogni. Döbbenet álltam, félig megfagyva bennem a levegő. Voltak hallgatók, akik elengedték fülük mellett, folytatták a feladatot, de pár szem rám szegeződött. Nem tudtam hirtelen mit mondani, vagyis úgy éreztem, hogy bármi, amit mondhatnék valahogy így hangzana. *„Ez engem nem érdekel, a feladatot csináld meg, és kész, vagy pedig hazamehetsz, de akkor nem teljesítetted a kurzust! Kérdezte itt bárki is, hogy mi a véleményed erről? Na ugye, hogy nem!”* Ehhez képest legalább egy hosszú percig döbbenet figyeltem, s hallgattam a háborgását.

Végül leültem, és kipróbáltam a mondatom: *„Látom, téged egyáltalán nem érdekel az, ami ezen az órán történik. Az ilyen mondatoktól teljesen leblokkolok, s úgy érzem nem tudom mit tehetnék, hogy ez megváltozzon. Azt hiszem így nem lesz belőlem jó tanár.”*

Elhangzott a mondatom, majd csend lett, s a leányzó kijelentését elkezdte finomítani, hogy hát nem úgy érti, meg nem az én személyem ellen szól... stb. Bár az óra előbb véget ért, mert sajnos nem nagyon tudtam továbblépni a gondolataimból, de következő alkalommal nem került sor ilyesmire. S lehet, hogy a szimpátia, empátia és tisztelet az, amiért zökkenőmentesen alakult a kurzus, de az aktív órai részvételt (grimaszok és fintorgások nélkül) mindenkinél kipipálhattam.

Az egyik osztálynál irodalom dolgozatot írtam, s a kialakult érdemjegyek láttán, kicsit elkedvtelenedtem. Következő alkalomra, mikorra várták, hogy beszámolok az eredményekről, a kérdésekre ezt a választ adtam:

„A felmérők rendkívül rosszul sikerültek (viselkedés eredménye), s nagyon sokat töprengtem (hatás) azon, mit kellett volna másképpen csinálnom, mi lehet az oka ennek. Van, hogy azt érzem nem jök az ötleteim.”

A reakciókról csak annyit, hogy mint kistanárt kezdtek biztatni, s elmondták nekik mi tetszett, mi működött szerintük jól, s mi nem volt egyáltalán érthető. Az irányt kijelölték, ötleteim pedig azóta vannak, mint a tenger!

Reflexióim

Thomas Gordon: *Tanítsd gyermeked önfegyelmre könyvének újraolvasását, elmélyítését követően.*

Mit tegyünk, ha erős ellenállásba ütközünk? – merül fel a kérdés e szituációval kapcsolatban.

Gordon javaslata, hogy ha ellenállást vagy ahhoz hasonló érzelmi reakciókat látunk, tapasztalunk, még akkor is, ha én-üzenetünk elküldtük, át kell kapcsolnunk a közlő szerepéből a hallgatóéba.

Ekkor, ha igényeinket nem szeretnénk feladni, de a probléma birtokosával együtt akarunk érezni, a megoldást közösen kell megkeresnünk.

Az elfogadás sokszor azonnal feloldja az ellenséges érzéseket, s segíti, hogy mindenki dönthessen saját viselkedésével kapcsolatban. *„A gyerekek könnyebben találják a változást, ha azt érzik, hogy a felnőtt megérti, milyen nehéz ez.”* (GORDON, 2001:162.).

A szituáció leírásakor arra is rá szerettem volna világítani, hogy kezdetben nehézségekbe ütköztem, több másodperc blokkolt időt követően tudtam megtenni a kezdő lépés, amikor a te-üzeneteket átformáltam.

Az én-közlés lépései:

→ helyzet leírása

→ belőlem kiváltott érzelmi reakció (ami láthatóan testemen, arcomon is megjelent)

→ lehetséges következmény

Tapasztalhatóan hatott az én-közlésem, de mint ahogy azt fentebb is írtam, az ilyen és ehhez hasonló ellenállás esetén, a kifejezett együttérzésre, megértésre, hallgatásra való átkapcsolás mélyebben oldhatta volna az ellenséges érzéseket.

A szituációban elhangzott én-közlés tartalmazza a problémás helyzet leírását, megállapítását, a várható érzelmi reakciókat.

viselkedés eredménye

kiváltott hatás

érzés

Az én-közlés hatékonyan bizonyult, hiszen mindhárom eleme az én-közlésnek jelen volt, de eredményességét erősíthette volna, ha a hiányzó érzelmek verbálisan is kifejeződésre jutnak.

Pl.: *„A felmérők rendkívül rosszul sikerültek, elszomorítottak.”*

További reflexiók

A kettéosztott naplóban elemzett, reflektált példáimmal szemléltetni kívántam, hogy a jutalmazás/büntetés mentes nevelés Gordon által képviselt irányvonala milyen mértékben erősítette meg az addig bizonytalan előzetes elképzeléseimet. Azáltal, hogy felismertem a belső irányítás hatékonyságát, – azt hogy a gyerek képes arra, hogy maga fedezze fel tevékenységének kellemes következményeit belülről érkező jó dologként, továbbá hogy a saját viselkedésének kellemetlen következményeiből belső irányítást tanuljon – alkalmaztam kommunikációmban, befolyásolta attitűdömet, s így jelentős pozitív irányú hatása tanítási gyakorlataim során nyilvánvalóvá vált.

A hatékony, konfliktusmegoldásokhoz vezető kommunikáció azonban nem magától értetődő módon formálódott bennem, a fentebbi példáim is jól tükrözik, hogy gyakorlást igényel, mert számtalan esetben az én-közlés megfogalmazásakor a lépések végiggondolása időt kíván. Ez az idő azonban a percenként kialakulható konfliktushelyzetekben nem mindig áll rendelkezésre, s a hirtelen felmerülő szituációk során elhibázott én-közlésnek szánt mondatok helyett, a mások viselkedésének minősítése, megváltoztatására való felszólítások hangzanak el. Azonban az eltökéltség, az akarat a *gordonai* készségek elsajátítására, meghozza azt a jártasságot, gyakorlottságot, amikor már rutinszerűen kezeljük a kialakult körülményeket.

Bár a társadalom jelentősen elkötelezett a gyerekek, diákok külső irányítása mellett, s a belső fegyelem bátorítása sokszor elmarad, az első lépéseket az önfegyelem kifejlődéséért ilyen úton eredményesen, maradandóan megtehetjük.

A címre visszatérve – „Gordonka” – tanulmányom esetében két szempontból alakult ki. Ez a Thomas Gordon nevére épített elnevezés, szemléltetni próbálja, hogy kommunikációs képességeim a Gordon által elképzelt síkon igyekszem kibontakoztatni.

A „Gordonka” kifejezés másik megközelítésben viszont egyszerűen a hangszerre utal. Ez a kifejezés a cigány nyelvből került át, s manapság már sokkal gyakoribb a használata, mint eredeti magyar nevének, a *kisbögőnek*. A *gordonka* közismert széles hangterjedelméről, dallamosságáról.

E fenti két gondolatmenetet összekapcsolva arra szeretnék rávilágítani, hogy a Gordon által képviselt irányvonal széles „hangterjedelmét” tűzöm ki célul, hogy kommunikációs képességeim az iskolai környezetben, a gyerekekkel, tanárkollégákkal, szülőkkel folytatott beszélgetések, konfliktuskezelések során ebből az alpból kiindulva legyenek kapcsolat-építők, a jó tanár diák viszonyt kialakítók, megtartók, a tanulást hatékonyan és eredményesen támogatók.

Pedagógusi pályám során célom, hogy e módszert képviseljem, s leendő kollégáim számára ajánljam, mint járható út a fegyelmelési problémák útvesztői közepette.

Hivatkozások

- BÁRDOSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla, és PRISKINNÉ RIZNER Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs-Budapest.
- GOLEMAN, Daniel (2000): *Érzelmi intelligencia*. Háttér kiadó, Budapest.
- GORDON, Thomas (2001): *Tanítsd gyermeked Önfegyelemre, A „kézi vezérlés” helyett – otthon és az iskolában*. Assertiv Kiadó, Budapest.
- NÉMETH Erzsébet (2002): *Az önismeret és a kommunikációs készség fejlesztése*. Századvég Kiadó, Budapest.

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA

Élmény a tanulás a tanodában – de hogyan?

Kutatásom során alsó tagozatos diákokkal készített interjúk segítségével kerestem a választ arra, hogy mit értenek tanulás alatt, és miért nem szeretnek tanulni. A tanulmányban olyan tanodai program kerül bemutatásra, amely a hátrányos helyzetű gyermekek számára biztosít lehetőséget arra, hogy megtanuljanak tanulni, és örömet okozzon számukra, élmény legyen az ismeretszerzés folyamata. Játékosan sajátítják el a tanulási módszereket, technikákat, mivel a gyerekek többsége nem tudja, hogyan kell gyorsan és könnyen tanulni. A program célja, hogy a résztvevő halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek sikerélményhez jussanak az iskolában és személyiségük fejlődjön. A heti rendszerességgel tartott foglalkozás nem korrepetálás, hanem egyéni adottságokhoz igazodó személyiségfejlesztés. Emellett a gyerekek képességeinek, érdeklődésének megfelelő tehetség kibontakozásra is lehetőség nyílik.

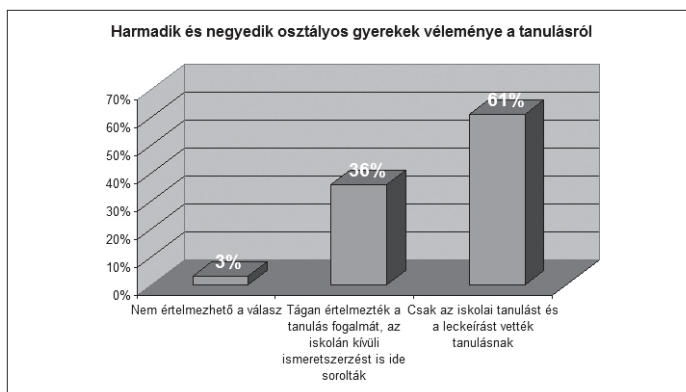
Kulcsszavak: tanoda, tanulás, hátrányos helyzet, hátránykompenzáció

Bevezetés

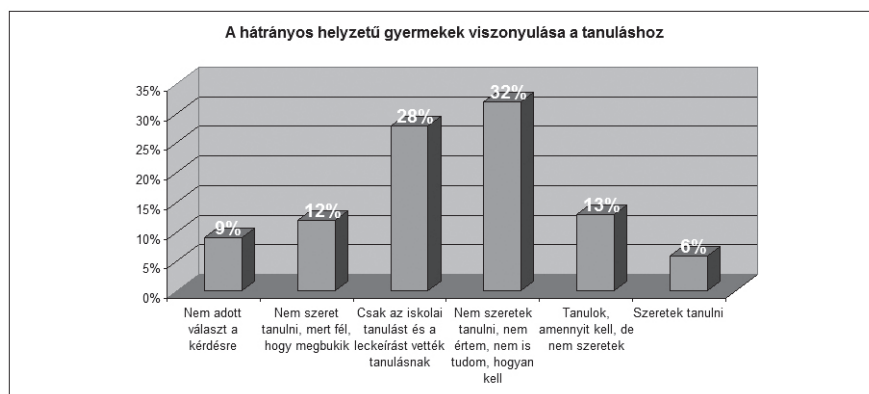
Az első osztályba induló gyerekek csodálattal néznek az iskolára, izgatottan várják, hogy tanulhassanak, új ismereteket szerezhessenek. Rövid idő elteltével, az iskolapadban töltött néhány hónap után elszáll a lelkesedés. Napjaink pedagógiai módszereinek alkalmazkodnia kell a modern világban élő felnövekvő nemzedék érdeklődési köréhez, igényeihez, korosztályi sajátosságaihoz. Czike Bernadett szerint nem az a kérdés ma a világon, hogy „Mit tanítsunk?“, hanem az, hogy milyen készségeket, képességeket tanítsunk ahhoz, hogy a jövő felnőttje alkalmazkodni tudjon az új kihívásokhoz (KAGAN, 2001: 12). Napjainkban az önálló információszerzésen túl a gondolkodási készség, a társas kooperációs készség, valamint a kommunikációs készség kerül előtérbe.

Kutatásom során alsó tagozatos, harmadik, negyedik osztályos diákokkal készítettem interjúkat. Arra kerestem a választ, hogy mit értenek a gyerekek tanulás alatt, és miért nem szeretnek tanulni. A megkérdezett gyerekek egy kisebb csoportja (36%) a tanulást tágabban értelmezte. Nem csak az iskolai tanulást, a házi feladat megírását tekintette tanulásnak, hanem a szülei segítségével interaktív módon, kirándulások során, múzeumi látogatások alkalmával, élmények segítségével is új ismeretekhez jutottak. Ebbe a csoportba tartozó gyerekek szülei 75%-ban felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, és jó szociális körülmények közt élnek. Az iskolai órákon történő tanulást azonban unalmasnak találták, mert mindig ugyanaz történik, és ugyanazt kell csinálni.

A megkérdezettek másik csoportjába (61%) olyan tanulók tartoztak, akiknek az otthoni segítő háttér nem adatott meg, sokan közülük, szegénységben, nagyon nehéz anyagi körülmények közt élnek. A tanulást az egész napos iskolapadban üléssel, állandó olvasással és írással azonosították. Indokaik közt szerepeltek a sikertelen dolgozatok, a tananyag iránti érdeklődéshiány, a tanulandó anyag nem értése.



1. diagram: Alsó tagozatosok véleménye a tanulásról (2014. szeptember)



2. diagram: Alsó tagozatosok viszonyulása a tanuláshoz

Az iskolában folyó tevékenységet unalmasnak és feleslegesnek találták. Közös vonás mindkét csoportban az, hogy egyik csoport sem, a szülői támogatottságtól függetlenül, tanul szívesen és sajnos nem is nagyon érdekli a tananyag sem a diákokat, tehát az iskolát és a tanulást mindannyian kényszernek tekintik.

A tanulmányban olyan tanodai program kerül bemutatásra, amely hátrányos helyzetű gyermekek számára (jelenleg a gyermekvédelmi rendelkezéseknek megfelelően definiálják a hátrányos helyzetű gyermek fogalmát, nem mondva le a körből kieső korábbi tanítványokról sem) biztosít lehetőséget arra, hogy megtanuljanak tanulni, és örömet okozzon számukra, élmény legyen az ismeretszerzés folyamata. Játékosan sajátítják el a tanodában a tanulási módszereket, technikákat, mivel a tanulási kudarc egyik oka, hogy a gyerekek nem tudják, hogyan kell gyorsan és könnyen tanulni, és az iskolai eredménytelenséget a kapott válaszok szerint az esetek többségében a nem értés és tanulni nem tudás okozza.

A program célja, hogy a tanodai programban résztvevő, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek sikerélményhez jussanak az iskolában, cselekvés, tevékenység segítségével tanuljanak és személyiségük is fejlődjön.

A heti rendszerességgel tartott foglalkozás nem korrepetálás, hanem egyéni adottságokhoz igazodó segítségnyújtás, személyiségfejlesztés. Emellett a gyerekek képességeinek, érdeklődésének megfelelő tehetség kibontakozásra is lehetőség nyílik.

Kiemelt feladatok közt szerepel az anyanyelvi nevelés mellett a szociális kompetenciák fejlesztése, a hagyományápolás és a művészeti nevelés. A program része az életkori sajátosságokat figyelembe vevő játékos tanulásmódszertani tréning is, mely magába foglalja a helyes technikák elsajátítása mellett a koncentrációs és relaxációs gyakorlatokat is. Kiemelt hangsúlyt kapnak a játékos készségfejlesztés mellett, a problémamegoldó, konfliktuskezelő szituációs gyakorlatok, melyek segítik az iskolai tanulmányok eredményessége mellett a köznapi életben történő eredményes boldogulást.

A programban a foglalkozást vezető pedagógusok mellett fontos szerepet kapnak a hallgatók, akiknek nem csak a tanulás segítésében van szerepük, hanem a gyerekek barátaivá, lelki támaszává is válhatnak. A pedagógusjelöltekre nem úgy tekintenek az iskolások, mint a felnőttekre, nem tartanak tőlük. Bizalmi kapcsolat alakul ki a foglalkozások során, ily módon a személyes egyéni problémák megbeszélésére, megoldására is lehetőség nyílik. A személyes segítő kapcsolat lehetőséget biztosít arra, hogy mindenki megtalálja önmagát, és boldog emberként válhasson társadalmunk fontos tagjává. A tanodai csoport az egy iskolán túlmutató közösség, ahol az emberi kapcsolatok, együttes munka és tevékenységek segítségével mód nyílik a társadalomban történő sikeresebb beilleszkedésre.

A tanoda

A tanoda, olyan intézmény, ahol halmozottan hátrányos helyzetű, megkülönböztetés miatt nehéz helyzetben lévő gyerekek, iskolán kívüli foglalkozás keretében történő fejlesztése, felzárkóztatása, tehetséggondozása folyik. A rendszer támogatja a diákok iskolai sikerességét, segíti a pályaválasztást, a társadalmi szocializációt, érvényesülést (NÉMETH, 2005).

A tanoda inkluzív szemléletű, extracurriculáris tevékenységrendszer, amely hozzájárul az iskolán kívüli, délutáni, hétféligi vagy téli, nyári szünidei programok keretében a hátrányos helyzetű gyermekek esély egyenlőségének biztosításához. A célcsoport az alap- és középfokú köznevelés, intézményekbe járó különböző társadalmi rétegekből származó, eltérő kulturális közeghez tartozó, valamint az egyéni adottságokkal rendelkező tanulók segítése, mentorálása. A cél, hogy sikeresen haladjanak tanulmányaikban, s ezáltal megvalósulhasson társadalmi mobilitásuk. (POLYACSKÓ, é.n.)

Tanulás a tanodában

Margittai Sándor a következő intelmet fogalmazta meg a tanulással kapcsolatban. „Aki nem okosan tanul, az rengeteg energiát pocsékol el feleslegesen, aki pedig nem gondol a célra, melynek érdekében munkáját végzi, kedvetlenül, unottan dolgozik, mert nincs, ami lelkesítse.” A tanodában végzett tevékenység célja, hogy a gyerekeket segítsük abba, hogy oly módon szerezzenek ismeretet, jussanak a készségek birtokába, hogy ez a számukra lehető legérdekesebb módon történjen.

Tanuláson nem csak az iskolai tanulást értjük, hanem sok olyan tevékenységet is, amely során valamit elsajátítunk. Megtanulunk valamit a világról, a világból, melynek eredményképpen változás jön létre bennünk, személyiségünkben. Kugemann (1976) szerint „a tanulás olyan magatartás-változás, mely a külvilág jelenségeinek észlelése folytán következik be.” A hatékony tanuláshoz, bármit is tanulunk, megvannak a maga előfeltételei. Nagyon fontos, hogy világosan lássuk, mi az, amit meg kell tanulni, és ehhez meg kell találni a legmegfelelőbb módszert. Nem csak az a fontos azonban, hogy mit tanulunk, hanem az is, hogy hogyan, hol, milyen körülmények között és milyen módszerrel sajátítjuk el a tan-

anyagot. Minden diáknak megvan a saját, egyéni módszere a tankönyvi tanulásra is. Két egyaránt kiváló tanuló lehet, hogy ugyanazt az anyagot teljesen eltérő módon közelíti meg.

A tanulás sikerét döntően befolyásolja a tanulók motiváltsága is, mivel ok és valós, értelmese cél nélkül semmit sem csinálunk. A tanulási helyzetnek létezik kellemes és kellemetlen oldala is. Magatartásunkat, a tevékenységhez történő viszonyulásunkat mindig a legerősebb motiváció szabja meg. Az iskolában a kisgyermek számára a legfontosabb ösztönző a bennük még meglévő kíváncsiság, amit a tanítási módszer kiválasztásánál figyelembe kell venni. Amikor az iskolában a tanulóknak sikerélménye van, mert értékelik, hogy a feladatot jól oldották meg, jól feleltek kérdésekre, akkor ez pozitívan hat és további tanulásra ösztönöz. Amennyiben ez a pozitív élmény kíváncsisággal is párosul, akkor már a gyermek önszántából is folytatja a tanulást. (KUGEMANN, 1976)

A személyiség fejlesztés mellett hatékony tanulást tesz lehetővé a kooperatív struktúrák alkalmazása. Az tanórák ily módon történő szervezésének azonban előfeltétele az, hogy a pedagógusok elsajátítsák a kooperatív tanulásszervezés elméleti alapjait, és a megszerzett tudást alkalmazni is tudják a gyakorlatban. A kooperatív tanulás együttműködésen alapuló tanulásszervezés, a tanulásnak az a módja, amely javítja a tanulmányi eredményeket, elősegíti a pozitív kapcsolatok kialakulását a jobb és a gyengébb tanulmányi eredményű tanulók, illetve a fogyatékkal élő vagy kisebbségi származású és a többi gyerek között (DEESE, 1994).

A kooperatív struktúrára épülő tanulásszervezés során a pedagógus figyelembe veszi az egyéni gyermeki szükségleteket, a különféle tanulási célokat. A módszer alkalmazása fejleszti az empátiát, toleranciát, a szociális kompetenciát, személyes tapasztalatokhoz juttat, alkalmat teremt a kapcsolatépítésre, a társas érintkezéshez szükséges készségek gyakorlására. A kooperatív tanulás négy alapelve az építő egymásrataltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakciók. Amennyiben a négy alapfeltétel közül valamelyik nem érvényesül, akkor nem lehet kooperatív tanulásról beszélni. (KAGAN, 2001; ARATÓ – VARGA, 2012) A tanodában a kooperatív struktúrák alkalmazásával észrevétlenné válik a tanulás, kialakul az egymás iránti felelősség érzése és élménnyé válik a világ titkainak felfedezése.

Lépésről lépésre

A beszélgető körrel kezdődik a program, ahol a diákoknak lehetőséget biztosítunk arra, hogy az otthoni és iskolai tanulás terén a már megszerzett tapasztalataikat megvitathassák egymással. Az iskolások tanulási szokásai nem egyeznek meg, azonban mégis van valami közös a hasonló eredményeket elérő tanulók módszerei között. Az alsó tagozatosoknak még nincs igazán kialakult, hatékony vagy kevésbé hatékony tanulási szokása, mivel a napköziben a tanító néni mondja meg, hogy mikor mit kell tenni.

Nagyon fontos a tanodai beszélgetések helyszínének kialakítása, mivel a gyerekek az iskolákban, sorokban elhelyezett padokban ülnek egymás előtt, mögött. A pedagógus a padokkal szemben az asztalnál ül, vagy szemben áll a gyerekekkel. A padoknak az ilyen módon történő elrendezése a pedagógus számára lehetővé teszi, hogy minden tanulóval szemkontaktust teremtsen, de a kicsik egymásnak háttal ülnek. A tanodában egy beszélgető sarokban, vagy kör alakú szőnyegen, párnákon ülve beszélgetnek a gyerekek. Ily módon sokkal személyesebb a kapcsolat, és bizalmas beszélgetésekre is lehetőség nyílik, és senki sem kelti azt az érzést, hogy újra az iskolapadba lett kényszerítve. A padmentes tér segíti a közvetlen, személyes kapcsolat kialakítását, az iskolai szintértől az elvonatkoztatást.

Az ízlésesen berendezett beszélgető sarok, esztétikus környezet segíti feloldani a gátlásokat és fokozza a gyermekek élményét. A csoportos beszélgetéseket a kör alakzat segíti,

mivel a foglalkozás összes résztvevője látja a szóbeli kommunikációt támogató metakommunikatív jeleket.

Mesesarok hiányában az osztályterem egyszerű átalakításával, a padok eltolásával, a székek körbe állításával könnyen kialakítható a beszélgető kör, amely a nagyoknál is segíti a ráhangolódást, a személyes kapcsolat kialakulását, a feszültség, a szorongás, a félelmek oldását.

Játékos gyakorlatok segítségével segítünk felfedezni minden gyermeknek, hogy mely tanulási módszer kedvezőbb a számára. Először a mentor szóban közvetíti az új ismereteket a gyerekek számára, a mennyiséget és a nehézséget egyre fokozva, a diákoknak meg kell jegyezniük az új információkat. Az elért eredményeket mindig lejegyzí a csoportfelelős. A második feladatsorban írásban jelenik meg, kis kártyákon az új tananyag és így kell fokozatosan megoldani az egyre nehezedő feladatokat. Az eredményeket összehasonlítva, többféle feladaton kipróbálva meghatározásra kerül, hogy ki számára kedvezőbb a vizuális módszer, és ki lehet sikeresebb az auditív módszereket alkalmazva.

Nagyon fontos, és segítheti a tanulást a szépen kialakított, jó hangulatot biztosító tanulási környezet. A program keretében a tanulók is csoportokban kialakítják, berendezik azt a tanulási helyszínt, ahol véleményük szerint leghatékonyabban lehet tanulni. Ezt követően a csoportok kipróbálhatják a másik csapatok által megalkotott tanulószarkot. A feladat célja, hogy minden gyermek megtalálja a számára legmegfelelőbb tanulási környezetet, amelyet majd otthon is ki tud alakítani.

A következő lépés a napirend megbeszélése, melynek célja a helyes napirend kialakítása. A rendszeresség, tudatosság megkönnyíti a tanulást, mivel a bioritmusunk döntően meghatározza, hogy szervezetünk számára mely időpontokban válik lehetővé a hatékony tanulás. A tudatos helyes napirend kialakítására korán meg kell tanítani a gyerekeket, különösen akkor, ha a családi szocializáció során más, a tanulási eredményességet gátló szokásrendszert alakított ki otthon a család. A gyerekek csomagolópapírra elkészítik saját tervüket, majd 3-4 fős csoportokban megvitatják azt. Végül közösen vitatják meg a beszélgető körben a megoldásokat.

A gyerekek legkedveltebb tevékenysége a játék, melynek segítségével számos módszer ad lehetőséget a memória fejlesztésére. Például: Egy mesés képet fél percig felmutatva, ki tud több dologra visszaemlékezni. Ki tud egy hírt pontosabban megjegyezni, első hallásra, második hallásra. (OROSZLÁNYI, 1994)

A gyermek másik lételeme a mozgás, és ezt kihasználva olyan gyakorlatsorokat tanulnak meg, amelyek segítik az agy működését, serkentik a jobb és bal félteke közti kapcsolat. A gyakorlatokat a gyerekek elsajátítják, és otthon is bármikor tudják alkalmazni, amikor kicsit fáradtnak érzik magukat. A gyakorlatok hatására javulhat az olvasás, a szövegértés, az írás és a számolás. A tanulás hatékonyságát növeli a jókedv és a pihent állapot. Ennek elérése érdekében relaxációs technikákat próbálnak ki a gyerekek, hogy megtalálják azt a számukra legkedveltebb módszert, amellyel könnyen ki tudnak kapcsolódni.

A megfelelő környezet és napirend kialakítása után térnek csak rá a csoportok a konkrét módszerek kipróbálására. Elsőként a tankönyvből történő tanulás módszerét beszélik meg a csoportok, mivel erről az iskolában kevés szó esik. A gyerekek véleménye szerint legtöbb esetben úgy kapják a feladatot, hogy ezt a leckét meg kell holnapra tanulni. A napköziben sem jut idő a tanulnivalóra, mert elsőként az írásbeli lecke készül el. Amennyiben a szülő nem tud segíteni, akkor e gyermek tanácstalanul ül az ismeretlen oldalak mellett, legtöbbször eredménytelenül. A szövegfeldolgozáson alapuló tanulás lépéseit a gyerekek érdekes, hozzájuk közelálló szövegek segítségével sajátítják el, amelyeket ollóval is részekre bontva kis gyufásdoboz házikókban helyeznek el, vizuális ingerekkel is segítve az értelmezést és memorizálást. A mentori segítség mellett, a gyerekek kooperatív technikákat alkalmazva egymást is segítik az egyéni sajátosságoknak megfelelő, leghatékonyabb tanulási módszer megkeresésében.

A tanodai program az élmények és eredmények tükrében

A tanulásmódszertani tanodai program, lépésről lépésre, élményen alapulva segíti a gyerekeket ahhoz, hogy az iskolai életben könnyebben boldoguljanak. Az iskolában alacsonyabb teljesítményt elért tanulók nem azért kevésbé eredményesek az iskolai tanórán, mert „bukták”, hanem azért, mert nem ismerik az eredményekhez vezető utat, a tananyag sajátosságainak megfelelő elsajátítását könnyítő módszereket, melyek segítségével rengeteg időt és energiát meg lehetne spórolni. A tudatosan megtervezett tanulással sok időt lehet megspórolni, amely pihenésre, szabadidős tevékenységre fordítható.

A hátrányos helyzetű, rossz szociokulturális körülmények közt élő gyermekeknek nincs lehetősége arra, hogy otthon megtanulják az iskolai tanulást segítő technikákat, amelyek megkönnyítik az iskolai életüket, hiszen helyzetükből adódóan el lehetnek foglalva olyan alapszükségleteikkel mint éhezés, fázás, nélkülözés. A tanodai program esélyegyenlőséget biztosít, a hátrányos helyzetű gyermekek számára. Nem biztos, hogy számszerű javulás a jegyekben azonnal kimutatható, de sikerélményhez juttatja az oly sok kudarcot átélt gyerekeket, amely növeli a tanulás iránti motivációt is.

A program esélyegyenlőség biztosítására törekszik a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek számára, akiknek nem tudnak a szüleik segíteni. Elsőként a szituációs gyakorlatok segítségével tapasztalják meg, hogy hogyan kell megteremteni a feltételeket ahhoz, hogy könnyebb és eredményesebb legyen a tanulás. A gyerekeken keresztül a szülőket is formáljuk, tanítjuk, mert a szülői fórumokon, nyíltnapokon nekik is bemutatjuk, hogy mit sajátítottak el gyermekeik a program keretében.

A tanodai délutánok során a gyerekek csoportokban dolgoznak, melynek az összetétele, a céloknak megfelelően állandóan változik. A tanulási technikák elsajátítása mellett a közösségi érzés élményt nyújt, összekovácsolja a gyerekcsoportot, amelyet ebben az esetben nem az iskolai osztály köt össze. A közös tevékenység örömeinek megtapasztalása, az egymás iránt érzett felelősség összekapcsolja a közösséget. Az együttes tevékenység cselekvés által történő tanulás növeli a tanulás iránti motivációt, és ezáltal hatékonyabbá válik az ismeretszerzés.

A hátrányos helyzetű tanulók számára külön, egyéni foglalkozás keretében teremti meg a tanoda a délutáni foglalkozásokon azt a lehetőséget, hogy egy „hozzáértő” mentor segítségével megkereshessék a módszereikben rejlő hibákat, illetve pótolhassák a módszereikben jelentkező hiányosságokat. Fontos azonban az is, hogy a „hozzáértő” segítő ne egy idegen személy legyen, hanem olyan ember, aki megfelelő módszertani tudással rendelkezik, ám akit a diák elfogad, ismer és megosztja vele problémáit.

Az új iskolába kerülő tanulóknál pedig nem kellene megvárni, hogy egyedül meg tudnak-e birkózni a tanulás „másságával”, a tanév kezdetén már több figyelmet kell fordítani az élményen alapuló módszerek elsajátítására, a tanulás tanítására.

A tanulási motiváció kialakításában fontos szerepe van az intézményen kívüli ismeretsajátítási módszerek felfedezésének. A hátrányos helyzetű tanulók számára különös fontos az iskolán kívüli ismeretszerzési lehetőségeket kellene szervezni a tanulóknak, ahol nem kényszerrel, hanem önként jelenhetnek meg, és észrevétlenül sajátíthatják el a számukra érdekes, megfelelő, hatékony módszereket. Arra kell törekednünk azonban, hogy a tanulókra ne kényszerítsük rá a saját stratégiánkat, a segítség ne útkijelölés legyen a számukra, hanem közösen próbáljuk megtalálni a mindenki egyéniségének legmegfelelőbb módszert. A diákok tanulási módszereiről szóló beszélgetések a pedagógusoknak is segítséget nyújthatnak abban, hogy miként kellene a továbbiakban alakítaniuk saját tanulást segítő módszereiket.

Amennyiben a tanulási problémákat diákjainkkal közösen le tudjuk küzdeni, akkor nekünk is könnyebb lesz tanítani a kevésbé fáradt és jókedvű diákokat, akik talán lelkesebben járnak majd iskolába, és nem csak a tanulás negatív oldalával ismerkednek meg. A

diákoknak és a tanároknak is az a jó, ha a tanulás nem értelmetlen szövegek magolását, szenvedést, hanem a világ közös felfedezését és az ismeretszerzés élményét jelenti. Ha ebben a szellemben tudunk munkálkodni, akkor valóra válthatjuk Szent-Györgyi Albertnek azt a vágyát, hogy „Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.”

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelseibe* (átdolgozott, bővített kiadás), Mozaik Kiadó, Szeged.
- DEESE, James és DEESE, Ellin K. (1992): *Hogyan tanuljunk?* Panem Kft., Budapest.
- KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet KFT, Budapest.
- KERÉNYI György (szerk.) (2005): *Tanodakönyv. Javaslatok a tanodák szervezéséhez*. Sulinova, Budapest.
- KUGEMANN, Walter F. (1976): *Megtanulok tanulni*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- NÉMETH Szilvia (szerk.) (2005): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló*. TÁRKI-TUDOK http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanodaelemzes_tarki_-ref_08_0.pdf [2014.11.20.]
- OROSZLÁNYI Péter (1994): *Könyv a tanulásról*. Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány, Budapest.
- OROSZLÁNYI Péter (1994): *Tanári kézikönyv a tanulás tanításáról*. Alternatív Közgazdasági Gimnáziumi Alapítvány, Budapest.
- POLYACSKÓ Orsolya: „Tanoda” típusú programok. Évszám nélkül. oktataskepzes.tka.hu/document.php?doc_name.../015_tanoda.pdf [2014.11.10.]

VIDA GERGŐ

A feminista pedagógia „gender” és „race” kérdései – egy könyvfejezet kapcsán

A feldolgozott tanulmány, Nagel Mechthild *Teaching Feminist Pedagogy on Race and Gender: Beyond the Additive Approach?* (Feminista pedagógia-oktatás a rasszokról és társadalmi nemről: túl az additív megközelítésen?), a Seth N. Asumah-val együtt szerkesztett *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives* című, a State University of New York Press kiadó gondozásában megjelent, igen frissnek mondható 2014-es kiadvány harmadik fejezete. A következő oldalakon összefoglalt részlet Nagel Mechthild professzor asszony nevéhez köthető, aki a filozófia mellett az Afrika kutatás avatott szakembere is, és mindemellett a „gender” témát is aktívan kutatja. Ennek köszönhető a fejezet érdekes és különbözőnek mondható szakterületeket összefogó nézőpontja, mely új következtetések levonásához vezet. A szerző jelenleg a Cortland-i State University of New York (SUNY) előadója és online folyóiratot is vezet, melynek témája nem meglepő módon a feminizmus, az amerikai jogrendszer és büntetés-végrehajtás etnikai-kulturális kisebbségekre vonatkozó kérdései és természetesen még számos más kapcsolódó terület. Ez a fejezet meghatározóan fontos kiindulási pontokat nyújthat ahhoz, hogy miként tudjuk a pedagógiai folyamatok során elkerülni a rasszokkal kapcsolatos és nemi sztereotípiák önkéntelen erősítését.

A fejezet igyekszik feltárni a nők egyenlőtlenségének társadalmi aspektusait emellett azt a nagyon nehéz feladatot is felvállalja, hogy egy új tényezővel bővíti a nézőpontját, mely a rasszista előítéletek és a nemiség metszetében helyezkedik el. Más megfogalmazásban nem elégszik meg azzal, hogy bemutassa az elnyomás rasszista aspektusait, hanem keresztezi azt a nők helyzetének feltárásával, azaz vizsgálni igyekszik a nem fehér bőrű nők helyzetét. Felhívja a figyelmet arra, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeknek nem csak rasszjegyekhez köthető társadalmi, hanem nemi összetevői is vannak, melyet sokszor elfed a rasszista gondolkodás. Feltárja az analízis azon nehézségeit is, hogy a feminizmus gyökerei nem rendelkeztek rasszjegyekhez köthető szempontokkal, ezért nem adaptálhatóak egy az egyben például az afroamerikai nők helyzetére. Először nagyobb távolságból közelít: az általánosan vett kirekesztés okai felől egyre szűkítve a mélyebb rétegek felé. Felhívja a figyelmet, hogy nem csak az oktatás, hanem a törvénykezés és a büntetés-végrehajtás is jelentős szerepet vállal a rasszista és nemi alapon működő hátrányos megkülönböztetésben. A szerző világosan mutatja be, hogy mindezt hogyan alakítja az amerikai történelmi hagyomány, mely látszólag demokratikus, de társadalmi szinten inkább konzerválja és elmélyíti egyes csoportok elszigeteltségét. Ehhez kapcsolja azt is, hogy egyes kutatások individuális szempontból közelítenek, melynek hagyományai az amerikai jogrendszerben is fellelhetőek, de ez nem mindig üdvözítő. Felveti, hogy globális kontextusban szükséges a csoportalapú vizsgálatokat is tárgyalni. Bemutatja az interszekció fogalmát és értelmezhetőségét. Gondolatmenetét azzal zárja, hogy egyetemes módon kell változtatni a szemléleten, hiszen elszigetelten egy-egy területen történő változás nem tud begyűrűzni a hétköznapi gyakorlatába hitelesen.

Deborah King és Elizabeth Spelman komolyan megkérdőjelezik az antirasszista és feminista nézetek tarthatóságát és alkalmazhatóságát abban az összekapcsolódó és egyre népszerűbbé váló átfogó rendszerben, mely rasszista és egyéb előítéletek mentén kirekesztő és elszigetelő hatású napjainkban. Érdekes problémát feszegetnek, amikor arra utalnak, hogy bármennyire is igyekszünk feminista vagy nagyobb távolságot tartva antirasszista és egyéb módon tanítani, ha a felhasznált történelmi szövegek és források az alá-fölérendeltséget és egyéb kétpólusú rendszer mellett csoportosítják az ismereteket, mindezt történeti, vallási vagy filozófiai tradícióként. Kérdéses, hogy törekvésünk miként lesz vagy lehet hiteles és sikeres ily módon. Elizabeth Hackett és Sally Haslanger (2006) a *Feminizmus elméletalkotása*¹ című könyvében felteszi a kérdést, hogy vajon mi a legnagyobb akadálya a tág értelemben vett kirekesztés elleni elvek megvalósulásának. Haslanger álláspontja szerint, – aki a nemek társadalmi összetevőinek vizsgálata során vázolja elképzeléseit – a fő ok, a kirekesztő rendszernek alávett gondolkodásmód, míg Wendell² a társadalmi szerkezet hiányosságaira utal, emellett Young a direkt társadalmi elnyomás problematikáját idézi. Ebből is kiderül, hogy a kérdés annyira nem is egyszerű és a probléma sok összetevős. A legfőbb probléma maga az „interszekcionális rendszer”, mely környezetet teremt a kirekesztésnek. Gyakorlatilag egy változatos és sok összetevős, „dinamikus” rendszer eredményezi magát az „interkorszekcionálást”, melyben az egyén nemi, faji, társadalmi (osztály) hovatartozásának közös eredménye a kedvezőtlen megítélés, kirekesztés stb.

Deborah King és Elizabeth Spelman továbbhalad ezen a problematikán és az oktatási anyagokat, mint forrásokat jelöli meg az egyik fő tényezőnek, melyek nehezítik az adekvát oktatását a hallgatónak ebben a tematikában. Hiszen az oktatás is egy faktora lehet az interszekcionális rendszernek, itt utal a tananyagtartalmakra és az alkalmazott metodikára is. Ráadásul nem találtak másik modellt, mely ezzel szembehelyezkedett volna, mindezt már húsz év távlatában fogalmazták meg. Carole Pateman és Charles Mills (2007) a társadalmi torzításoktól mentes kontextusba helyezett átfogó és összekapcsolódó elemzést mutat be a témával kapcsolatosan. 2007-es publikációjukban felvetik annak problematikáját, hogy a társadalmi szerződésekből lényegileg kimaradt a nemekkel, fajokkal és társadalmi csoportokkal kapcsolatos valóságos egyeztetés, mely megteremtette az interszekcionális rendszer létrejöttét és megerősödését. Crenshaw³ elemzése is arra utal, hogy ennek egyes vonásai és kialakulásának kezdetei a történelem egyes szakaszaiban keresendők, főleg a fekete bőrű nők egyenjogúságot kezdeményező törekvései környékén. A *Nem és faj*⁴ című kiadványban Sally Haslanger feltárja, hogy milyen elvek mentén kell a nemi, faji és társadalmi interszekcionálás ellen adekvát módon küzdeni és megfogalmazza ezen elvek négy fő csapásvonalát: elsőként fel kell fedni hogy a társadalmi rendszer miként okoz egyenlőtlenségeket és hogy azokat hogyan tudja állandósítani. Crenshaw (1993)⁵ elméletén haladva fel kell tárni, hogy az interszekcionalizáció milyen hatásokkal jár, elemezni kell a kirekesztés filozófiai, vallási, tudományos hátterét és a törvénykezési gyakorlatot, mellyel mindez erősödhet. Szükséges emellett a társadalom kirekesztett ágenseinek felzárkóztatására intézményrendszert létrehozni, mely segítségével a társadalom peremére szorultak is érdekérvényesítési lehetőséget kapnak, mintegy szóhoz jutnak és hallathatják a hangjukat.

A fejezetet olvasva egyre inkább világossá válik, hogy sok szempontból az amerikai feminizmus úttörőnek tekinthető az interszekcionalitás tárgyalásában. Elsők között hívja fel a figyelmet a több összetevős megközelítések (rasszista, nemi, szexuális, szociális megkülönböztetések) együttes hatásának vizsgálatára. Fontos szempontként emeli be a társadalmi osztály nézőpontját is, ezzel a téma sokkal árnyaltabb tárgyalását teszi lehetővé. Hiszen vizsgálható miként is alakul ki a társadalmi elnyomás és hogyan kapcsolódik össze minden szinten egy-egy összetevő – cikk-cakk módon – a már említett interszekciót eredményezve. Elizabeth Spelman felfedi, hogy bár vannak multikulturális és inkluzív

szövegek és törekvések a nyugati (európai) hagyományokban is és ilyen szempontból megalapozott ezek adaptációja is, de ennek ellenére még az új évezred küszöbén is csak nehezen tudják értelmezni a kettőnél több összetevőt a rendszerben (pl.: színes bőrű nők helyzete, kevert származás problémáját is nehezen kezelik vagy akár az eltérő szexuális hovatartozást is, mint összetevőt). Marilyn Frye nyomán ráadásul kiderül, hogy multifaktoriális rendszerről van szó, hiszen van, ahol a színes bőrű férfiak azok, akik márkánsan kerülnek hátrányos megkülönböztetés hatálya alá (rendőrség, büntetés végrehajtás). Kathryn Russell vezeti be a fogalmat „criminal black” azaz „bűnügyi fekete” elnevezés alatt, mely utal arra, hogy a bűnüldözésben működik az előítéletesség bőrszín alapján. (A szerző itt nem sztereotípiát akar alkotni vagy erősíteni. Csupán csak magát a jelenséget fogalmazza meg, ezért nem keverendő az akár „hazai” viszonylatban használatos cigány bűnözéssel). Alexander⁶ (2010:104–105) előrevetíti, hogy nem rasszista indíttatásoknak kellene automatizmusként aktivizálódni, hanem az egyenlőbánásmód felfogásának, melyben a rendszer vezetésének alapvető felelőssége van és mely törvénykezési szinten ugyan már létezik, de a gyakorlatba több tényező alapján is csak nehezen és lassan gyűrűzik be.

A büntetés végrehajtás az egyik nagy indikátora a társadalmi kirekesztésnek és a hátrányos megkülönböztetésnek (BARRY, 2010)⁷. Ugyanis a színes bőrű nők hat az egy arányban „képviseltek” magukat a büntetés végrehajtás által bebörtönzött nők között, azaz hatszor annyi fekete nő kerül börtönbe, mint fehérbőrű. Ennek nem feltétlenül az az oka, hogy ez a réteg valószínűleg ennyivel több bűnt követ el. Mindezek okai a filozófiai rendszerek törvénykezésre és gondolkodásra gyakorolt hatásával is magyarázhatóak. (HILL COLLINS, 1990; DAVIS, 1981; HULL, BELL SCOTT, & SMITH, 1982; HOOKS, 1981; LORDE, 1984; COMBAHEE RIVER COLLECTIVE, 1977/83)⁸ utal ezen gyakorlat azon hátterére, mely még talán a rabszolgatartó idők filozófiai tradícióira (önigazolására) vezethető vissza, melyet ugyan eltöröltek, de a hétköznapokban csak lassabban realizálódott, főleg a gondolkodásmódban. Ilyen szempontból főleg a leszbikus sötétbőrű nők hátrányos megkülönböztetése emelhető ki, ugyanis ők több szempontból is érintettek, hiszen esetükben halmozottan érvényesül a kedvezőtlen társadalmi megítélés. Egyes sikeres, színes bőrű írónők benyomása is az volt, hogy pályafutásuk során, mintha egy többségi „fehér” társadalommal kellett volna megküzdeniük, mielőtt a szakmaiságukat bizonyíthatták volna.

A cikk arra is kitér, hogy a formális oktatás informális színterein is megfigyelhető nemi diszkrimináció, akár a szabadidős tevékenységek során is, melynek érdekessége, hogy a szocio-kulturális hovatartozás csak ráerősít erre. Megfigyelhető patriarchális berendezkedés a felsőoktatásban is, hiszen a nők eltérő szerepkörrel bírnak, mindemellett az, hogy valaki sötétebb bőrrrel rendelkezik csak felerősíti mindezt (annak ellenére, hogy a felsőoktatás napjainkban multikulturálisnak tekinthető).

West és Zimmerman munkája (1987)⁹ úttörőnek mondható a nemiség társadalmi aspektusának feltárásában, azonban összefoglalva a korai feminista könyvek gyenge pontjait: a színes bőrű nők többsége nem tudott azonosulni ezekkel, hiszen megfigyelhető bennük egy tipikusan fehér középosztálybeli érzékenység, ahogy a témát kezelik, valamint alapból nagy különbség van a megfogalmazott elvek és a valóság között. Ezért sajátos módon kellene reprezentálni ezt a réteget. Talán ez az, ami azt is okozza, hogy egy mérsékeltbb vonulatú, de színes bőrű nő által megfogalmazott feminista törekvés adekvátabbnak mondható, mint egy radikális, fehér nők által megfogalmazott feminizmus. Persze mindezt adott csoportra vetítve kell érteni. Azonban ennek megvannak a politikai hátulütői is, hiszen hallgatólagosan háttérbe szoríthatják a feminizmus és antirasszizmus egyéb törekvéseit, ha egyszerre több szemléletet is hangsúlyossá teszünk. Mindenképpen szükség van azonban a több szempontú elemzésre, mely a nők etnikai, faji és társadalmi hovatartozását is szem előtt tartja, pontosan leképezve a valóságot – interszekcionális kategóriát kell alkotni, kerülve a homogenizáló általánosításokat.

Hill Collins árnyalt módon mutatja be az interszekcionális szemlélet előnyeit és hátrányait, mely Linda Martín Alcoff elméletével összhangban született. A nők szerepét dinamikus, történelmi szemszögből vizsgálja, melyben az adott csoport aktív alakítója saját szerepének, nem pedig passzív szereplő. Habár sok szempontból determinált a nők szerepe, mégis rugalmasan alkalmazkodnak és képesek konstruktív módon befolyásolni a feminista politika tartalmi elemeit. Ez messzebbmenően természetesen az oktatásra és más egyéb társadalmi szerepkörökre is hatással van.

Fontosnak tartja, hogy a nők helyzetének vizsgálatát és a feminizmus vizsgálatát vajon individuális példákon keresztül érdemes-e görcső alá helyezni vagy csoportok helyzetét szükséges vizsgálni. Az interszekcionalizáció vizsgálatok véleménye szerint kifejezetten el kell különíteni ezt a két forrást. Megemlíti, hogy a csoport konstruktív elemzése az, amelyet előnyben kellene részesíteni, azonban felveti, hogy az amerikai jog precedens alapú és minden esetben individuális példán keresztül érvel, így ez a gyakorlat ad létjogosultságot az individuális vizsgálatoknak. Az individualista és a csoport alapú analízis mellett Collins kitér arra, hogy sok esetben a rendszer sajátossága, hogy a rasszizmus elfedi a nőkkel kapcsolatos előítéleteket, a szexizmust és más csoport alapú megkülönböztetéseket. Sok kérdés felvetődik a rasszizmus és a szexizmus vizsgálatok, de a lényegi elemek mindig azok, hogy a nők helyzetét nehezebb értelmezni, hiszen a nem társadalmi aspektusból egy hatalmas és sok összetevős csoport (YOUNG).

Konklúzióként azzal zár, hogy szükség van a sok összetevős megközelítésre, azaz a csoport alapú analízisre. Ehhez alapvetően fontos a bázist alkotó filozófiai megközelítés megváltoztatása, melynek egy ötletes megfogalmazása a „mindenki együtt vagy senki”. Megemlíti, hogy az oktatás résztvevői, mind a diákok, mind a tanárok még sok komoly és nehéz párbeszéd előtt állnak, ám ezek a párbeszédok a kedvezőtlen politikai visszhangok ellenére is mindegyik résztvevőt sok új és hasznos tapasztalattal gazdagíthatják.

Érdekes perspektívából tekinthetünk be az inklúzió komplex folyamatába, hiszen a szerző javarészt az amerikai történelmi hagyományok tükrében vizsgálódik, melynek adaptálása az európai viszonyokra elsősorban kicsit nehezebbnek tűnhet, részletekbe menően és a lényegi elemeket tekintve azonban sokkal több kapcsolódási pontot találhatunk, mint megkülönböztető jegyet. A befogadás vizsgálatát egy érdekes szemponttal gazdagítja, mely azért lehet nagyon hasznos, ugyanis az oktatásnak döntő fontosságot tulajdonít benne. Különösen fontos, hogy az interszekcionalitásra adott egyik pedagógiai megközelítés lehet az inkluzív környezet, s benne az egyénekre és a közösségre koncentrált megközelítések előtérbe helyezése, lásd Varga Aranka és Dezső Renáta Anna írását ebben a számban. A szerző úgy tekint az oktatásra, mint a folyamat sikerességét döntően befolyásoló egyik tényezőre. A cikkben feltárul egy holisztikus szemléletet, mely nem mellőzi a társadalmi, oktatáspolitikai és filozófiai alapokat, hiszen könnyen belátható, hogy mindezek döntően hatnak az adott ország oktatásszervezésére. Nagyon hasznos ismeretanyaghoz juttatja az olvasót azáltal, hogy feltárja a társadalmi előítéletek mélységét, és hogy azok miként kapcsolódnak össze, hogyan alakítják a hétköznapiakat is szabályzó rendszereket, mint például a büntetés végrehajtás, oktatás, munkaerőpiac. Ezzel rámutat arra is, hogy az inklúzió csak az oktatáson keresztül sikeresen nem megvalósítható. Gondolatébresztő azzal kapcsolatosan, hogy vajon még melyek azok, az oktatáson kívüli színterek, melyek az oktatásra is döntő hatással vannak, ha inkluzív befogadást akarunk biztosítani egy iskolában.

A tanulmány komoly mondanivalót fogalmaz meg a tanárképzéssel kapcsolatban, hiszen felhívja a figyelmet, hogy a tananyagtartalmak észrevétlen módon erősíthetik a nők elnyomását vagy akár a rasszizmus beépülését a gondolkodásba és mindezt indirekt módon. Feltárja, hogy az ismeretek átadására használt történelmi szövegek sokszor a nők kedvezőtlen helyzetét erősíthetik meg a régi, erőteljesen patriarchális nézetek ismételt hangoztatásával. Ezt tovább vezeti a színes bőrűek egyenlőségért folytatott törekvéseinek

alapvető problematikájával, valamint kiegészíti adott esetben a szexualitás kérdéseivel is, igazán átfogó elemzést nyújtva így az olvasónak.

Jegyzetek

- 1 HACKETT, E. and HASLANGER, S. (2005): *Theorizing Feminisms, A Reader*. New York: Oxford University Press.
- 2 WENDELL, S. (1996): *The Rejected Body: Feminist Philosophical Reflections on Disability*. New York: Routledge.
- 3 CRENSHAW, K. (1993): Beyond Racism and Misogyny: Black Feminism and 2 Live Crew. In Mari Matsuda, Charles Lawrence, Richard Delgado, and Kimberle W. (eds) *Word That Wound*. Boulder: Westview Press.
- 4 HASLANGER S. (2000): *Gender and Race – What are (They)? – (What) We do want Them to be?* MIT Blackwell Publisher Inc., USA – Oxford. 31-55.
- 5 Ld. Crenshaw id. mű.
- 6 ALEXANDER, J. – ALEXANDER, P. (2001): Market as gender domains: The Javanese pasar – Women traders in cross cultural perspective. In L.J. Seligmann (Ed.): *Women Traders in Cross-Cultural Perspective: Mediating Identities, Marketing Wares*. Stanford, California: Stanford University Press.
- 7 BARRY, E. (2010): *From Plantations to Prison, Beyond Slavery*. Palgrave Macmillan, New York.
- 8 SMITH, B. (1983): *Home Girls, A Black Feminist Anthology*. Women of Color Press, New York.
- 9 West, C. and Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. *Gender and Society*. Vol. 1, No. 2. (Jun., 1987), pp. 125-151.

PÁLMAI DÓRA – UHERKOVICH ORSOLYA

Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében – egy új kötetről

2013-ban *Hidak és párhuzamok* címen jelent meg az óvóképzés története előtt tisztelgő tanulmánykötet Kurucz Rózsa szerkesztésében, a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Karának kiadásában Szekszárdon, 355 oldalon. A tanulmánykötet a magyar óvóképzés 175 évesévfordulója¹ alkalmából tartott nemzetközi konferencián elhangzott előadásokat fűzi csokorba és nyújtja át a téma iránt érdeklődő olvasóknak. A kötet borítóján Bezerédj Amália² portréja és gróf Festetics Leó³ levelének másolata látható, utalva a kezdetekre és a gyökerekre. A kötet öt nagy tematikai egységre, fejezetre tagolja a 28 tanulmányt, melyek tükrözik a konferencia egyes szekcióinak sokszínűségét.

Az első részben *A közép-európai és magyarországi óvóképzés történetéből* cím alatt négy tanulmány szerepel. Az óvodáztatás és az óvóképzés társadalomtörténeti keretek közé illesztését Podráczky Judit végezte el. Bemutatja a sajátos, magyar polgárosodással összefüggő kezdeteket, és nyomon követi a törvényi szabályozás alakulását a XIX. század végéig. A második tanulmányt a kötet szerkesztője, Kurucz Rózsa jegyzi. Az óvóképzés kezdeteit mutatja be, részletesen kitérve az angliai és skóciai óvodáztatás és óvóképzés történetére, és felvillantva a német helyzetet. Amint azt a következő írás szerzője is kiemelte, Magyarországon a vizsgált korban magas színvonalú óvóképzés valósult meg. Patyi Gábor tanulmánya a Habsburg Monarchia két része, Magyarország és az Osztrák örökös tartományok óvodáztatása és óvóképzése közti hasonlóságokat és különbségeket tárja fel. Tételesen leírja a szerző, hogyan mutatható ki a „Lajtán inneni” képzés magasabb színvonalára. A cikk zárása egy költői kérdés: „Vajon sikerül-e majd a jövőben is megőrizni ezt a magasabb minőséget?” A fejezetet záró írásában Galuska László az 1948-ban indult kecskeméti óvóképzés történetét mutatja be.

A magyar kisgyermeknevelés és óvóképzés kiemelkedő személyiségei címen a kötet második részében óvodapedagógus-portrékat, és más, a kisgyermek nevelésében fontos szerepet betöltő személyek életútjának bemutatását olvashatjuk. Az első tanulmány, a *Programadó nevelők a 19. században: Peres Sándor* című írás Fáyné Dombi Alice munkája. A neveléstörténész művében vázolja a Peres Sándorra vonatkozó kutatásának kereteit, kifejti a kulturális emlékezet fogalmát. Eredményei között fontos idézetként szerepel Peres Sándor következő mondata: „Kisgyermeknek az kell, ami magyar, és ami játék.” Ez a gondolat szimbolikus, hiszen az efféle gondolkodás hazánkban döntően meghatározta a 19-20. századi kisgyermeknevelést. Tanulmányában Sztanáné Babics Edit az óvóképzés forrásairól és értékeiről ír. A játékkal, mesével történő nevelés évszázados történetét ismerjük meg az írásból, befejezőként pedig a szerző az óvodapedagógus hallgatók óvodai gyakorlatra való felkészülését írja le, kiemelten is a játékpedagógia szempontjából, saját főiskolai oktatási

gyakorlata alapján. Reho Anna a Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet Pedagógiai és Pszichológiai Tanszékének docens asszonya szűkebb pátriájának olyan kivételes személyiségeit ismerteti meg az óvóképzés kezdeti időszakából, mint például Hagara Viktor, György Aladár, Láng Mihály, Molnár Mária, akik mind sokat tettek a 19. század végi, 20. század eleji óvodai nevelés fejlődéséért. A kötetben ezt követően Dombi Mária Adrienn tanulmánya szerepel, melyben a szerző Gáspár János életútját mutatja be, aki házi-tanítós-kodásért fizetesképpen kapott berlini tanulmányai során ismerkedett meg Pestalozzi pedagógiájával. Kapcsolódása az óvodapedagógiával a *Csemegek* címen megjelent mesegyűjteménye 3-7 éves gyermekek számára. Műve három, folyamatosan bővített kiadást élt meg, a meséket, verseket, népköltészeti alkotásokat korosztályok szerint rendszerezve tárta olvasói elé. A szerzőnő szerint „Csemegeivel” Gáspár János megalapozta a magyar népköltészetből táplálkozó klasszikus magyar gyermekirodalmat. Golyán Szilvia az intézményváltás, az óvodából az iskolába való átmenet aspektusából tekinti végig a magyar óvodai alakulását a kezdetektől 1960-ig, kiemelve a kezdeti irányt, amikor az óvodapedagógia módszertana még kidolgozatlan volt, és iskolaszerűen foglalkoztak a kisdedekkel.

Ezt követően Tancz Tünde Benedek Elekről szóló írása szerepel a kötetben. A jeles személyiség népnevelői és pedagógiai tevékenysége erősen hatott minden korban Magyarországon pedagógus-társadalmára és gyerekeire. A gyűjtött meséket Benedek Elek átírta sajátos nyelvezetére, és minden mesében fontos volt az erkölcsösség és a gyermeknek megfelelő tanulság. Munkái a magyar irodalmi- és köznyelv fejlődésére is nagy hatással voltak, beépültek a magyar szóbeliségbe. Pedagógiai állásfoglalására a magyar hagyományok mellett a századvég reformpedagógiái is hatással voltak, történeteiből a demokratikus nevelői attitűd olvasható ki. A kötetben ezt követően Burchard-Bélaváry Erzsébet életútját mutatja be Szeri Istvánné. A századelő neves pedagógiai gondolkodója a tanítóképző elvégzése után Hollandiában Montessori rendszerű óvodákban és iskolákban való munkához szerzett pedagógiai képesítést. Tevékenysége maradandó eredménye, hogy Montessori pedagógiájából a szabadpolcos rendszert, a gyermekekhez méretezett bútorokat és a napos feladatokat átültette a magyar óvodapedagógiai gyakorlatba.

A kötet harmadik fő egységében olyan tanulmányokat olvashatunk, melyek középpontjában a gyermek személye és fejlődése áll. Pais Ella Regina *A generációs ciklusok jellemzői „A” és „@” között* című tanulmányában részletes jellemzést kapunk az ezredfordulós korszak egyes generációiról, kiemelten az 1982 és 1995 között (Y) és az 1996 és 2010 között (Z) született korcsoportokról, akik napjaink társadalmának 32 év alatti nemzedékét jelentik, vagyis azokat, akik legnagyobb számban vesznek részt oktatási rendszerünkben. A szerző rámutat arra, hogy ezek a generációk az eddigiektől eltérő teljesítménymotivációval rendelkeznek, mindez pedig maga után vonja az oktatási módszerek szükségzerű átalakulását. A generációk dimenziójáról az életkorok szerinti tagolásra váltva, Varga László *Az első évek örökké tartanak* című tanulmányában a kisgyermekkor szakasz fontosságáról, annak a további életre történő hatásáról olvashatunk. Érdekesen szövi össze a szerző a történelemben a nevelés egyes korszakainak meghatározó tanulmányfelfogását – legvégül kiemelve a konstruktivista tanulás-tanítás paradigmát –, a kisgyermekkor szükségleteinek bemutatását, a kisgyermekkor meghatározó legújabb agykutatási eredményeket, valamint a boldog kisgyermek „összetevőit”, mely szálak összeérve rámutatnak arra a kiemelendő gondolatra, hogy a professzionális kisgyermeknevelést nemzetgazdasági kérdésnek kell tekintenünk. Mint Varga László tanulmányából is kiderül: a boldog kisgyermekkor egyik alkotórésze a kortársakkal és/vagy a szülőkkel megvalósított közös tevékenység, a játék, Bús Imre *A gyermek nevelése a családban játékkal* című munkájából megtudhatja az olvasó, milyen játékok fontosak kisgyermekkorban, milyen a legjobb játszópárter, hogyan tudja a szülő segíteni gyermeke fejlődését különböző játékokkal, és hogy milyen „játékszabályok” szerint viselkedjen gyermekével egy szülő játék közben. A szabályok világának behatároló

rendszere és a játék szigorúan fejlesztő funkciója mellett kiemeli a szerző, hogy a közös játék élményt biztosít az egész család számára. Klein Ágnes *Két nyelv szimultán elsajátítása gyermekkorban* című tanulmányában részletes teoretikus keretbe ágyazva egy esettanulmányt tár az olvasó elé. A bemutatott eset, a leírásban kirajzolódó tapasztalatok, eredmények mind alátámasztják a két nyelv egyidejű elsajátítása során fellépő, és a nyelvek közötti kölcsönhatásokról szóló elméleti háttért, hangsúlyozva, hogy a szimultán kétnyelvűség az egy nyelv elsajátításához hasonlóan komplex folyamatban történik meg kisgyermekkorban. Varga Emőke munkájában a hallott szó és a látott kép együttes befogadását vizsgálta olyan gyerekeknél, akik még nem tudnak olvasni. Kutatásából kiderül, hogy a feldolgozás során a gyermek a számára nem érthető részeket a saját mindennapi életéből vett példákkal próbálja pótolni, ehhez sokszor segítségül hívva felnőtt segítséget is.

A szülő – gyermek kapcsolat egyik zavarával, a szülői túlvédéssel foglalkozik tanulmányában Csomortáni D. Zoltán, aki azt vizsgálja, milyen hatással van a túlzott szülői gondoskodás az óvodáskorú és idősebb gyermekek esetében. A szerző által bemutatott összetett és többszintű vizsgálatból képet kapunk arról, mi az anya és az apa szerepe a túlvédő kapcsolatban, miért az óvodás korban figyelhető meg leginkább a túlgondoskodás, hogyan alakul ez a kapcsolat a későbbi években és milyen zavarok alakulhatnak ki a szülő túlzó gondoskodása esetén. Meskó Norbert és Láng András *A szocializáció hatása a konfliktuskezelésre – Egy evolúciós modell tesztelése* című tanulmányukban saját kutatásuk eredményeibe engednek betekintést. Vizsgálatukban arra a kérdésre keresték a választ, hogyan függ össze, mennyire befolyásolja egy személy konfliktuskezelési stratégiáját a neme, a kialakult nemi szerep és a szülői bánásmód. A szerzőpáros nem csak vizsgálatuk eredményeit mutatja be, hanem láttatva szakmai hitelességüket, vizsgálatuk korlátait is az olvasó elé tárja, melyek feloldása további kutatásokban valósítható meg. Balode Neli angol nyelvű tanulmányában az óvodapedagógusok 'kiegését' és annak az 5-7 éves gyerekek szociális kompetenciájára gyakorolt hatását vizsgálta. A kutatás fő eredményei között a szerző kiemeli, hogy azok a gyerekek, akiket a kiegészítő előrehaladott szakaszában tartó pedagógus tanít, nehezebben méri fel önmaguk és társaik érzelmeit. A kötet következő tanulmányában továbbra is a gyermek áll a középpontban, azonban Endrődy-Nagy Orsolya egy fordulattal a leendő óvodapedagógusok értékrendje és gyermekképe alapján jeleníti meg az olvasó előtt a gyermeket. A sok összetevős, kidolgozott és jól átgondolt, több évre tervezett kutatás első eredményeiből megtudhatjuk, milyen paraméterekkel rendelkezik egy átlagos óvodapedagógus-hallgató, mit gondol választott hivatásának értékrendjéről, valamint képet kapunk arról is, milyen metaforikus formában jelennek meg előttük leendő óvodásaik.

A kötet negyedik fejezetében a korábban már bemutatott Z-generáció tanítása, jelen esetben az óvodapedagógus-képzés során megjelent szakmai, módszertani újítások és nemzeti hagyományaink továbbörökítésének szintéziséről olvashatunk. Nagy Janka Teodóra *Hajszálgyökök: a népraiz, a néphagyományba nevelés szükségessége/lehetősége az óvodapedagógus-képzésben* című tanulmányának középpontjában egy, a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Karán megvalósuló, újonnan, interaktív, élménydús kurzus áll, mely során nem csak a tanterem ajtajának kitárása, hanem az egyetem falainak megszűnése is megtörtént, fokozva ezzel is a hallgatókat ért impulzusok számát, hatását. A résztvevők beszámói mind azt tükrözik, hogy a Múlt- és hagyományismeret kurzus ilyen keretek közé helyezése sok ötletet, tapasztalatot és segítséget adott a leendő óvodapedagógusoknak, melyet a későbbiekben hasznosítani tudnak, megvalósítva ezzel egy gyakorlati kurzus egyik lényeges célját. Egy több mint 100 éves hagyomány, a Madarak és Fák Napjának a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar által alapított tradicionális formáját mutatja be Hartl Éva tanulmányában, melynek immár 5 éve lehetnek résztvevői a másodéves éves óvodapedagógus hallgatók. Az ismertetett terepgyakorlat hagyományokhoz kötődve faültetéssel kezdődik, majd egy 9 állomásból álló túrával folytatódik, mely során a

hallgatók megismerkednek a Soproni-hegység, a Soproni Tájvédelmi Körzet nevezetes pontjaival, emlékhelyeivel, az erdészek segítségével pedig mélyebb bepillantást nyernek környezetük élővilágába. A napot, amely során nem csak elméleti tudás, hanem gyakorlati tapasztalat is elsajátítható, rövid, akár óvodásokkal is megvalósítható műsorokkal zárják a hallgatók.

A következőkben egy inkább elméleti, kevésbé gyakorlati tanulmányt olvashatunk Bús Imre, Klein Ágnes és Tancz Tünde együttműködésének köszönhetően. A szerzők művében a gyermekkultúra fogalma, annak összetevőinek bemutatása szerepel egyrészt, majd egy rövid, ám átfogó nemzetközi kitekintés után a Gyermekkultúra Kutatócsoport és a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar közös munkájával megvalósítandó kurzus alapelveit ismerheti meg az olvasó. A kurzus hiánypótló óra lesz az óvodapedagógus-képzés moduljai között, melynek segítségével még felkészültebb szakemberek kerülnek ki az egyetemről. Egy korábbi tanulmányban már találkozhattunk a két nyelv szimultán elsajátítási folyamatával, Bencéné Fekete Andrea pedig arra mutat rá írásában, milyen képzési háttérrel kell rendelkeznie egy idegen nyelv elsajátítására nevelő pedagógusnak, miért fontos az óvodapedagógusok magas szintű nyelvi és módszertani képzése. Mindezek mellett a tanulmány egyik legizgalmasabb részét jelenti a Pumukli óvoda bemutatása, mely tükrözi a Kaposvári Egyetem óvodapedagógus-képzésének sokrétűségét, az abban dolgozók kreativitását, módszertani felkészültségét és innovatív törekvéseit is. Kanizsai Mária rövid, ám annál tartalmasabb írásában a bajai Eötvös József Főiskola folyamatosan korszerűsödő óvodapedagógus-képzését mutatja be. A felsőoktatási intézményben folyó tananyagfejlesztés keretein belül módszertani újítási (*Reading and Writing for Critical Thinking RWCT*⁴ – kritikai és reflektív tanulás fejlesztése, projekt módszer, gondolatterkép) és kipróbálási lehetőséget is kiépítettek. A biztos alapokat nyújtó elméleti képzés mellett a hallgatók alkotóképességének fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek. Így valósulhatnak meg például a meseíró és felolvasó órák, melyekből olyan kincs született, mint a 'Kisóvónénik kis meséi' című saját készítésű mesekönyv. A folyamatos megújulás pedig elérte célját, az óvodapedagógus-képzés az intézmény egyik legnépszerűbb szakjává vált. A képzés egy következő speciális területét tárja az olvasó elé Simon István Ágoston *Szükség van-e óvodai gyógytestnevelésre? Bízunk-e az óvodapedagógus-képzésünkben?* című tanulmányában. A cím megkérdőjelező stílusának köszönhetően rögtön egy eldöntendő kérdésre adható feleletek juthatnak eszünkbe, a válasz azonban ennél komolyabb átgondolást igényel. Ezt a sok összetevős választ bontja ki írásában a szerző, rávilágítva arra a tényre, hogy az óvodai gyógytestnevelés a gyógytestnevelés egy olyan speciális változata, melyhez nem szükséges óvodapedagógus végzettséggel sokszor nem rendelkező, külsős szakembereket felfogadnia az intézményeknek, hiszen pedagógusaik is rendelkeznek, vagy a továbbképzéseknek köszönhetően rendelkezhetnek a szükséges szakmai ismeretekkel.

A „digitális bennszülöttek” megjelenése a köz- és felsőoktatási rendszerünkben komoly változtatásokat követelt meg – az oktatási módszerek terén kiemelten is – az intézményektől és a pedagógusoktól egyaránt, ezek a változások pedig az óvodapedagógus-képzést is elérték. Nagy Enikő *Informatikai kompetenciák az óvodapedagógus-képzésben* című tanulmányában a képzés során elsajátítandó tananyagok három fő csoportját (számítástechnikai alapismeretek, alkalmazói rendszerek, az óvodai munkát segítő informatikai alkalmazások) mutatja be. Jól látható, hogy a megszerzett és az informatikai kompetenciák, melyek fejlesztése az óvodapedagógusok számára sem elhanyagolható, együttesen járulnak hozzá az óvodai foglalkozásokon megjelenő interaktív oktatóprogramok és a számítógép, mint tanítási-tanulási eszköz magas szintű alkalmazásához. Tovább haladva az informatikai, technikai innovációk útján, Pasaréti Otília tanulmányából olyan robotokat ismerhetünk meg, melyek az oktatás világában hasznosíthatóak. A sokrétűen felhasználható Bee-Bot és más robot társai az óvodai tanítás és tanulás egy újabb dimenzióját nyitották meg, a külön-

böző állatformába bújtatott gépek pedig nem csak a gyerekeknek okoznak örömet, hanem a pedagógusoknak is. A kötet a lektor, Tölgyesi József külön fejezetet alkotó beszámolójával zárul, melyből nem csak a kötethez kapcsolódó konferencia sokszínűségéről kapunk képet, hanem arról is, hogy e tanulmánygyűjtemény milyen magasan kvalifikált szakmai keretek között jött létre.

A magyarországi és közép-európai óvóképzés alapításának 175. évfordulójának állít emléket ez a kötet, mely híven tükrözi az előszavában kitűzött elsődleges célját. A múltunkban megtalálható értékek, ezek megőrzésének és átadásának szándéka vezérelte a szerzőket tanulmányaik elkészítésekor, melynek köszönhetően számos tanulmányban mély szintű kutatások eredményeibe, valamint a következő évtizedek óvodapedagóguskutatásainak meghatározó csomópontjaiba kaphattunk betekintést.

Jegyzetek

- 1 „Az első magyar nyelvű egyesületi óvóképző 1837-ben nyitotta meg kapuit Tolnán, majd 1843 őszén Pesten folytatta működését.” KURUCZ Rózsa (szerk.) (2013): *Hidak és párhuzamok – A 175 éves Közép-Európai és Magyarországi Óvóképzés Történetében*, PTE Ilyés Gyula Kar, Szekszárd.
- 2 Bezerédj Amália (1804-1837) Flóri könyvével első, aki a magyar irodalomban a gyermekvilággal foglalkozik. 1837-ben bekapcsolódott a tolnai óvóképző megszervezésébe.
- 3 Gróf Festetics Leó (1800-1887) felkarolta az 1830-as években kibontakozó óvodamozgalmat. Tolnán telket és házat adományozott egy kisdédóvó intézet megnyitására, amely 1836-ban nyílt meg.
- 4 Lásd. BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Terézia (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Abstracts

Studies

Aranka Varga

A research model of inclusiveness

The present contribution aims at providing a process-level interpretation of inclusion, as a theoretical framework in order to make it adaptable for the analysis of practical everyday actions from the viewpoint of equity. Building on the foundation of the approach characterized by equal opportunities, and with the presentation of several educational models of inclusion we summarize the input criteria of realizing mutual inclusion, the necessary conditions of maintaining inclusion and the characteristics of successful realization at different points of the inclusive process. Through this synthesizing piece of work we intend to set the course for further steps that may tackle the issues of structural requirements for embedding inclusion, horizons of content and frameworks for society-level actions.

Key words: equality, equity, inclusive environment, Inclusive Excellence Index (IEI)

Katalin Kéri

Courses and Researches in the field of history of women and history of Women's Education at the faculty of Humanities, University of Pécs, Hungary

This paper provides a brief overview how research on history of women and history of women's education going on, and in what courses they appear in the subject areas. The article focuses on the undergraduate, post-graduate and doctoral studies which show the contents of the gender perspective. The study also covers the issue what major research work has been done and what works were made in the past decades, and takes also an outlook on the comparative approach. This approach would help to clarify through what channels which people and works history of women and history of women's education arrived at the Hungarian discourse. In our opinion source-centered, problem-based, and multi-perspective approach of history of education or history of women's education provides not only more knowledge about the history of women for student teachers but a wider horizon of understanding Hungarian and European history of our societies. Gender aspects in teacher training programs are essential part of the competence development of future teacher which prepare student for independent problem processing, critical thinking, synchronistic and multi-perspective approaches, and following equity aspects.

Key words: women's education, history of women's education, gender studies at University of Pécs, history of women, sources on the history of women.

Renáta Anna Dezső

An Alternative Theoretical Framework of Diversity in Educational Sciences

***Abstract:** The present contribution offers a theoretical introduction to concepts rarely known and realized in Hungarian educational sciences and teacher education. As a consequence of neurodiversity we may tolerate the value of subjective differences and consider alternative types of learning described by plural intelligence concepts. This study focuses on three of these theories: Gardner's multiple intelligences (MI) theory, Sternberg's triarchic model and Dweck's mindset theory – concerning their possible educational consequences. The author's intention is to contribute to the recognition of these ideas in the circles of the Hungarian speaking professional audience in the Carpatian Basin. The research was realized in the frames of TAMOP 4.2.4. A/2-11-1-2012-0001 "National Excellence Program – Elaborating and operating an inland researcher personal support system." The project was subsidized by the European Union and co-financed by the European Social Fund.*

Key words: neurodiversity, plural intelligence concepts, talent

Ferenc Arató

Restrictive Attitudes Among School Directors

In the following study I present those overt and covert attitudes which we have re-covered based on new evidences of a recently finished research among headmasters and directors in primary schools. We traced restrictive attitudes which deeply influence effectiveness, efficiency, and equity of school institutions. Attitudes, – which decisively influence the quality of schools. Do the revealed attitudes correlate certain operational areas of the school? What areas are influenced by these attitudes? What kind of school practices may influence these attitudes? What kind of school practices offer context for the observation of decreased volume of restrictive, racist attitudes? We compared the revealed attitudes with the attitudes which we observed among pre-service teachers earlier and how the two sets of attitudes overlaps. We also examined the kinds of – recently – covered restrictive attitudes will affect the student teachers among their new colleagues in their workplaces, in our schools.

Key words: restrictive racist attitudes, achievement-reduction, social reduction, blaming the victim, inclusion

Workroom

Katinka Tornai
„Gordonka”

Following the advices of Thomas Gordon's book, Teaching Children Self-discipline, I started to develop my competences in the field of assertive communication. I realized that this approach may be the key aspect of successful "personal development. Without extrinsic motivation assertive communication helps to base the communication and behavior concerning intrinsic motivation, the realization and understanding of feelings, and self-discipline. Through these processes of assertive communication students may flourish into more and more autonomous and responsible persons.

Key words: assertive communication, I-Message, active listening, self-reflection, examples of implementation

Andrea Bencéné Fekete

Experience Based Learning in Tanoda Program – But How?

During my research I carried out interviews with students in lower grades of primary school in order to find out what they mean by learning and the reasons behind their dislike concerning. During my study I introduce a mentor program („Tanoda” program), which provides an opportunity for children with disadvantaged background to learn how to learn and transforms the acquisition of knowledge pleasure for them. They acquire learning methods via playing, and other, inquiry based activities. The aim of this program is to help children with disadvantaged background in achieving success in their school environment and improve their personal competences as well. These weekly held sessions are not coaching lessons, but personal development sessions matching to one’s specific needs. Besides the personal development these lessons provide opportunities to discover and support learners who need more help and who perform outstandingly.

Key words: Tanoda” program, children with social handicap, learning by playing, inquiry-based learning, higher achievement

